ISSN 2072-8549

Вестник

Московского Государственного Областного Университета

Психологические науки

Том 2

№ 2 / 2010

Вестник

Московского государственного областного университета

СЕРИЯ «ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»

№ 2
Том 2

Москва
Издательство МГОУ
2010

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. – 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 Клаус Мика (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. Вайдорф-Сысоева М.Е.
к. п. н., доц. Иванова М.Е.

Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». – № 2, том 2 . – 2010. – М.: Изд-во МГОУ. – 162 с.

Тема выпуска: Проблемы модернизации подготовки бакалавров социальной работы в рамках Болонского процесса.

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

В рамках реализации Болонского процесса в России особое место занимает реализация проекта программы ТЕМПУС «Образовательная программа бакалавриата по направлению «Социальная работа»», учитывающего основные положения Болонской декларации и создающего возможность активной деятельности российских вузов в пространстве европейского образования. За время осуществления проекта был накоплен определенный опыт по формированию учебного плана бакалавриата и сопутствующих учебно-методических материалов, учитывающих практико-ориентированный компетентностный подход в подготовке бакалавров социальной работы.

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

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 находится информация о ***статусе всех серий «Вестника МГОУ» и требованиях к публикациям для авторов статей, которая*** постоянно обновляется с внесением необходимых изменений.

© МГОУ, 2010
© Издательство МГОУ, 2010

Содержание

РАЗДЕЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МОДЕРНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ВУЗА В СВЕТЕ ТРЕБОВАНИЙ БОЛОНСКОЙ ДЕКЛАРАЦИИ

МИЛОВА Э. Социологический анализ социальной политики, проводимой в области социальной работы во Франции 5
ВОЛКЕР Дж. Итак, вы решили стать социальным работником? Английский подход 16
МУРАВЬЕВА А.А. Принципы проектирования и реализации программ высшего образования в соответствии с требованиями Болонского процесса 31
НАМЕСТНИКОВА И.В. Развитие критического мышления бакалавров социальной работы в процессе изучения дисциплин учебного модуля 39
СТУДЁНОВА Е.Г. Предметный язык социальной работы и его роль в формировании профессиональных компетенций социального работника 44
КРЕМНЕВА Т.Л. Инновационные подходы к подготовке социальных работников в рамках Болонской декларации 51
ТРЕГУБОВА Т.М. Диверсификация как ведущий принцип реформирования подготовки социальных работников в условиях международной образовательной интеграции 55

РАЗДЕЛ II. ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ БАКАЛАВРИАТА ПО НАПРАВЛЕНИЮ «СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА»

ХУНАГОВ Р.Д. Разработка дидактического сопровождения бакалавриата социальной работы в рамках программы Темпус-IV и подготовка к открытию бакалавриата в Адыгейском государственном университете 60
ГУСТОВА Е.А. Бакалавриат в социальной работе: от учебного плана к образовательной программе 63
МАКАРОВА Л.С., СТУДЕНОВА Е.Г. Роль программы Темпус в совершенствовании обучения иностранным языкам 69
РАЧКОВСКАЯ Н.А. Методическое обеспечение преподавания гуманитарных дисциплин в контексте требований Болонского процесса 75
КОРЕНЕВА М.Р. Качество образования – ключ к успеху в модернизации российского образования 79
ФИРСОВ М.В. Парадигмальные подходы к преподаванию курса «История социальной работы» 84
МАСЛЕННИКОВА В.Ш. К вопросу о структурно-функциональных моделях и логических схемах учебного курса «Теория социальной работы» 90

РАЗДЕЛ III. ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ПАРАДИГМЫ ОБУЧЕНИЯ

ГАЙСЛЕР В. Содержание практических занятий на ступени бакалавриата «Социальная работа» в специальном высшем учебном заведении г. Потсдам 94
СМОРЧКОВА В.П. Концептуальные основы проектирования модулей «практика» в подготовке бакалавра социальной работы 107
ОНИЩЕНКО Е.В. Организация практики по специальностисоциальная работа (подготовка баклавров) 111
БУЛГАКОВ А.В. Психологические аспекты профессиональной подготовки бакалавров социальной работы ..116
КОВАЛЕВА Н.В. Психологические барьеры преподавателей, связанные с переходом вуза на двухуровневое образование 119
МУХАМЕТЗЯНОВА Г.В. Проектно-целевой подход в формированиипрофессиональных компетенций в единомобразовательном пространстве 125
ШАКИРОВА А.Ю. Разработка специализированных учебных программ бакалавриата по социальной работе на основе европейского опыта 130

РАЗДЕЛ IV. ПЕРСПЕКТИВЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ

БАРБАГАЛЛО Л. Электронное обучение в подготовке бакалавров социальной работы 134
ГИЛЬМЕЕВА Р.Х., БАСКАКОВ Ю.А., НИКИТИНА Т.Н., ШКАРБАН Н.В. Международное сотрудничество в области профессиональной подготовки бакалавров социальной работы с использованием дистанционных образовательных технологий 151

НАШИ АВТОРЫ 157

CONTENTS

SECTION I. MODERNIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS IN INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION IN LIGHT OF THE REQUIREMENTS OF THE BOLOGNA DECLARATION: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS

MILOVA E. Sociological analysis of social policy in social work in France……5
WALKER J. So you want to become a social worker? The English approach……16
MURAVJOVA A. The principles of design and implementation of higher education programs in accordance with the requirements of the bologna process……31
NAMESTNIKOVA I. Bachelors of social work critical thinking and its developing in learning disciplines of training module……...39
STUDENOVA E. Subject language of social work and its role in the formation of professional competence of a social worker……..44
KREMNEVA T. Innovative approaches to the education and training of social workers in the bologna framework ..51
TREGUBOVA T. Diversification as a leading principle to reform the social work education in terms of the international integration of education……....55

SECTION II. FEATURES OF BACHELOR CURRICULUM FOR SOCIAL WORK

HUNAGOV R. Developing didactic maintenance of bachelor degree in social work under the Tempus-IV project, and grounding in introduction of bachelor degree in adyghe state univwersity……60
GUSTOVA E. Bachelor degree in social work: from the curriculum to educational program……63
MAKAROVA L., STUDENOVA E. Role of the Tempus project for improvement in teaching foreign languages….69
RACHKOVSKAJA N. Methodical ensuring of teaching the humanities in the context of the bologna process…….75
KORENEVA M. Quality of education - the key to success in the modernization of russian education……79
FIRSOV M. Paradigm approaches in teaching “History of social work” discipline 84
MASLENNIKOVA V. To the question on the structural and functional models and logical patterns of training course “social work theory”……90

SECTION III. PRACTICE-BASED PARADIGME OF EDUCATION

GAISLER V. Content of practice studies on the undergraduate level “bachelor of social work” in Potsdam high school of applied sciences……..94
SMORCHKOVA V. Conceptual bases of designing of modules “practice” in training bachelor of social work……107
ONISHCHENKO E. Organization of practice for social work students (bachelor degree)……111
BULGAKOV A. Psychological aspects of vocational training bachelor of social work……116
KOVALEVA N. Psychological barriers for teachers associated with high school adoption of the two level system of education……..119
MUKHAMETZYANOVA G. Design and task-centered approach to the formation of professional competences in the united higher education area……..125
SHAKIROVA A. Development of specialized education programmes “bachelor curriculum for social work” based on the European experience……...130

SECTION IV. PROSPECTS FOR E- LEARNING IN SOCIAL WORK

BARBAGALLO L. E-learning in training bachelor of social work……...134
GILMEEVA R., BASKAKOV Y., NIKITINA T., SHKARBAN N. International cooperation in the field of professional training bachelor of social work by using e- learning……151

OUR AUTHORS……157

РАЗДЕЛ I.
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МОДЕРНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ВУЗА В СВЕТЕ ТРЕБОВАНИЙ БОЛОНСКОЙ ДЕКЛАРАЦИИ

УДК 32:316

Милова Э.

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СОЦИАЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ, ПРОВОДИМОЙ В ОБЛАСТИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ ВО ФРАНЦИИ*

Аннотация. В статье на основе анализа публикаций по социологии за последние три десятилетия рассматриваются изменения в социальной политике Франции, которые с неизбежностью экстраполируются на систему социальной работы этой страны. В статье показано, как опасения чрезмерного вмешательства государства в частную жизнь семей сменились опасениями пассивности со стороны государства по отношению к наиболее уязвимым категориям населения.

Ключевые слова: социологическая теория, неолиберальное общество, социальная политика, организация социальной работы, децентрализация социальной работы, территориализация социальной работы.

В течение десятилетий развитие социальной политики выражалось в изменениях на уровне профессиональной деятельности социальных работников, а также на уровне определения их самобытности как группы специалистов. Ученые-социологи, процитированные в данной работе, интересовались одновременно и различными направлениями социальной политики, и их последствиями в профессиональной деятельности. По этой причине данный материал в большей степени является неким описанием развития направлений социальной политики во Франции, эволюции интерпретаций и критики со стороны социологов по отношению к реализуемым направлениям. В 70-х гг. XX в. вслед за М. Фуко было модно критиковать вмешательство государства, казавшееся на тот момент значительным, с теоретической точки зрения. Сегодня социологи, публикующие свои труды по социальной работе, опираются на практические исследования, проводимые под руководством профессиональных работников. Это не мешает им сохранять критический взгляд на социальную политику и помогает описывать противоречия, с которыми сталкиваются специалисты: политические деятели, с одной стороны, и непосредственные потребители социальной работы, с другой.

1. Критика социального контроля

Одним из подходов к социальной работе, сторонниками которого являлись многие социологи в 70-х гг. XX в., был анализ по социальным функциям. Так, социальные функции социальной работы как таковой, изучались под углом общественного контроля за конкретными социальными группами, осуществляемого с помощью социальных работников.

В качестве примера можно привести выпуск журнала «Esprit» («Эспри») от 1972 г. под заголовком «Почему социальная работа»? По мнению Филиппа Мейера, в данном выпуске авторы старались «привлечь внимание к радикальному вопросу о социальной работе и ее политической функции», выступая против «расширения государственного управления повседневной жизнью», особенно посредством социальной работы. Например, в случае с несовершеннолетними преступниками, в одной из статей Филипп Мейер описывает способ с помощью которого, по его мнению, несовершеннолетний ребенок и его семья постепенно подвергаются такому сильному воздействию органов надзора и опеки, что они становятся вынужденными вести себя в соответствии с навязываемыми им нормами [16, с.223].

* © Милова Э.

По мнению Жака Донзело, «на тот момент социальная работа критиковалась за то, что она была призвана реализовывать новые формы социального контроля, более совершенные, чем полицейские или патерналистские, которые были распространены в предыдущем столетии». Подобный социальный контроль осуществляется теперь не за счет физических принуждений, а с помощью убеждения посредством нового психоаналитического дискурса [7, с.8].

В 1977 г. Пьер Ласкум проанализировал работу воспитателей по вопросам специализированной профилактики. Его гипотеза заключалась в том, что «социальная работа стремится к самому главному – к контролю над потерей рабочей силы» [15, с.5]. Функции государства и общественных организаций, являющихся основными носителями нововведений, стали бы «тесно увязанными и взаимодополняющими» при условии одновременного использования того, что автор называет двумя инструментами, а именно заточения и убеждения [15, с.91].

Пьер Ласкум отмечает проявления тенденции к «отказу от заточения» и описывает ее признаки: «распространение, по сравнению с (классическими учреждениями ограничения свободы) деятельности в открытой среде как в судебной, так и в психиатрической или социально-медицинской областях» [15, с.157]. Критикуя классические формы контроля посредством социальной работы, Пьер Ласкум показывает что, новые учреждения, осуществляющие превентивные функции в открытой среде, упрочивают позиции уже существующих механизмов контроля, но только в новой форме. Автор говорит о «процессе «разрастания раковой опухоли» у социального контроля», под которым он понимает увеличение количества и индивидуализацию учреждений контроля. Наряду с этим, «отказ от заточения», «тенденция, которая должна заменить авторитарные и физически противоречивые действия на более педагогичные и убедительные тактики» «представляется нам базовой формой контроля, название которого до сих пор остается неизвестным (…)» [15, с.172-176]. Таким образом, для Пьера Ласкума воспитатели, занимающиеся профилактикой, с одной стороны ограничены желанием «бороться с бедностью и за социальную эмансипацию своих клиентов», с другой стороны – своими функциями «управляющего социальным исключением», «лица, официально уполномоченного на нормализацию обстановки» [15, с.173].

По мнению Жака Донзело, социальная работа в меньшей степени является «отпором резким централизованным судебным санкциям, который проявляется в деятельности органов местного самоуправления, в сдержанности воспитательных тактик», нежели «неконтролируемым развитием государственного аппарата, которое под маской профилактики распространяет свое господство над гражданами в сфере личной жизни, ставит железное (…) клеймо на несовершеннолетних, не совершивших ни одного правонарушения» [15, с.93].

В 1981 г. в одной из своих работ, впоследствии ставшей известной, социолог Робер Кастель проанализировал переход от полного вовлечения в проблему к новой политике управления социальными рисками: посредством широкого распространения медико-психологических практик, он описывает «совершенно новые стратегии решения социальных проблем путем воздействия на характерные особенности конкретного индивида» [1, с.9].

Согласно автору, «данное направление одновременно может опираться на новейшие высокие технологии, например информатику, а также на новое государственное учреждение по Социальной работе, ориентированное на систематическую профилактику рисков» [1, с.115]. В качестве примера он приводит работу комиссий департаментского значения, занимающихся с 1975 г. вопросами присвоения статуса человека с ограниченными возможностями. В состав данных комиссий входят эксперты, представители государственных органов, но не психиатрических учреждений [1, с.123]. Таким образом, комиссия департамента «дает определение физическим недостаткам, и (…) данное определение выполняет конститутивную функцию, соразмерно выделяющую в еще недифференцированном населении подгруппу людей, для которых формируется специальное направление деятельности» [1, с.130]. Другой пример: одно время в качестве эксперимента реализовывались программы по сбору данных о новорожденных, находящихся в неблагоприятных условиях. Согласно автору, «благодаря желанию создать полную базу данных по детям реализуется проект по урегулированию и планированию непредвиденных случаев, происходящих с детьми, вплоть до возможных недостатков, что должно привести к программе рационального управления населением» [1, с.136]. Автор описывает структуру различных направлений социальной политики, нацеленных в боль-

шей степени на управление рисками и угрозами, чем на помощь конкретным слоям населения.

С 1981 г. Кастель начинает отмечать изменения в организации социальной работы: изменение роли государства и статуса участвующих организаций. По его мнению, «в меньшей степени речь идет о создании, выполнении и финансировании напрямую, чем о централизации и планировании данных, рационализации деятельности служб, установлении строгих норм работы и контролировании результатов - предоставляя им свободу управлять своей деятельностью как своим собственным предприятием» [1, с.137]. Таким образом, с начала 1980-х гг. Кастель свидетельствует о переходе от логики государственных служб к логике управления и контроля за учреждениями, находящимися в ведении общественных организаций.

2. Децентрализация и территориализация

80-е годы XX в. стали поворотными с одной стороны из-за законов о децентрализации, по которым социальная работа перешла в ведение администраций департаментского и локального значения, а с другой стороны под влиянием политик, проводимых в отношении государственных учреждений, а также из-за введения в 1988 г. минимального реабилитационного дохода (МРД).

По законам о децентрализации 1981 и 1984 годов ответственность за осуществление основной части социальной работы перешла с государственного уровня на уровень департаментов. В своей работе о территориализации социальной работы, изданной в 1990 г., Жак Йон напоминает что, изначально социальная политика стала проводиться на государственном уровне, а на сегодняшний день она реализуется органами местного самоуправления. Термин территориализации также отсылает нас к развитию местных программ, основанных на партнерстве различных учреждений и инициированных государством с целью решения проблем, существующих во многих кварталах социального жилья.

Описывая изменения, коснувшиеся профессиональных моделей социальных работников вследствие данных эволюций, автор констатирует определенную несовместимость традиционных моделей и моделей, появившихся в результате новых методов работы. Действительно, если классическая профессиональная модель предусматривала работу с человеком, работу «педагогического» характера в долгосрочной перспективе и в рамках одного учреждения, то новые методы предполагают работу на территории, с группой людей, в кратко- и среднесрочной перспективе, работу, которая требует определенной огласки и афиширования полученных результатов [12, с.83]. На примере сотрудниц социальных служб Йон описывает процесс, в котором на передний план их деятельности вышли неотложная и административная работа, оставив позади рассмотрение дел по МРД.

Так работники, использующие классические профессиональные модели, уступили место новым специалистам, которых автор также называет «экспертами», с разным образованием и положением, способных стать незаменимыми сотрудниками в непосредственной работе на практике.

В своей третьей работе, датируемой 1998 г., Жак Йон говорит о социальной работе как о «все более разнородной области, подвергающейся воздействию многочисленных и крайне разнообразных эталонных областей (культурных и профессиональных)» [11, с.11]. По его мнению, с каждым разом мы видим более четкое разделение руководящих кадров, только частично являющихся выходцами из корпуса социальных работников, и непосредственных работников, к которым присоединяются социальные работники классического типа, низко- или совсем неквалифицированные сотрудники с кратковременной формой занятости и волонтеры. Данное развитие означает, что традиционные ценности социальных работников частично теряют свое влияние в пользу ценностей, привнесенных новыми руководящими кадрами. Наряду с этим, автор отмечает расслоение кадров, находящихся «в тылу», а также работников «на передовой», которым постоянно грозит «вымирание» и кризис идентификации в результате противоречивых распоряжений: «поручения есть ни что иное, как ненадежный результат, постоянно пересматриваемый из-за компромиссов между местными депутатами (…), приоритетными административными обязательствами и распоряжениями, являющимися следствием государственных мероприятий» [11, с.68].

3. Понятие «договора» и положение клиентов в социальной работе

В 1991 г. Жак Донзело описал начало использования «нового метода социальной работы», который он назвал «договорным участием» и проявляется при употреблении таких «терминов как проект, договор или участие» [9, с.22].

Данная тенденция четко прослеживается и в течение 90-х годов во многих публикациях как на тему о государственных учреждениях в целом, так и о социальной помощи в частности.

Лиз Демайи в 1996 г. посвятила статью тому, что она называет «профессиями, имеющими отношение к государственным учреждениям» и характеризующимися тем, что «они предполагают не оказание услуг, а выполнение социально-политических, культурных, этических и межличностных деяний». Следовательно, данный анализ применим в равной степени и к социальной работе. Автор отображает процесс эволюции логики квалификации в логику компетенций. Данный процесс выражается в переходе к тому, что Демайи называет «профессиями, пропитанными духом менеджерства». Они характеризуются способностью социального работника принимать участие в различных «проектах», работать «в сети» и «в партнерстве»; индивидуальным подходом в работе; территориализацией компетенций; согласием на постоянное оценивание деятельности; обязательством достижения результатов как новым нормативным порядком; сопровождаемым определенной формой бюрократизации; гибким характером занимаемых статусов и кратковременным характером занятости; прозрачностью выполняемых действий. «Ключевыми инструментами являются «проект», «договор» и «оценивание» [4, с.21].

Автор описывает процесс «перехода на договорные отношения специалистов и населения», в ходе которого «увеличение числа договоров, которые в действительности практически не носят договорной характер, является, главным образом, удобным способом для отрицания и принижения коллективного характера деятельности, строящейся на взаимоотношениях». Указанные процессы эволюции протекают в двух направлениях, которые автор определяет как «развитие у производителей услуг сознания руководителя» и «усиление духа консюмеризма у потребителей услуг».

Вследствие институциональных изменений и трансформаций, коснувшихся населения, в 1996 г. Оливье Кузен изучил изменения в организации работы сотрудников социальных служб и, в более широком аспекте, – социальных работников.

Практика показала, что из-за продолжающейся безработицы изменились люди, обращающиеся за помощью к социальным работникам: клиентура стала более разнородной по характеру имеющихся проблем и положению дел, их можно охарактеризовать как «искушенных потребителей», «требовательных», «они становятся стратегами, которые могут оказывать давление на социальных работников, ссылаясь на срочность своей просьбы» [3, с.145].

К тому же, новая политика предполагает создание критериев оценивания на основе календаря, что помещает работу в ограниченные рамки: именно в этом и заключается идея договора. Автор, описывая социальных работников, считает, что суть договора сводится к тому, чтобы «сделать из клиентов непосредственных участников, решающих свои проблемы, заставляя участвовать их самым активным образом». Но «для клиентов это (понятие договора) не имеет смысла». Кузен также подчеркивает, что речи о настоящем договоре не идет «по мере того, как он реализуется на равных и когда потребитель ничего своего в него не привносит» [3, с.151]. Именно по этой причине Кузен говорит о «рабочем инструменте». Так, если семьи «не играют в эту игру (…), социальные работники могут положить конец какой-либо проблеме».

Автор также приходит к выводу о «кризисе традиционной модели» социальных работников, который он называет «либеральным и психо-воспитательным». Например, ограничивая продолжительность работы, договор отметает долгосрочные отношения.

Наряду с этим, исходя из «принципа вовлеченности человека в конкретный процесс, подразумевающий слияние с проектом», по мнению О. Кузена, данное понятие может содержать риск отклонения от нормы, обусловленный необходимостью социального работника оценивать поведение клиента» [3, с.158]. Кузен делает вывод, что с изменением населения, средств, методов и инструментов работы в итоге трансформируется и сам смысл социальной работы: «цель (…) заключается в меньшей степени в корректировании образа жизни людей, чем в предложении средств социальной реабилитации», даже если на самом деле социальные работники располагают очень скромными возможностями помощи своим клиентам из-за «отсутствия рабочих мест и реальных возможностей интеграции в общество» [3, с.160].

По мнению Франсуа Дюбе, изменяется положение клиентов, «объектов» «работы с незнакомыми людьми»: «объект» работы обладает значительной властью определять уровень опыта и совокупность проблем, к которым социальный

работник должен адаптироваться» [8, с.355]. В то же время, даже если работники расценивают это как потерю власти, то, по мнению Дюбе, в отношениях между теми, кто «работает с незнакомыми» и теми, кого они социализируют, обязательно сохраняется элемент доминирования: «в рамках профессиональной работы в процессе социализации не может не присутствовать элемент доминирования. (…) Доминирующему предлагается стать хозяином своей личности и своего социального опыта одновременно с тем, что его ставят в такое положение, при котором он не сможет выполнить данный проект» [8, с.356]. Обязывая человека «играть, будучи практически уверенным в проигрыше», данный принцип свободы делает их ответственными не только за осуществление своих планов, но и за свои неудачи. Согласно этому принципу, у каждого должны быть свои собственные методы. «Обязательство быть свободным имеет два взаимодополняющих и противоречащих аспекта» [8, с.361]. Одновременно оно носит освободительный характер и является способом доминирования. По мнению Дюбе, именно это и образовывает противоречие, на котором строится работа с незнакомыми людьми.

В контексте социальной работы и понятий проекта и договора данный анализ сближается с анализом Оливье Кузена. Так, Франсуа Дюбе утверждает, что если с одной стороны «договор восстанавливает свободу и ответственность» получателя социальной помощи, то с другой стороны в то же время этот же договор является «вымыслом, даже заблуждением», так как клиент не в состоянии выполнить свою часть договора, ему «жизненно необходима помощь» и он «никогда не сможет возместить тот долг, который ему был предоставлен» [8, с.261].

В исследовании на тему о воспитателях Пьер Негр на одном примере показал, что часто в области специализированного воспитания неверно используется понятие договора: в нем перечисляются обязательства только молодых людей, а обязательства воспитателей не указываются [17, с.12].

4. Социальная работа в неолиберальном обществе

В статье, опубликованной в 1991 г., Ж. Йон пишет о появлении в области социальной работы «новой профессиональной личности». Новых специалистов отличает желание «доказать пользу от социальной работы», они «воспринимают на свой счет все высказывания по поводу оценивания клиента», одним словом намечается «схожесть с “предпринимательской моделью”» [9, с.104]. Отныне в социальной работе доминирует логика «управления исключенными слоями населения, на которых нельзя надеяться, что они сравняются со всеми остальными» [9, с.112]. Это вновь поднимает вопрос о воспитательном идеале, индивидуальных беседах, в ходе которых выполняется работа в долгосрочной перспективе для того, чтобы добиться изменений у каждого клиента.

В 1998 г. в своем новом труде Ж. Йон снова пишет о растущей важности «управленческой модели»: «конкурентная логика (…), которая посредством высказываний и оценивания стремится к выражению в терминах экономики и счетоводства» [11, с.136].

В более поздней работе Ж. Йон подробно разрабатывает идею о том, что в результате экономического кризиса и с введением МРД в частности, профессиональная модель социального работника снова была вынесена на повестку дня из-за разработки подходов управленческого характера, лишающих эталонного значения эту модель и не присваивающих нового [10].

В 1996 г. О. Кузен доказал, что «были созданы новые средства работы», предусматривающие «новую модель действий», основанную на «критериях качества» [3, с.146]. Опасность, на которую указывает Л. Демайи, заключается в сведении профессий в сфере оказания публичных услуг к трудовым отношениям, что ставит их на один уровень с «услугами по индивидуальным целям». Помимо степени законности этих услуг, подобное сведение может привести к стиранию институционального значения подобных отношений.

Ранее Мишель Шовьер исследовал совокупность изменений, произошедших с 1980 г. в социальной политике. По его мнению, на сегодняшний день данный сектор успешно преобразуется в рыночный, в котором услуги подчиняются управленческой логике и постепенно приватизируются. Стратегии оценивания результатов, понятия качества, эффективности и т.д. напрямую происходят из рыночного сектора и проецируются на социальный. Во многом этому способствуют новые нормы и правила работы, по которым оценивание становится обязательным условием для функционирования организаций, оказывающих услуги, заставляя их конкурировать между собой с помощью тендерных запросов. Данные

запросы стимулируют организации, предлагающие социальные услуги за государственный счет, максимально снижать их стоимость. Это скорее порождает логику финансового управления, чем логику социальной помощи.

Таким образом, социальная работа преобразуется в служебную сделку, в которой с одной стороны участвуют производители услуг, а с другой - получатели и спонсоры. В этой новой реальности значимость солидарности более не будет иметь значения, даже если она и продолжает позиционироваться как ценность. Она больше не будет составлять основу функционирования направлений политики и социальной работы. По мнению М. Шовьера, данный процесс «подпитывается от отклонения от идеалов социальных услуг и общих интересов». Социальная работа «отныне должна подчиняться правилам политической экономики индивидуалистского и продуктивистского направления, сравнимой с меркантилизмом». Автор заявляет о «безразличии, возникающем при ослаблении всеобщей защиты во имя равенства» [2, с.203].

Жак Йон дает менее пессимистичную оценку и видит в проводимой социальной политике и ее последствиях для социальной работы несколько новых моментов. С одной стороны он отмечает, что сегодня социальную работу анализируют не только ученые в области социальных наук, но и сами социальные работники. Так, например, требования к оцениванию и составлению проектов приводят к тому, что «сами работники в реальном времени часто начинают задумываться о своей практической деятельности». Наряду с этим, автор также отмечает изменения, произошедшие по сравнению с 1970 годами: социальные работники сегодня «рассматриваются не в качестве доминирующего субъекта, а в качестве руководителей, несмотря на «все беды мира» [13, с.11].

По поводу требований, предъявляемых социальной политикой к получателям услуг, в частности по договору, Ж. Йон трактует их как требование сформировать ответственную личность. Таким образом, социальная работа должна уважать клиентов, не навязывая им свой выбор, но ставить их в положение ответственности за самих себя.

Наконец, Ж. Йон задается вопросом о будущем «Общественного устройства», от которого зависит финансирование социальной политики. Мы можем констатировать развитие территориальных политик, обусловленных узкоспециализированными проблемами и требующих значительной мобилизации деятельности учреждений и социальных работников на местах для того, чтобы обеспечить все-таки ограниченное государственное финансирование. Мобилизация граждан в целях взаимной помощи друг другу может означать, что государство снимает с себя всю ответственность за продвижение идей равенства среди населения.

Данный краткий обзор публикаций по социологии за последние 30 лет одновременно показывает изменения в социальной политике, их последствия в социальной работе и эволюцию самих социологических теорий.

Мы видим, что опасения чрезмерного вмешательства государства в частную жизнь бедных семей уступили место опасениям пассивной деятельности по установлению равенства между индивидами. Основными изменениями, прогнозируемыми после снятия государством с себя ответственности, являются:

– передача обязанностей по социальной политике департаментам;

– финансирование множественных мероприятий за счет местных программ, предусматривающих мобилизацию учреждений, специалистов, иногда волонтеров на месте, и ограниченных во времени;

– создание «договора», обязывающего клиентов выполнять поставленные условия в сжатые сроки, чтобы получить помощь;

– создание техник оценивания, чтобы подтверждать эффективность услуг;

– использование управленческой логики, обязывающей учреждения и общественные организации мыслить по преимуществу экономическими терминами, нежели социальными.

Наряду с этим, можно выделить и положительные результаты этих изменений:

– неукоснительное соблюдение прав и свобод клиентов, являющихся гражданами;

– более систематические размышления социальных работников о своей профессиональной деятельности;

– оптимальное использование ресурсов и развитие инновационных практик за счет расширения локальных партнерских отношений.

ЛИТЕРАТУРА:

1. CASTEL R. (1981) La gestion des risques, de l'anti-psychiatrie à l'après-psychanalyse. Paris : Ed. de Minuit.
2. CHAUVIERE M. (2007) Trop de gestion tue le social. Essai sur une discrète chalandisation. Paris : La Découverte.
3. COUSIN O. (1996) Les mutations du travail social: de la

transformation du public aux changements dans les modes de prise en charge, in: Sociologie du travail n°2/1996, pp. 141 – 161.
4. DEMAILLY L. (1998) Les métiers relationnels de service public : approche gestionnaire, approche politique, in : Lien social et Politiques – RIAC, 40 automne 1998, pp. 17-24.
5. DONZELOT J. (1977) La police des familles, Paris : Ed. de Minuit
6. DONZELOT J. [dir.] (1991) Face à l'exclusion. Le modèle français, Paris : Esprit. 1991.
7. DONZELOT J. (1998) Introduction, in « A quoi sert le travail social ? » Revue Esprit mars-avril 1998.
8. DUBET F. (2002) Le déclin de l'institution, Paris : Seuil
9. ION J. (1991) La fin des petits clercs ?, in DONZELOT J. [dir.] (1991), pp. 99- 115.
10. ION J. (1992) Mise en œuvre du RMI, évolution des qualifications et modèle professionnel des travailleurs sociaux, in : Sociétés contemporaines, n°9/1992, pp. 77 – 86.
11. ION J. (1998) Le travail social au singulier, Paris : Dunod.
12. ION J. (2000) Le travail social à l'épreuve du territoire, Paris : Dunod.
13. ION J. (dir.) (2005) Le travail social en débats. Paris : La Découverte.
14. ION J. , TRICART J-P. (1998), Les travailleurs sociaux, Paris : La Découverte, 1e éd. 1984.
15. LASCOUMES P. (1977) Prévention et contrôle social. Les contradictions du travail social., Genève : Médecine et Hygiène.
16. MEYER Ph. (1972) Enfance irrégulière et police des familles, in : Revue ESPRIT n° 4-5/1972, pp. 195-223.
17. NEGRE P. (1999) La quête du sens en éducation spécialisée. De l'observation à l'accompagnement. Paris : L'Harmattan.

E. Milova

SOCIOLOGICAL ANALYSIS OF SOCIAL POLICY IN SOCIAL WORK IN FRANCE

Abstract. The article based on the analysis of publications in sociology over the past three decades, describes the changes in social policy of France, which are inevitably extrapolated to a system of social work in the country. The article shows how fears of excessive government interference in private lives of families were replaced by fears of passivity on the part of the state in relation to the most vulnerable groups of population.

Key words: sociological theory, neo-liberal society, social policy, social work organizing, decentralization of social work, territorialization of social work.

H. Milova

ANALYSES SOCIOLOGIQUES DES POLITIQUES SOCIALES ET DU TRAVAIL SOCIAL EN FRANCE

L'évolution des politiques sociales se traduit, à travers les décennies, par un changement au niveau des pratiques des travailleurs sociaux, mais aussi, au niveau de leur identité en tant que groupes professionnels. Les sociologues cités dans ce texte se sont intéressés à la fois, aux politiques, et à leurs conséquences sur les pratiques. C'est pourquoi on retrouve ici, plutôt qu'une description de l'évolution des politiques sociales en France, l'évolution des interprétations et des critiques que les sociologues ont pu faire de ces politiques. Dans les années 1970, dans la lignée de M. Foucault, la mode était à critiquer l'intervention de l'Etat qui semblait alors trop forte, d'un point de vue théorique. Aujourd'hui les sociologues qui publient sur le travail social s'appuient sur des recherches menées sur le terrain, auprès des professionnels. Cela ne les empêche pas de garder un regard critique sur les politiques sociales, mais ils décrivent également les contradictions dans lesquelles sont pris les professionnels : d'un côté les politiques, de l'autre, les usagers du travail social.

1. La critique du contrôle social

Une approche du travail social défendue par de nombreux sociologues pendant les années 1970, est l'analyse en terme de fonction sociale. Ainsi, les fonctions sociales du travail social en général, ont été étudiées sous l'angle du contrôle exercé par la société sur les groupes sociaux concernés, par l'intermédiaire des travailleurs sociaux.

De manière représentative, on peut citer le numéro de la revue Esprit paru en 1972, intitulé «Pourquoi le travail social?». Selon Philippe Meyer, il s'agissait pour les auteurs de «faire entendre une interrogation radicale sur le travail social et sa fonction politique», en dénonçant «l'extension de la gestion étatique de la vie quotidienne», notamment à travers le travail social. Concernant par exemple les mineurs délinquants, Philippe Meyer retrace dans un des articles, la manière dont, selon lui, le mineur et sa famille sont progressivement soumis à une surveillance et une tutelle si forte qu'elles les obligent à suivre un comportement conforme aux normes qui leurs sont imposées [16, p.223].

Selon Jacques Donzelot, «le travail social se trouvait alors critiqué comme appelé à servir de nouvelles formes de contrôle social, plus sophistiquées que celles, policières ou paternalistes, qui avaient cours au siècle précédent». Ce contrôle social ne s'exerçait plus par la contrainte physique, mais à travers la persuasion d'un discours psychanalytique [7, p.8].

Pierre Lascoumes, en 1977, a analysé le travail des éducateurs de prévention spécialisée. Son hypothèse est

que «l'action sociale vise pour l'essentiel le contrôle de la déperdition des forces de travail.» [15, p.5]. Les fonctions de l'Etat et du secteur associatif, majoritairement porteur de ces innovations, seraient «étroitement complémentaires», la stratégie étant d'utiliser simultanément ce que l'auteur appelle deux instruments, que sont l'enfermement et la persuasion [15, p.91].

Pierre Lascoumes dénonce les implications de la tendance au désenfermement dont il décrit les signes: «la prolifération, à côté (des institutions d'enfermement classiques) d'actions en milieu ouvert tant dans le domaine judiciaire que psychiatrique ou médico-social» [15, p.157]. Tout en critiquant les formes classiques de contrôle par le travail social, les institutions innovantes de prévention en milieu ouvert ne feraient que perpétuer sous une nouvelle forme, les mêmes mécanismes de contrôle. L'auteur parle d'un «processus de 'cancérisation' du contrôle social », par lequel il entend la multiplication et la spécialisation des institutions de contrôle. Parallèlement, le désenfermement, «tendance à substituer aux interventions autoritaires et physiquement contraignantes des tactiques plus pédagogiques et persuasives», «apparaît comme un contrôle de base qui n'ose dire son nom. (…)» [15, p.172-176]. Pour Pierre Lascoumes, les éducateurs de prévention sont donc pris entre d'un côté, la volonté de «lutter contre la misère et pour l'émancipation sociale de leurs clients» et de l'autre côté, leur fonction de «gestionnaire de l'exclusion sociale», de «porteur d'un mandat officiel de normalisation» [15, p.153].

Selon Jacques Donzelot, le travail social représente moins «un coup d'arrêt à la brutalité des sanctions judiciaires centrales, par des interventions locales, par la douceur des techniques éducatives», que «le développement incontrôlable de l'appareil d'Etat qui, sous couvert de prévention, étendrait sa mainmise sur les citoyens jusque dans leur vie privée, irait marquer d'un fer (…) stigmatisant des mineurs qui n'avaient pas commis le moindre délit». [5, p.93].

En 1981, le sociologue Robert Castel analyse, dans un ouvrage devenu célèbre, le passage d'une prise en charge totalitaire à une politique de gestion des risques sociaux: à travers la banalisation des pratiques médico-psychologiques, il décrit des «stratégies inédites de traitement des problèmes sociaux à partir de la gestion de la particularité de l'individu» [1, p.9].

Selon lui, «cette orientation peut s'appuyer à la fois sur des technologies hautement sophistiquées comme l'informatique, et sur une nouvelle administration de l'Action sociale réorientée autour de la prévention systématique des risques» [1, p.115]. Il prend pour illustration les commissions départementales chargées depuis 1975, d'attribuer le statut d'handicapé. Ces commissions sont composées d'experts, représentants des administrations, mais pas du champ psychiatrique [1, p.123]. Or, la commission départementale «définit le handicap et (…) cette définition a fonction constitutive, dans la mesure où elle prélève dans une population encore indifférenciée un sous-ensemble pour lequel se met à exister une filière spéciale» [1, p.130]. Autre exemple: des programmes ont été expérimentés à l'époque afin de recenser les nouveau-nés en danger. Pour Castel, "à travers la volonté de constituer une banque complète de données sur l'enfance se joue le projet d'en maîtriser les aléas et d'en planifier jusqu'aux déficiences, pour déboucher sur un programme de gestion rationnelle des populations» [1, p.136]. Il décrit une organisation des politiques sociales qui vise plus à gérer les risque et dangers, qu'à aider les populations concernées.

Dès 1981, Castel souligne déjà les évolutions dans l'organisation du travail social: changement du rôle de l'Etat et du statut des organismes intervenants. Selon lui, «il s'agit moins de créer, exécuter et financer directement, que de centraliser et planifier les données, de rationaliser l'implantation des services, de leur fixer des normes strictes de fonctionnement et de contrôler leurs résultats- tout en les laissant ensuite gérer leur affaire comme une entreprise» [1, p.137]. Ainsi, dès le début des années 1980, Castel annonce le passage d'une logique de service dispensé par l'Etat, à une logique de gestion et de contrôle des services dispensés par les associations.

2. Décentralisation et territorialisation

Les années 1980 sont apparues comme un tournant, d'une part suite aux lois de décentralisation qui placent le travail social sous l'autorité des administrations départementales et locales, et d'autre part, sous l'influence de l'évolution des contenus des politiques publiques, avec entre autres, l'introduction en 1988 du RMI (Revenu Minimum d'Insertion).

Les lois de décentralisation de 1981 et 1984 font passer la responsabilité de la mise en œuvre d'une grande partie du travail social de l'Etat central vers les départements. Dans son ouvrage sur la territorialisation du social, paru en 1990, Jacques Ion rappelle que tout en étant initiées par l'Etat central, les politiques sociales sont désormais mises en place par les collectivités locales. Le terme de territorialisation renvoie aussi au développement de programmes locaux, basés sur le partenariat entre différentes institutions, et initiés par l'Etat afin de répondre aux problèmes existant dans de nombreux quartiers d'habitât social.

En décrivant les changements intervenus dans les modèles professionnels des travailleurs sociaux à la suite de ces évolutions, l'auteur constate une incompatibilité entre les modèles traditionnels et le modèle induit par les nouveaux dispositifs. En effet, si le modèle professionnel classique prévoyait le travail sur une personne, un traitement de type 'pédagogique' dans le long terme, et dans le cadre d'une institution, les nouveaux dispositifs, eux, impliquent le travail sur un territoire, sur un groupe d'individus, à court ou moyen terme, travail nécessitant une certaine publicité et l'affichage de résultats [12, p.83]. Concernant les assistantes sociales, par exemple, Ion décrit la manière dont l'instruction des dossiers de RMI a fait passer l'urgence et le travail de type administratif au premier plan de leur activité.

C'est ainsi que les modèles professionnels classiques de travailleurs sociaux cèderaient la place à de nouveaux professionnels, qu'il appelle aussi 'experts', et dont

les formations et profils sont multiples, qui réussissent à se rendre incontournables sur le terrain.

Dans un troisième ouvrage daté de 1998, Jacques Ion parle pour le travail social d'un « champ de plus en plus disparate, soumis à des univers de référence (culturels et professionnels) multiples et extrêmement diversifiés.» [11, p. 11]. Selon lui, on assiste à une division de plus en plus nette entre des cadres dirigeants, issus seulement pour partie du corps des travailleurs sociaux, et les travailleurs sur le terrain, où se mêlent les travailleurs sociaux de type classique, les personnels de type 'précaire' non ou peu qualifiés, et les bénévoles. Cette évolution signifie que les valeurs traditionnelles des travailleurs sociaux perdent de leur influence au profit des valeurs apportées par les nouveaux cadres dirigeants. Par ailleurs, il constate une séparation entre les cadres restant 'à l'arrière' et les travailleurs 'au front', ces derniers étant menacés constamment de 'burning out' et de crise identitaire, résultant des injonctions contradictoires: «les missions ne sont que le résultat incertain et toujours remis en question des compromis passés entre les pressions des élus locaux (…), les obligations administratives prioritaires et les injonctions émanant des initiatives nationales» [11, p.68].

3. La notion de 'contrat' et la place des usagers dans le travail social

En 1991, Jacques Donzelot décrit l'introduction d'une «nouvelle méthode d'action sociale», qu'il appelle «l'implication contractuelle» et qui se manifeste, selon lui, par l'emploi de «termes comme ceux de projet, de contrat ou d'implication» [9, p.22]. Cette tendance se trouve soulignée dans de nombreuses publications durant les années 1990, qu'il s'agisse de services publics en général, ou de l'aide sociale en particulier.

Lise Demailly, en 1996, consacre un article à ceux qu'elle regroupe sous l'appellation de «métiers relationnels de service public», caractérisés par ce qu'ils «produisent non des prestations de service mais des actes socio-politiques, culturels, éthiques, interpersonnels». Cette analyse s'applique donc également aux métiers du travail social. L'auteur dénonce l'évolution d'une logique de la qualification vers une logique de la compétence. Cette évolution se traduit par le passage à ce qu'elle nomme une «professionnalité managérialisée». Celle-ci se caractérise par la capacité de s'inscrire dans des 'projets', dans des 'réseaux' et 'partenariats'; la relation de service individualisée; la territorialisation des compétences; l'acceptation de l'évaluation permanente, l'obligation de résultats comme nouvel ordre normatif, accompagné d'une forme de bureaucratisation; la flexibilité des statuts et la précarisation de l'emploi; la transparence de l'action. Les «outils maîtres sont le 'projet', le 'contrat' et 'l'évaluation'» [4, p.21].

L'auteur décrit «la contractualisation des relations entre les professionnels et le public», quand la «multiplication de 'contrats' dans lesquels quasiment rien n'est réellement contractuel joue surtout le rôle d'une mise en forme et d'une mise en scène propre à dénier et à dévaloriser la dimension institutionnelle des services relationnels». Ces évolutions suivraient deux axes, que l'auteur définit comme «le développement de l'esprit gestionnaire chez les producteurs de services», et «l'amplification du consumérisme chez les usagers».

Olivier Cousin, en 1996, se penche sur les évolutions de l'organisation du travail des assistantes sociales et de manière plus générale, des travailleurs sociaux, suite aux transformations du public et du cadre institutionnel auxquels ils ont affaire.

En effet, les usagers qui s'adressent aux assistantes sociales ont changé, suite à la crise du chômage qui persiste: le public est devenu hétérogène, aux profils et aux problèmes éclatés, les usagers sont caractérisés comme des «consommateurs avertis», «exigeants», «ils deviennent des stratèges pouvant faire pression sur les travailleurs sociaux en invoquant l'urgence de leur demande» [3, p.145].

De plus, les nouvelles politiques se traduisent par l'introduction de critères d'évaluation sur la base de calendriers, qui inscrivent l'action dans une durée limitée: c'est ce qu'on entend par l'idée de contrat. D'après l'auteur, dans les représentations des travailleurs sociaux, le contrat est censé «faire des usagers des acteurs de leur propre prise en charge en les faisant participer de manière plus active». Mais «pour les usagers (cette notion) a peu de sens». Cousin souligne bien qu'il ne s'agit pas d'un véritable contrat «dans la mesure où un contrat se passe entre égaux et où les usagers n'ont guère à offrir dans le contrat» [3, p.151]. C'est pourquoi Cousin parle d'un «outil de travail». En effet, si les familles «ne jouent pas le jeu, (…) les assistantes sociales peuvent mettre fin à une prise en charge.»

Cet auteur, lui aussi, conclut à une «crise du modèle traditionnel» des assistantes sociales qu'il caractérise de «libéral et psycho-éducatif». En effet, en limitant la durée de l'intervention, le contrat supprime la relation à long terme.

Par ailleurs, en partant «du principe d'un engagement de la personne dans un processus particulier, impliquant l'adhésion à un projet», cette notion comporterait d'après O. Cousin, un risque de dérive lié à l'évaluation que doit faire le travailleur social du comportement de l'usager [3, p.158]. Cousin conclut qu'avec le changement de public, de dispositifs, de méthodes et d'outils de travail, ce qui se transforme finalement est le sens du travail social: «l'objectif (…) est moins de corriger des manières d'être que d'offrir des moyens de réinsertion» même si, en réalité, les travailleurs sociaux n'ont que très peu de possibilités à offrir à leur public, vue «l'absence d'emploi et d'une réelle possibilité d'insertion» [3, p.160].

Pour François Dubet, c'est la place des usagers, des 'objets' du 'travail sur autrui', qui change : «'l'objet' du travail dispose d'un pouvoir non négligeable, celui d'imposer une forme d'expérience et un ensemble de problèmes auxquels le travailleur doit s'adapter» [8, p.355]. Pourtant, même si ceci est perçu par les travailleurs comme une perte de pouvoir, selon Dubet, il reste obligatoirement une part de domination dans les rapports entre ceux qui 'travaillent sur autrui' et ceux qu'ils socialisent: «il

ne peut y avoir de socialisation, dans le cadre d'un travail professionnel, sans une part de domination. (…) Le dominé est invité à être le maître de son identité et de son expérience sociale en même temps qu'il est mis en situation de ne pouvoir accomplir ce projet» [8, p.356]. En obligeant les individus à 'jouer en étant presque certains de perdre', ce principe de liberté les rend responsables de la réalisation de leurs projets, mais aussi, de leurs échecs. Selon ce principe, chacun doit être son propre recours. «L'obligation d'être libre possède deux faces complémentaires et contradictoires. » [8, p.361]. C'est à la fois un principe libérateur et un mode de domination. C'est, selon Dubet, ce qui fonde la contradiction sur laquelle repose le travail sur autrui.

Dans le cadre du travail social et de la notion de projet et de contrat, cette analyse rejoint celle d'Olivier Cousin. En effet, le constat de François Dubet est que si d'un côté, «le contrat restitue sa liberté et sa responsabilité» à l'usager du travail social, de l'autre côté ce contrat est en même temps «une fiction, voire une duperie», puisque l'usager n'est pas en position de remplir sa part du contrat, il a «un besoin vital des aides» et ne pourra «jamais rembourser la dette qui lui est consentie» [8, p.261].

Pierre Nègre, à l'occasion d'une recherche sur les éducateurs, montre par un exemple que la notion de contrat est souvent employée à tort dans l'éducation spécialisée, le contrat n'énumérant que les obligations du jeune, en omettant celles des éducateurs [17, p.12].

4. Le travail social dans une société néo-libérale

Dans un article paru en 1991, J. Ion parle de l'apparition d'une 'nouvelle figure professionnelle' dans le champ du travail social. Ces nouveaux professionnels sont caractérisés par la volonté de «prouver l'utilité du travail social», «reprennent à leur compte le discours de l'évaluation», bref, «le 'modèle entrepreneurial' n'est pas loin» [9, p.104]. Le travail social serait désormais dominé par une logique de «gestion des populations exclues sans l'espoir qu'elles recollent prochainement au peloton» [9, p.112]. Cela signifie la remise en question de l'idéal éducatif, du colloque singulier ou le travail est entrepris à long terme dans le but d'obtenir un changement chez chaque client.

En 1998, dans un nouvel ouvrage, le même auteur mentionne de nouveau l'importance grandissante du «modèle managérial»: «une logique concurrentielle (…) qui, via le discours (…) sur l'évaluation, tend à raisonner massivement en termes économiques et comptables» [11, p.136].

Dans une publication ultérieure, J. Ion approfondit l'idée selon laquelle, suite à la crise économique et en particulier, à travers l'installation du dispositif du RMI, le modèle professionnel du travailleur social aurait été remis en cause par les approches de type gestionnaire, qui ôtaient son sens au modèle de référence, sans fournir d'autre sens [10].

En 1996 O. Cousin montre qu' «une multitude de nouveaux dispositifs ont été créés», imposant «un nouveau modèle d'intervention» basé «sur des critères d'efficacité». [3, p.146]. Le danger que pointe L. Demailly est la réduction des métiers de service public à une relation de service, qui les met au même rang que les 'services à finalité privée'. Outre le registre de légitimité de ces services, une telle réduction conduirait à ignorer la dimension institutionnelle des relations.

Plus récemment, Michel Chauvière reprend l'ensemble des évolutions depuis le début des années 1980 au niveau des politiques sociales. D'après lui, le secteur serait aujourd'hui en passe de se transformer en un secteur marchand, ou les services sont soumis à la logique de gestion et progressivement privatisés. Les stratégies d'évaluation des résultats, les notions de qualité, d'efficacité, etc. directement issues du secteur marchand, se sont imposées dans le secteur social. Les nouvelles réglementations y contribuent fortement en faisant de l'évaluation une condition du fonctionnement des organisations délivrant les services, et en mettant les organisations en concurrence par le bais d'appels d'offre. Ces appels d'offre incitent les organisations qui veulent proposer des services sociaux financés par l'argent public, à diminuer au maximum leurs coûts. Ceci incite à une logique de gestion financière, plutôt qu'une logique d'aide sociale.

Le travail social serait donc transformé en une transaction de service. Il y aurait d'un côté les producteurs des services, de l'autre côté les usagers et les financeurs. La dimension de solidarité ne serait plus présente dans cette nouvelle réalité, même si la solidarité reste affichée comme valeur. Elle n'est plus à la base du fonctionnement des politiques et du travail social. Selon M. Chauvière, ce processus «se nourrit d'un détachement par rapport aux idéaux du service public et de l'intérêt général» Le travail social «doit désormais obéir à une économie politique individualiste et productiviste, compatible avec le mercantilisme». L'auteur dénonce l' «indifférence au recul des protections dues à tous au nom de l'égalité» [2, p.203].

Jacques Ion propose une analyse moins pessimiste, il voit dans les politiques sociales et leurs conséquences sur le travail social, quelques éléments nouveaux. Il note d'une part, qu'aujourd'hui, ce ne sont plus uniquement les chercheurs en sciences sociales, qui analysent le travail social, mais aussi les travailleurs sociaux eux-mêmes. En effet, les exigences d'évaluation et de construction de projets, font que «les acteurs eux-mêmes sont souvent conduits à réfléchir en temps réel sur leurs propres pratiques». Par ailleurs, il constate un changement depuis les années 1970 puisque aujourd'hui les travailleurs sociaux «ne sont plus analysés comme agents de la domination mais comme gestionnaires malgré eux de la 'misère du monde'» [13, p.11].

Concernant les exigences posées par les politiques sociales aux bénéficiaires, notamment à travers le contrat, J. Ion les interprète comme la demande de se constituer comme individu responsable. Le travail social doit alors respecter les usagers, sans lui imposer de choix, mais met ce même usager en position de responsabilité pour lui-même.

Enfin, J. Ion s'interroge sur l'avenir de «l'Etat social », dont dépend le financement des politiques sociales.

On peut en effet constater le développement de politiques territoriales, liées à des problèmes très ciblés, exigeant une mobilisation importante des institutions et des travailleurs sociaux sur le terrain, afin d'être financés de manière pourtant limitée par l'Etat. Lorsqu'on incite les citoyens à se mobiliser eux-mêmes pour s'entraider, cela peut signifier que l'Etat se dégage de sa responsabilité de promouvoir l'égalité entre les citoyens.

Cette rapide présentation des publications sociologiques depuis 30 ans, montre à la fois l'évolution des politiques sociales, leurs répercussions sur le travail social, et l'évolution des sociologues eux-mêmes.

On voit que la crainte d'une intervention trop forte de l'Etat dans la vie privée des familles pauvres, a laissé la place à la crainte d'une intervention trop faible pour l'égalité entre les individus. Les principales évolutions perçues comme preuves de la déresponsabilisation de l'Etat central sont:

– le transfert de ses responsabilités en matière de politiques sociales, vers les départements,

– le financement de nombreuses interventions par le biais de programmes locaux, basés sur la mobilisation des institutions, des professionnels, voire de bénévoles sur le terrain, et limités dans le temps,

– l'introduction du 'contrat' obligeant les usagers à remplir des conditions dans des délais courts, pour obtenir des aides,

– l'introduction de techniques d'évaluation pour prouver l'efficacité des services,

– l'introduction d'une logique de gestion obligeant les institutions et les associations à réfléchir en termes économiques plus qu'en termes sociaux.

Pourtant on peut également voir des aspects positifs dans ces évolutions:

– le plus grand respect de la liberté et des droits des usagers en tant que citoyens,

– l'auto-réflexion plus systématique des travailleurs sociaux sur leurs pratiques,

– la meilleure utilisation des ressources et le développement de pratiques novatrices à travers le développement de partenariats locaux.

1. CASTEL R. (1981) La gestion des risques, de l'anti-psychiatrie à l'après-psychanalyse. Paris: Ed. de Minuit.
2. CHAUVIERE M. (2007) Trop de gestion tue le social. Essai sur une discrète chalandisation. Paris: La Découverte.
3. COUSIN O. (1996) Les mutations du travail social: de la transformation du public aux changements dans les modes de prise en charge, in: Sociologie du travail n°2/1996, pp. 141 – 161.
4. DEMAILLY L. (1998) Les métiers relationnels de service public: approche gestionnaire, approche politique, in: Lien social et Politiques – RIAC, 40 automne 1998, pp. 17-24.
5. DONZELOT J. (1977) La police des familles, Paris: Ed. de Minuit
6. DONZELOT J. [dir.] (1991) Face à l'exclusion. Le modèle français, Paris: Esprit. 1991.
7. DONZELOT J. (1998) Introduction, in «A quoi sert le travail social?» Revue Esprit mars-avril 1998.
8. DUBET F. (2002) Le déclin de l'institution, Paris: Seuil
9. ION J. (1991) La fin des petits clercs?, in DONZELOT J. [dir.] (1991), pp. 99-115.
10. ION J. (1992) Mise en œuvre du RMI, évolution des qualifications et modèle professionnel des travailleurs sociaux, in: Sociétés contemporaines, n°9/1992, pp. 77 – 86.
11. ION J. (1998) Le travail social au singulier, Paris: Dunod.
12. ION J. (2000) Le travail social à l'épreuve du territoire, Paris: Dunod.
13. ION J. (dir.) (2005) Le travail social en débats. Paris: La Découverte.
14. ION J. , TRICART J-P. (1998), Les travailleurs sociaux, Paris: La Découverte, 1e éd. 1984.
15. LASCOUMES P. (1977) Prévention et contrôle social. Les contradictions du travail social., Genève: Médecine et Hygiène
16. MEYER Ph. (1972) Enfance irrégulière et police des familles, in: Revue ESPRIT n° 4-5/1972, pp. 195-223.
17. NEGRE P. (1999) La quête du sens en éducation spécialisée. De l'observation à l'accompagnement. Paris: L'Harmattan.

УДК 378.1

Волкер Дж.

ИТАК, ВЫ РЕШИЛИ СТАТЬ СОЦИАЛЬНЫМ РАБОТНИКОМ? АНГЛИЙСКИЙ ПОДХОД*

Аннотация. В настоящей статье описывается подход к профессиональному обучению специальности Социальная работа, который применяется в Англии. В начале статьи приводится краткий обзор общего определения понятия «социальная работа» и практического применения рассматриваемого подхода в социальной работе. Также освещаются особенности политической и законодательной среды в Англии, на фоне которых была проведена реформа образования в области социальной работы. Кроме того, приводятся статистические данные в отношении количества студентов, обучающихся данной специальности. Определяются план и содержание курса обучения специальности Социальная работа, а также приводится образец структуры и содержания программы курса. Анализируется роль практических занятий, в том числе задачи преподавателя по практике. В заключении приводятся основные принципы предлагаемых реформ системы обучения данной специальности в Англии и делаются краткие выводы.

Ключевые слова: образование в области социальной работы; политика и законодательство; специальность Социальная работа; практические занятия; реформа.

Введение

Социальная работа является профессией, востребованной во всем мире. В связи с этим Международная ассоциация школ социальной работы (IASSW) и Международная федерация социальных работников (IFSW) в июле 2001 года подготовили и утвердили международное определение термина «социальная работа».

Профессиональная деятельность социальных работников способствует общественным изменениям, решению проблем человеческих взаимоотношений; содействует укреплению способностей к функциональному существованию в обществе и освобождению людей в целях повышения их уровня 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 (www.ifsw.org).

В идеологическом аспекте данное определение представляет собой осмысление широкого спектра этических принципов социальной работы в мировом масштабе. Вместе с тем, подходы к социальной работе в мире различаются в зависимости от национальных и региональных особенностей. Проблемы многозначности, трений и противоречий, связанных с этими особенностями, решаются не единовременно, а в ходе постоянных переговоров и путем заключения новых соглашений, успешное соблюдение которых является задачей профессиональной деятельности в области социальной работы, отражающей богатый спектр диалектики локально-глобальных отношений (Lorenz, 2001).

В соответствии с мировыми и национальными стандартами социальной работы разные подходы к обучению и подготовке профессиональных социальных работников применяются и оцениваются по-разному. Различия обусловлены уникальностью исторических, социально-политических, экономических и культурных контекстов, а также особенностями развития и статуса данного рода занятий в каждой отдельной стране. Обучение в области социальной работы – на степень бакалавра, магистра и доктора наук – наряду с усилиями преподавателей служит формированию специфики данной профессии благодаря подготовке компетентных специалистов; формированию знаний; развитию навыков и применению профессиональных ценностей в практической деятельности; процесс обучения осуществляется на личном примере и путем демонстрации качеств лидера в профессиональном сообществе.

Социальная работа в Англии

В Англии услуги социального обеспечения оказываются государственными, частными, волонтерскими и независимыми организациями, и координируются разными министерствами, такими как Министерство здравоохранения (DoH) и Министерство образования и профессионального обучения (DfES). Правовые вопросы, такие как условное наказание, находятся в ведении Министерства юстиции (образованного в мае

* © Волкер Дж.

2007 года), в то время как подготовка и деятельность инспекторов по надзору за условно осужденными в настоящее время осуществляется в отдельном порядке. С 1 апреля 2005 года введено официальное определение должности «социальный работник» (Акт о стандартах социальной защиты (Care Standards Act), статья 63), в связи с чем «социальными работниками» имеют право называться только лица, прошедшие подготовку, регистрацию и учет в установленном порядке. Ожидается, что по программам обучения социальной работе будет осуществляться подготовка студентов к работе в качестве сотрудников организаций социальной защиты, работающих все чаще в составе интегрированных команд в рамках специализированных структур по охране здоровья детей и взрослых, в том числе психического здоровья; а также к работе по разным специальностям совместно с профессиональными сотрудниками Государственной службы здравоохранения (NHS), в школах, органах полиции, уголовной юстиции и жилищного обслуживания и в сотрудничестве с потребителями услуг социального обеспечения и лицами, предоставляющими подобного рода услуги.

В Англии был проведен анализ трудовых ресурсов в сфере социальной работы, результаты которого приведены в отчете *«Пути к совершенству - подготовка будущих социальных работников»* (DoH, 2006). Согласно отчету приоритетные пути развития данной сферы деятельности состоят в увеличении числа рабочих кадров по всему сектору, повышении качества предоставляемых услуг по социальной защите, определении положения и обязанностей социальных работников, а также в разработке концепции развития трудовых ресурсов в области социальной работы до 2020 года.

Регулирование и реформа социальной работы в Англии

Развитие социальной работы и социальной практики в Англии отражает быстрый и непрерывный процесс перемен, происходящих в области социального обеспечения, который способствует значительному изменению роли работников системы социальной защиты, включая социальных работников. Об этом свидетельствуют, к примеру, изменения в законодательстве и политике, а также их влияние, ощутимое во всем секторе.

«В настоящее время в Великобритании мы переживаем период радикального реформирования общественного сектора, особенно той его части, которая связана с социальным обеспечением граждан» (Jordan and Jordan, 2006: 13).

Система образования и обучения в области социальной работы также подверглась серьезным изменениям. Произошедшие, начиная с 2003 года, перемены отразили стремление правительства модернизировать сферу социального обеспечения и организовать подготовку квалифицированных и мотивированных кадров в этом секторе. Модернизация должна учитывать все

Выдержка из «Путей к совершенству»

«Желаемые результаты в сфере социальной работе с детьми и взрослыми могут быть достигнуты с применением «социальной модели» предоставления услуг. «Социальная модель» рассматривает каждую личность в персональном, семейном и общественном контексте, помогает опереться на собственные силы, способности и возможности в возникающих ситуациях для преодоления препятствий на пути к получению желаемого результата. Местные органы социальной защиты, а также учреждения, финансируемые за счет государства, помогают таким личностям оставаться самостоятельными, самим принимать решения в жизни и участвовать в жизнедеятельности общества. Модель поддерживает участие социальных работников на ранних этапах, что может оказать дополнительную помощь в усилении индивидуальных и семейных стратегий преодоления трудностей. В более широком масштабе социальная модель руководствуется принципами антидискриминации и социальной справедливости, признавая и используя сильные стороны личности и коллектива. Услуги социальной защиты и обеспечения будут предоставляться на основе принципов прав и ответственности с соблюдением необходимых мер безопасности и схем правовой защиты.

Для практического внедрения данной модели требуются трудовые ресурсы, обладающие достаточной гибкостью и разносторонней квалификацией, способные реагировать на нужды каждой отдельной личности, а также проявлять вдумчивость, практичность и целеустремленность при решении поставленных задач. Необходимо сменить подход к практической деятельности, изменить его личностно-ориентированную направленность, сместив фокус на межличностные отношения». (DoH, 2006:75).

более возрастающую сложность практического аспекта профессиональной социальной работы, ставить целью повышение престижности данной специальности и увеличение числа нанимаемых работников с одновременным повышением уровня их профессиональной подготовки. Решающую роль в проводимых изменениях сыграли реформы, призванные улучшить подготовку, профессиональную квалификацию работников и повысить их уверенность в собственных навыках посредством создания ведущих национальных организаций (DoH, 2002a) и преобразования системы квалификационного и последипломного образования.

Генеральный совет по социальному обеспечению (GSCC) – это автономная неправительственная организация, образованная в соответствии с Актом о стандартах социальной защиты в 2000 году (DoH, 2002b). Совет был основан в качестве регулирующего, регистрационного и инспекционного органа для социальных работников и учреждений, осуществляющих программы квалификационного обучения в области социальной работы. Организация ставит целью установление «высочайших стандартов социального обеспечения в Англии для поддержки и защиты людей, пользующихся услугами органов социальной защиты, а также других групп населения» (GSCC, 2002: 1).

Совет проводит аккредитацию университетов, позволяющую организовывать квалификационное и последипломное обучение в области социальной работы, устанавливает стандарты, утверждает программы и гарантирует качество всех курсов обучения специальности Социальная работа. GSCC проводит ежегодные инспекции и составляет обзоры учебных программ, публикуя их в виде отчетов. GSCC является законодательно утвержденным регистрационным органом для социальных работников в Англии (в других регионах Соединенного Королевства действуют другие Советы); и в этом качестве ведет учет работников сферы социального обеспечения, годных для осуществления профессиональной деятельности, включая студентов, обучающихся данной специальности. Совет уполномочен предпринимать меры в случае нарушений этических норм и стандартов в процессе регистрации. «Принципы деятельности» (GSCC, 2002) играют центральную роль в вопросах регулирования трудовых ресурсов, предоставления руководящих инструкций для практической деятельности и установления норм поведения работников.

Принципы деятельности GSCC

1. Защита прав и интересов потребителей услуг социального обеспечения и лиц, осуществляющих уход за больными и инвалидами.
2. Формирование и сохранение доверия потребителей услуг социального обеспечения и лиц, осуществляющих уход за больными и инвалидами.
3. Поддержка самостоятельной жизнедеятельности потребителей услуг социального обеспечения при условии их максимальной защиты от травм и повреждений.
4. Уважение прав потребителей услуг социального обеспечения, гарантирование безопасности их поведения, как в отношении их самих, так и окружающих лиц.
5. Повышение общественного доверия к учреждениям социального обеспечения и веры в подотчетность их деятельности, а также принятие ответственности за поддержание и улучшение уровня знаний и профессиональных навыков социальных работников.

Для разработки стратегии увеличения численности кадров, а также квалификационных норм и требований к работникам сферы социального обеспечения были созданы организации «Навыки социальной защиты» (Skills for Care, SfC) – для работы с взрослыми, и Конфедерация подготовки кадров для работы с детьми (Children's Workforce Development Confederation, CWDC) – для социальной защиты детей. С аналогичными целями были также разработаны национальные стандарты классификации профессий в рамках образовательной и квалификационной систем.

Институт совершенствования социальной помощи (The Social Care Institute for Excellence, SCIE) ставит целью накопление и распространение знаний об успешных методах работы в сфере социального обеспечения. Он был образован с целью «накопления и распространения знаний о наиболее эффективных методах работы в сфере социального обеспечения» (DoH, 2002a: 3), а также для определения «передовых методов работы» и содействия их широкому внедрению на практике.

Начиная с сентября 2003 года, после проведения Министерством здравоохранения (DoH, 2002c) основной части реформ, условием для осуществления практической работы в качестве зарегистрированного социального работника является наличие диплома с отличием об окон-

чании трехлетнего полного (или равноценного) курса обучения, вместо принятого ранее диплома об окончании двухлетнего полного (или равноценного) курса обучения в области социальной работы.

Кроме того, существуют квалификационные программы обучения на степень магистра. В *Требованиях к обучению в сфере социальной работы* (DoH, 2002c), перечисляются основные нормы, применимые к таким программам.

В момент начала обучения студента на курсе университет должен удостовериться в том, что этот студент обладает соответствующими данной специальности личностными и интеллектуальными качествами. Ранее кандидаты на получение образования в области социальной работы должны были быть не младше 19 лет; в настоящее время возрастной порог снизился до 18 лет, чтобы привести его в соответствие с программами обучения другим специальностям, такими как средний медицинский персонал. В процессе отбора кандидаты должны пройти индивидуальное или групповое собеседование; иметь отметки по английскому языку и математике на уровне не ниже шести классов - Key Stage Level 2 (что соответствует уровню диплома об окончании средней школы); продемонстрировать владение навыками понимания и использования письменных материалов, а также навыками эффективного и безошибочного письменного и устного общения на английском языке. Помимо этого, университеты должны обеспечить участие в процессе отбора представителей заинтересованных сторон (например, нанимателей), потребителей услуг социального обеспечения и лиц, осуществляющих уход за больными и инвалидами.

В ходе преподавания, обучения и оценивания по программе курса «Социальная работа» содержание, структура и методы подачи материала по окончании данного курса должны обеспечить соответствие знаний студентов Национальным профессиональным стандартам в области социальной работы (GSCC, 2002) и Положениям о стандартах образования в области социальной работы (QAA, 2008), которое будет гарантировать их включение в реестр социальных работников GSCC.

Помимо этого, все студенты должны пройти обучение и получить отметки по следующим предметам: рост и развитие человека; психическое здоровье и нетрудоспособность; оценка, планирование, воздействие и анализ; навыки общения с детьми и взрослыми; законодательство и

Положение о стандартах образования в области социальной работы, преподаваемой в качестве прикладной учебной дисциплины, для получения степени с отличием устанавливает нормы в отношении следующие аспектов:

- знаний и навыков, которыми должны обладать студенты, получающие диплом с отличием по специальности Социальная работа;
- методов преподавания, изучения и оценки знаний, применяемых в процессе обучения студентов;
- образовательных стандартов, которым должна соответствовать подготовка студентов по окончании обучения.

(Quality Assurance Agency, 2008)

сотрудничество в ходе практической деятельности, а также информационный обмен между представителями разных профессиональных дисциплин и организаций. Регулярно выставляемые и точные отметки должны гарантировать соответствие знаний и умений студентов всем стандартам перед присуждением им степени в области социальной работы. Учебные программы при этом должны быть разработаны с учетом следующего принципа: преподавание теоретических знаний, навыков и ценностей должно быть основано на их практическом применении.

Предполагается, что в ходе трехгодичного курса обучения данной специальности студенты по 200 дней будут уделять теоретическим занятиям и практической работе. Важно, чтобы во время курса обучения все студенты подготовились к прохождению практики по оказанию услуг социального обеспечения, за которую будет выставляться отметка, и успешно прошли ее, что поможет им в дальнейшей профессиональной деятельности.

В качестве меры стимулирования интереса к образованию в области социальной работы Министерство здравоохранения предоставляет студентам ежегодный грант, размер которого не зависит от их экономического положения и составляет в настоящее время 4475 фунтов стерлингов (за исключением Лондона).

Статистические данные в системе образования в области социальной работы в Англии

Со времени первого набора в сентябре 2003 года до сентября 2008 года всего было зачислено 30 476 студентов, из которых 10 951 уже получили дипломы социальных работников. Первый выпуск состоялся летом 2005 года. Доля успеш-

но сдавших экзамены составляет 80,9%; процент провалившихся на экзаменах - 2-3%, и доля не закончивших курс - 17% (GSCC, 2010).

Сегодня насчитывается 263 утвержденных программы на получение образования по специальности Социальная работа, 38% из которых являются последипломными, и количество таких программ постоянно растет. 71 аккредитованный университет и 9 связанных с ними учебных заведений проводят курсы обучения по данным программам. В период 2008-2009 годов 5763 студента были приняты на курс обучения по специальности Социальная работа. Профиль поступающих студентов остается неизменным: 61% из всех поступивших составляют студенты старше 25 лет. При этом количество студентов, не принадлежащих к коренной этнической группе, составляет 19%, что превышает средний общий показатель национального населения, составляющий 7,9%. Среди лиц, обучающихся социальной работе, по-прежнему больше женщин, студентов-мужчин насчитывается 13,6%, что не на много больше (на 0,6%), чем во время первого набора в 2003 году (GSCC, 2010).

Планы и содержание учебных программ по специальности Социальная работа

В каждом университете действуют высокие стандарты гарантии качества и строгие процедуры отбора и утверждения программ. Планы, структура и содержание программ определяются учебными коллективами. Все программы должны составляться с учетом требований Министерства здравоохранения (DoH, 2002), Национальных профессиональных стандартов по социальной работе (GSCC, 2002) и стандартов образования в области социальной работы, разработанных Агентством по контролю качества образования (QAA, 2008).

Практическое обучение и определение на практику

Обучение в ходе практических занятий является важным элементом образовательных программ, который помогает в подготовке квалифицированных кадров (в таких областях, как социальная работа и средний медицинский персонал) и регистрации в качестве практикующих специалистов. По мнению Шардлоу и Доэль

Пример учебной программы по специальности Социальная работа

(3 года, полный курс, степень бакалавра)

Первый год

- Теории и методы социальной работы
- Политическая и социальная обстановка в современном обществе
- Процессы социальной работы
- Ценности, этические нормы, равенство
- Участие потребителей услуг социального обеспечения и лиц, осуществляющих уход за больными и инвалидами
- Психическое здоровье и благополучие
- Воспитание детей и юношества в контексте социальной работы
- Навыки общения и сотрудничества

Второй год

- Первый курс практического обучения
- Защита и поддержка благополучия детей
- Работа с взрослыми
- Практическое применение накопленных знаний

Третий год

- Перспективы современного развития социальной работы
- Принятие решений и решение проблем
- Многообразие и культурные различия
- Второй курс практического обучения

(University of Lincoln, 2010)

(Shardlow and Doel) (2002:19): «Определение на практику предоставляет необходимые условия для обучения основам социальной работы».

Практическое обучение обеспечивает высококачественные возможности для приобретения навыков, преподавания и практической работы в соответствующих условиях. Изучение предмета в ходе практической деятельности играет центральную роль в профессиональном становлении студента. Данный процесс дает возможность для более глубокого понимания жизненного опыта потребителей услуг социального обеспечения, а также для ознакомления с профессией под руководством опытных социальных работников. В течение 200 дней, отведенных для практических занятий, каждый студент должен получить опыт работы не менее, чем в двух местах, где оказываются предусмотренные законодательством услуги по социальному обеспечению, включая юридическую помощь и работу с не менее, чем двумя разными группами потребителей данных услуг (например, забота о детях и душевнобольных) (DoH, 2002).

Прохождение практики занимает 50% всего срока обучения и оценки курса учебной программы по специальности «социальная работа». В 2007-2008 годах было трудоустроено на практику 13 718 студентов, общий срок практического обучения которых составил более 1,6 млн. дней. Наиболее часто – в 47,4 % случаев - студенты получали места в службах социального обеспечения местных органов управления, в 24% - в волонтерских организациях, при этом оба этих показателя незначительно снизились в сравнении с периодом 2006-2007 годов. Чаще всего в ходе практического обучения студенты занимались сельскохозяйственными работами (41%) и вели общественную деятельность (23%), а процентное распределение работ в сферах работы с детьми, семьями, взрослыми и душевнобольными осталось практически неизменным с 2005-2006 годов. Наибольшее число распределений на практику во всех регионах пришлось на сферу социальной защиты детей (GSCC, 2010).

Для подавляющего большинства студентов прохождение практики становится решающим моментом в ходе обучения будущей специальности и оценивается ими как самый важный процесс из всего курса учебной программы. Обучение в университете должно быть направлено на применение теоретических знаний и усвоенных методик в условиях практической работы. Это поможет студенту продемонстрировать свою целеустремленность, умения и способности при оценке его пригодности к получению специальности квалифицированного и зарегистрированного социального работника (GSCC, 2010).

Распределение на практику происходит в сотрудничестве с местными организациями по оказанию услуг социального обеспечения (государственными, волонтерскими и частными). Университеты разрабатывают варианты по устройству студентов на практику, оказывают им поддержку в процессе прохождения практики и гарантируют качество данного учебного процесса. Они также обеспечивают подготовку преподавателей-специалистов по практике. Преподаватели по практике – это лица, как правило, работающие в социальной сфере, которые, помимо своих непосредственных трудовых обязанностей, осуществляют обучение, инструктаж, наблюдение и оценку деятельности студентов во время прохождения ими практики в рамках учебного курса. Преподаватели по практике обычно являются квалифицированными социальными работниками, обладающими не менее, чем двухлетним опытом работы после получения диплома по данной специальности. Они могут быть специалистами в разных сферах услуг социального обеспечения. Помимо этого, они должны пройти в одном из университетов специальный курс подготовки для работы в роли преподавателя; им также предоставляются возможности для получения ученой степени в области практического образования. Преподаватели по практике исполняют несколько важных, ответственных задач; они должны в достаточной степени обладать способностью, мотивацией и навыками для поддержки студента, находящегося в процессе обучения и профессионального становления в области социальной работы. В обязанности преподавателя по практике входит следующее:

- приобретение и владение знаниями и навыками, необходимыми для обучения студентов, поддержки их профессионального развития;
- предоставление студентам возможности для получения знаний в процессе работы по специальности в месте прохождения практики;
- планирование и управлением процессом проведения практики. Например, обеспечение должного ознакомления студента с возлагаемыми на него обязанностями; управление процессом обучения в ходе всего периода практики; постановка четких целей и задач; связь с другими членами учебного коллектива, предоставление им информации об учебных потребностях студента;

• обеспечение потребностей обучения и развития студента, например, посредством предоставления подходящих рабочих заданий, в процессе выполнения которых студент сможет продемонстрировать свой уровень подготовки на практике;

• регулярное наблюдение за работой студента;

• установление позитивных взаимоотношений со студентом в процессе обучения;

• умение работать в сотрудничестве с учреждением образования; приобретение и владение знаниями и навыками, необходимыми для обучения студентов, поддержки их профессионального развития;

• умение работать с документацией, сопро-

Национальные стандарты по социальной работе

Ключевая роль 1: подготовка к работе и работа с отдельными потребителями услуг социального обеспечения, семьями, лицами, осуществляющими уход за больными и инвалидами, группами и сообществами с целью оценки их потребностей и обстоятельств:

• подготовка к взаимодействию и участию в ходе социальной работы;

• работа с отдельными потребителями услуг социального обеспечения, семьями, лицами, осуществляющими уход за больными и инвалидами, группами и сообществами, оказание помощи в принятии решений на основе всестороннего изучения доступной информации;

• оценка потребностей и возможностей данных лиц, предоставление рекомендаций по способу действия в каждом конкретном случае.

Ключевая роль 2: планирование, осуществление, анализ и пересмотр практики социальной работы с отдельными потребителями услуг социального обеспечения, семьями, лицами, осуществляющими уход за больными и инвалидами, группами и сообществами, а также сотрудничества с другими специалистами:

• правильные действия в кризисных ситуациях;

• взаимодействие с отдельными потребителями услуг социального обеспечения, семьями, лицами, осуществляющими уход за больными и инвалидами, группами и сообществами с целью достижения перемен и положительного развития в вопросах использования жизненных возможностей;

• подготовка, составление, осуществление и анализ планов работы с отдельными потребителями услуг социального обеспечения, семьями, лицами, осуществляющими уход за больными и инвалидами, группами, сообществами и коллегами по профессиональной деятельности;

• содействие в создании сетей взаимоотношений с целью удовлетворения выявленных и изученных потребностей и получения запланированных результатов;

• работа с группами в целях содействия росту, развитию и самостоятельной жизнедеятельности каждого из членов группы;

• умение правильно реагировать на проявления поведения, способного стать причиной нежелательных последствий для отдельных потребителей услуг социального обеспечения, семей, лиц, осуществляющих уход за больными и инвалидами, групп и сообществ.

Ключевая роль 3: оказание поддержки людям в выражении ими собственных потребностей, взглядов и интересов:

• совместные действия с потребителями услуг социального обеспечения, семьями, лицами, осуществляющими уход за больными и инвалидами, группами и сообществами или действия от их имени по защите их интересов;

• подготовка к форумам, посвященным принятию решений по защите интересов вышеуказанных лиц, и участие в них.

Ключевая роль 4: управление рисками в различных ситуациях в интересах потребителей услуг социального обеспечения, семей, лиц, осуществляющих уход за больными и инвалидами, групп и сообществ, а также в собственных интересах и интересах коллег по работе:

• оценка риска и управление риском в интересах отдельных потребителей услуг социального обеспечения, семей, лиц, осуществляющих уход за больными и инвалидами, групп и сообществ, собственных интересах и интересах коллег по работе;

• оценка, сведение до минимума и управление рисками в собственных интересах и интересах коллег по работе.

Ключевая роль 5: руководство и ведение отчетности в процессе практического обучения социальной работе в рамках организации в условиях наблюдения и поддержки со стороны преподавателей по практике:

- осуществление руководства и ведение отчетности в процессе собственной работы;
- участие в руководстве по распределению ресурсов и услуг.

(GSCC, 2002)

вождающей распределение студента на практику, и понимание требований к курсу практического обучения студента для оказания ему необходимой поддержки, а также умение дать оценку и написать отчет по результатам прохождения студентом практики по ее окончании;

• готовность делиться со студентом как собственными профессиональными достижениями, так и ошибками, проявлять честность и открытость в данном отношении.

Национальные стандарты по социальной работе (GSCC, 2002) предоставляют критерии для оценки знаний на практике. Данные критерии определяют область знаний, навыков и ценностей, которые студент должен продемонстрировать, критически проанализировать и применить в ходе практического обучения. Они включают в себя развернутые описания шести ключевых функций («ролей») социальной работы, применимых во всех сферах практического оказания социальных услуг. Данные функции можно разделить на двадцать одну группу, каждая из которых, в свою очередь, состоит из двадцати семи элементов, определяющих профессиональное соответствие. Каждый из элементов описывается согласно критериям эффективности. Студент получает положительную оценку уровня профессионального соответствия, если в ходе практического обучения демонстрирует успешное достижение критериев эффективности.

В дополнение к описанным выше функциям существует шесть требований в отношении этических норм и ценностей (каждое их которых оценивается по нескольким критериям), представляющих те качества, которые по результатам проведенных опросов желают видеть в социальных работниках потребители услуг социального обеспечения, семьи, лица, осуществляющие уход за больными и инвалидами, группы и сообщества.

«Ценности и этические нормы: ожидания» можно разделить на шесть основных направлений, по каждому из которых имеется ряд ожиданий.

1. Навыки общения и способность к передаче информации
2. Правильные методы ведения социальной работы
3. Защита интересов потребителей услуг
4. Умение работать с другими специалистами
5. Знания
6. Ценности

(GSCC, 2002)

Преподаватели по практике исполняют центральную роль в процессе обучения студента. Применяя теории и методы, помогающие в обучении, они обеспечивают студентам всестороннюю поддержку в практической работе. Они также помогают студентам самостоятельно определить учебные задачи и контролировать ход их выполнения.

Перспективы будущего развития

В период 2008-2009 годов правительством было оказано достаточно большое внимание социальной работе, в особенности в сфере социальной защиты детей, а также развитию образования в области социальной работы.

Питер Коннелли (01.03.2006 – 03.08.2007) – мальчик, который прожил 17 месяцев и скончался в Лондоне после получения более 50 травм за 8 месяцев, в ходе которых он регулярно наблюдался работниками социальных и иных служб. Мать Питера - Трейси Коннелли, ее бойфренд - Стивен Баркер, а также Джейсон Оуэн были признаны виновными в преступных действиях или преступном недосмотре, повлекших за собой смерть ребенка. Мать признала себя виновной по предъявленным обвинениям. Работа службы защиты детей Совета района Харингей и других организаций подверглась широкой критике. После вынесения приговора по данному делу было проведено три исследования и общенациональная проверка деятельности служб социального обеспечения.

После трагедии с «маленьким Питером» в 2009 году Департамент по делам детей, семей и школ совместно с Министерством здравоохранения организовали Оперативную группу по социальной работе (Social Work Taskforce), поставив перед ней задачу составления комплексного отчета по практической деятельности в сфере социального обеспечения с указанием рекомендаций по реформированию образования в области социальной работы. В результате Оперативной группой были предложены пятнадцать всесторонних рекомендаций на долгосрочную перспективу, которые призваны оказать воздействие на все стороны, имеющие отношение к данной деятельности, в сферах оказания услуг социального обеспечения как детям, так и взрослым (Social Work Task Force, 2009). Главные рекомендации состоят в повышении уровня профессиональной подготовки, улучшении условий труда, улучшении качества руководства и большей самостоятельности социальных работников, обеспечении

подготовки достаточного числа опытных и высококвалифицированных специалистов, повышении информированности общества о содержании деятельности социального работника, а также в повышении эффективности применения результатов исследований и профессионального развития в повседневной практической деятельности в сфере услуг социального обеспечения.

Рекомендации для преподавателей в области социальной работы заключаются в улучшении качества, содержания и структуры обучения студентов специальности «Социальная работа»; кроме того, предусматривается принятие мер по созданию для всех студентов в данной области достаточного числа мест, отвечающих самым высоким стандартам, для прохождения практики, обеспеченных должными условиями для проведения наблюдения и оценки работы. Будет создана более открытая и эффективная система управления образованием в области социальной работы, способная гарантировать более высокий уровень последовательности и качества процесса обучения. Также будет осуществляться обязательная оценка и поддержка практической деятельности студентов в течение одного года, представляющего завершающий этап их обучения специальности «социальная работа». Согласно прогнозу самой Оперативной группы работа по воплощению в жизнь всех вышеописанных рекомендаций займет не менее пяти лет. Приближающиеся общенациональные выборы и текущий экономический спад могут отрицательно повлиять на темпы выполнения задач, поставленных группой.

Заключение

Существуют мнения о том, что «в странах Западной Европы и в США уже, вероятно, сформированы достаточно определенные взгляды на то, чем является социальная работа, и каковым должно быть образование в данной области» (Payne, 2001: 41). Происходящие в настоящий момент изменения, равно как и перемены, ожидаемые в будущем, не соответствуют подобной точке зрения. Следует отметить, что развитие образования в области социальной работы в Англии свидетельствует об увеличении числа действующих норм, масштаба контроля и бюрократизации данной сферы профессиональной деятельности со стороны государства. И хотя, с одной стороны, этот процесс, возможно, оказывает положительное влияние на «профессионализацию» социальной работы, тем не менее, с другой стороны он не учитывает сложность и плавное развитие, изначально свойственные социальной работе, а также гибкость, требуемую от социальных работников по ходу их деятельности, и умение приспосабливаться к разных обстоятельствам. В данном случае уместно помнить о разнице между «эффективностью» и «экономичностью» в социальной работе, о способности быть отзывчивым к нуждам потребителей услуг социального обеспечения, умении вдохновлять своей работой, освобождая людей из-под диктата обстоятельств. Обучение специальности «социальная работа» ставит сложные задачи, которые продолжают быть темой многочисленных дебатов как на национальном, так и на международном уровнях.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Department of Health, (2002a), Quality in Social Care. The National Institutional Framework, Norwich: The Stationery Office.
2. Department of Health (2002b) Care Standards Act 2000. Norwich: The Stationery Office.
3. Department of Health, (2002c) The Requirements for Social Work Training, Norwich: The Stationery Office.
4. Department of Health (2006) Option for Excellence - Building the Social Care Workforce of the Future. Norwich: The Stationery Office.
5. General Social Care Council, (2002), Codes of practice for Social Care Workers and Employers, London: GSCC. www.gscc.org.uk
6. General Social Care Council (2010) Raising Standards: Social Work Education in England 2008–09. London: GSCC. www.gscc.org.uk
7. Jordan, B. and Jordan, C. (2006) (3rd ed.) Social Work and the Third Way – Tough Love as Social Policy. London: Sage.
8. Lorenz, W. (2001) Social work in Europe – Portrait of a diverse professional group. In S. Hessle (ed.) International Standard Setting of Higher Social Work Education. Stockholm University: Stockholm Studies of Social Work.
9. Payne, M. (2001) Social work education: International standards. In S. Hessle (ed.) International Standard Setting of Higher Social Work Education. Stockholm University: Stockholm Studies of Social Work.
10. Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA) (2008) Subject Benchmark Statements. Gloucester: QAA. www.qaa.org.uk
11. Shardlow, S. and Doel, M. (2002) Learning to Practise Social Work, London: Jessica Kingsley.
12. Social work Task Force (2009) Building a safe, confidence future: the final report of the Social Work Taskforce. Available from: http://publications.dcsf.gov.uk/eOrderingDownload/DCSF-01116-2009.pdf

J. Walker

SO YOU WANT TO BECOME A SOCIAL WORKER? THE ENGLISH APPROACH

Abstract. This article outlines the approach to qualifying as a professional social worker in England.

It begins by briefly examining the global definition of social work and its implication for the practice of social work. The policy and regulatory context in England in which reforms to social work education have taken place will be explained. Statistics will provide some indication of the numbers involved in the social work degree. The content and design of the social work degree will be explained, with an example of the structure and content of a degree programme. Practice Placements and the key role of the Practice Educator will be examined. Finally there will be an outline of proposed future reforms for the degree in England and a brief conclusion.

Key words: Social work education; policy and regulation; social work degree; practice placements; reform.

J. Walker

SO YOU WANT TO BECOME A SOCIAL WORKER? THE ENGLISH APPROACH

Introduction

Social work is a global profession. To reflect this the International Association of Schools of Social Work (IASSW) and International Federation of Social Work (IFSW) developed and adopted an international definition of social work (July, 2001).

The social work profession promotes social change, problem solving in human relationships and the empowerment and liberation of people to enhance well-being. Utilising theorises of human behaviour and social systems, social work intervenes at the points where people interact with their environments. Principles of human rights and social justice are fundamental to social work (www.ifsw.org).

Ideological this definition attempts to conceptualise the parameters of the broad ethical principles which encapsulates global social work. However the ways in which social work is operationalised across the world, in nation states and within regional boundaries reflect difference and diversity. It is these ambiguities, tensions and contradictions that have to be constantly negotiated and re-negotiated rather than be resolved which constitute the success and challenge of the social work profession and the richness of the local-global dialectic (Lorenz, 2001).

Global and national standards for social work promote and support comparably to different approaches to the education and development of professional social workers. However differentiation is reflected by the unique historic, socio-political, economic and cultural contexts and to the developmental needs and the developmental status of the profession in each country. Education for social work - at Bachelors, Masters and Doctoral levels – and social work educators shape the profession through the development of competent professionals; generation of knowledge; development of skills and promotion of professional values for practice; and through demonstration and contribution to leadership in the professional community.

Social Work in England

Social care in England is provided through statutory, private, voluntary and independent organisations, and is coordinated by different government departments, such as the Department of Health (DoH) and the Department for Children, Schools and Families (DfES). Criminal justice services, such as probation, are coordinated by the Ministry of Justice (formed in May 2007), and probation officers are now separately regulated and trained. Since 1st April, 2005 the title of 'social worker' has been protected by law (Care Standards Act, section 63) so that only those who are properly qualified, registered and accountable will be able to use the title of 'social worker'. Social work programmes are expected to prepare students to work as part of the social care workforce, working increasingly in integrated teams across and within specialist settings in adult health, mental health and children's services; interprofessionally alongside professionals in the National Health Service (NHS), schools, police, criminal justice and housing, and in partnership with service users and carers.

A review of the social care workforce was undertaken in England reporting in *Options for Excellence - Building the Social Care Workforce of the Future* (DoH, 2006) with options and priorities for increasing the supply of all workers within the sector, improving the quality of social care practice, defining the role of social workers and developing a vision for the social care workforce in 2020.

Extract from 'Options for Excellence'

'The desired outcomes for adults and children could be met through a 'socialmodel' of care. The 'social model' looks at individuals in their personal, family and community context, bringing their strengths, capabilities and resources to bear on their own situations and the barriers to the outcomes they want. It looks at the local support networks as well as the publicly-funded services to help them to stay independent, in control and engaged with the wider community. The model supports earlier interventions that can focus on extra support to reinforce individual and family coping strategies. On a wider scale, the social model is committed to principles of anti-discrimination and social justice and to recognising and using the strengths of individuals and communities. Care and support will be carried out within a rights and responsibilities framework, with the necessary safeguards and advocacy frameworks in place.

The model requires a workforce that is flexible and multi-skilled to respond to the needs of individuals, as well as being reflective, practical and solution focused. It needs to move from a 'person-centred' to a 'relationship-centred' approach to practice.' (DoH, 2006:75)

Regulation and Reform of Social Work in England

The development of social work and social practice in England reflects the rapid and continuous change within the social welfare sector. This has had a significant impact on the role of those working in the social welfare system, including social workers. This can be evidenced, for example, through the number of legislative and policy changes and the impact this has had throughout the sector.

"In the UK we are living through a period of radical reform of the public sector, especially that part of it that is concerned with the welfare of citizens" (Jordan and Jordan, 2006: 13).

Social work education and learning has not been immune from significant changes. Since 2003 social work education in England has undergone major changes, reflecting the government's wider policy concerns to modernise social care services and develop a skilled and motivated workforce. This is in recognition of the increasing complexity of the nature of professional social work practise, to raise the status of the profession and to increase recruitment and the standard of those recruited. A critical factor in this has been reforms to ensure better-trained social work professionals, to improve competence and confidence in the workforce, with the establishment of key national organisations (DoH, 2002a) and critically the reform of qualifying and post-qualifying education.

The General Social Care Council (GSCC) is a Non Departmental Public Body established under the Care Standards Act 2000 (DoH, 2002b). It has been established as regulatory, registration and inspection body for social workers and for those institutions providing qualifying training in social work to promote "the highest standards of social care in England for the benefit and protection of people who use services and the wider public" (General Social Care Council (GSCC), 2002: 1). They accredit universities to offer social work qualifications at both qualifying and post-qualifying levels, set standards, approve programmes and quality-assure all social work courses. The GSCC inspects and reports on programmes annually, publishing an overview report. The GSCC is the statutory registering body for social care workers in England (with other councils in other parts of the United Kingdom), maintaining a register of social care staff, including social work students, fit to practise. The GSCC take action if there are breeches to the ethics and standards required for registration. 'Codes of Practice' (GSCC, 2002) are a critical part of regulating the workforce, providing guidance for practice and on standards if conduct which workers have to meet.

GSCC Code of Practice

1. 1. Protect the rights and promote the interests of service users and carers
2. 2. Strive to establish and maintain the trust and confidence of service users and carers
3. 3. Promote the independence of service users while protecting them as far as possible from danger or harm
4. 4. Respect the rights of service users while seeking to ensure that their behaviour does not harm themselves or other people
5. 5. Uphold public trust and confidence in social care services be accountable for their practice and take responsibility for maintaining and improving their knowledge and skills.

'Skills for Care' (SfC) for adults and the Children's Workforce Development Confederation (CWDC) for child care have been established to develop a national workforce development strategy and standards and qualifications for the social care workforce. This includes the development of national occupation standards within a training and qualifications framework.

The Social Care Institute for Excellence (SCIE) aims to develop and promote knowledge

about good practice in the sector. It was established to "develop and promote knowledge about what works best in social care" (Department of Health 2002a: 3), through the identification of 'best practice' and assisting in embedding these in practice.

Since September, 2003, following major reforms by the Department of Health (DoH, 2002c), the qualification to practice as a registered social worker has been a three-year full-time (or equivalent) honours degree, replacing the two-year full-time (or equivalent) Diploma in Social Work. There are also qualifying programmes at Masters Level. In *The Requirements for Social Work Training,* (Department of Health, 2002c), identify a number of essential requirements.

At the point of entry on to the programme, universities must ensure themselves that individuals possess the appropriate personal and intellectual qualities to be social workers. Previously students had to be a minimum age of 19 before they could enter education to become a social work; this has been reduced to 18 to bring it into line with other professional degree programmes, such as Nursing. Individuals must undertake an individual or group interview as part of the selection process; have English and Maths at least at Key Stage Level 2 (High School Diploma level); can understand and make use of written materials and are able to communicate effectively and accurately in written and spoken English. They must also ensure that stakeholder representatives (for example, employers) and service users and carers are involved in the selection process.

For Teaching, Learning and Assessment on the programme, the content, structure and delivery of the programme should enable social work students to demonstrate that they have met the National Occupational Standards for Social Work (GSCC, 2002) and the Social Work Subject Benchmark Statements (QAA, 2008), to ensure they are suitable for admission to the GSCC register of social workers.

> The **Subject Benchmark Statement for social work** as an applied academic subject at honours level sets out expectations concerning:
>
> • the subject knowledge, understanding and skills of an honours graduate in social work;
>
> • the teaching, learning and assessment methods employed in their education
>
> • the standards expected of them at the point of graduation.
>
> (Quality Assurance Agency, 2008)

In addition all students must undertake specific learning and assessment in: Human growth and development; mental health and disability; Assessment, planning, intervention and review; Communication skills with adults and children; Law and Partnership working and Information Sharing across professional disciplines and agencies. Regular and accurate assessment should ensure that students have met all the standards before being awarded the degree of social work. Programmes must ensure that the teaching of theoretical knowledge, skills and values is based on their application in practice.

It is expected that students should undertake 200 days in academic-led study and 200 days in practice placements over the course of the three years of the degree. Critically programmes should ensure that all students undergo assessed preparation for direct practice to ensure their safety to undertake practice learning in a service delivery setting.

As an incentive to train in social work the Department of Health offer an annual non-means tested grant to students, currently £4475 (outside London).

Statistics in relation to Social Work Education in England

Since the first student intake in September 2003, and up until September 2008, a total of 30,476 students have been enrolled, whilst 10,951 have qualified as social workers since the degree produced its first graduates in the summer of 2005. This reflects an overall pass rate of 80.9%; a fail rate of 2–3% and withdrawal rate of 17% (GSCC, 2010).

There are 263 approved degree programmes, with 38% of these at post graduate level which represents a growing trend. These are provided by 71 accredited Universities and 9 associated Institutions. During 2008-2009, 5,763 students enrolled on the social work degree. The profile of the students entering degrees programmes remains consist: students over the age of 25 account for 61% of the total intake. The intake for non-white ethnic groups at 19% is above the national population average of 7.9%. There is a continued predominance of females entering social work training, with male enrolments at 13.6%, reflecting a very small rise (0.6%) for the first time since the degree began in 2003 (GSCC, 2010).

The Content and Design of Social Work Degree Programmes

Within each university there are high standards of quality assurance and stringent processes to validate and approve programmes. The design, structure and content of programmes are the responsibility of the programme team. The application of the DoH requirements (DoH, 2002), and incorporation of the NOS for Social Work (GSCC, 2002) and QAA

Benchmarks for Social Work (QAA, 2008) must be incorporated into all programmes.

An Example of a Social Work Programme
(3 year, full-time, undergraduate)

Year 1

- Social Work Theories and Methods
- Contemporary Policy and Society
- Social Work Processes
- Values, Ethics and Equality
- Service User and Carer Participation
- Mental Health and Well-being
- Child and Adolescent Development in Context
- Communicating and Engaging with Others

Year 2

- Practice Placement One
- Safeguarding and Promoting the Welfare of Children
- Working with Adults
- Knowledge Informed Practice

Year 3

- Critical Perspectives on Contemporary Social Work
- Decision Making and Problem Solving
- Diversity and Difference
- Practice Placement Two

(University of Lincoln, 2010)

Practice Education and Placement

Education in practice is a core element of educational programmes that prepare professionals for academic awards (such as social work and nursing) and registration to practice as a professional. As Shardlow and Doel (2002:19) suggest, "The practice placement provides a specific context for learning about how to do social work."

Practice education is the development and delivery of high quality practice, learning and teaching opportunities in a relevant practice setting. Learning in practice has a central role in professional formation of the student. Learning in practice must include the opportunity to develop a greater understanding of the experience of service users and the opportunity to shadow an experienced social worker. With 200 days designated for gaining required experience and learning in practice settings, each student must have experience in at least two practice settings of statutory social work tasks involving legal interventions and of providing services to at least two user groups (for example, child care and mental health)(DoH. 2002).

Placements account for 50% of student learning and assessment time on the social work degree. A total of 13,718 practice learning opportunities took place in 2007–08, constituting over 1.6 million days. Placements in local authority social service departments were the most frequent, accounting for 47.4% of all placements, with voluntary agencies accounting for 24% and both of these showing a small reduction compared to 2006–07. The most frequent settings for placements were in fieldwork (41%) and community settings (23%) and distribution across children and families, adults and mental health areas has remained broadly stable since 2005–06. Children's services placements were most numerous in all regions (GSCC, 2010).

For the vast majority of students placements 'make or break' their experience of professional study and being on placement is what they value most. All university learning should be geared to the application of theory and method to the placement setting. This is to enable the student to demonstrate and be assessed as to their commitment, skills and capabilities to become a qualified and registered social worker (GSCC, 2010).

Practice Placements are identified through partnerships with local providers of services (public, voluntary and private sector providers of care). Universities develop, support and quality assure placements in practice. They also support the training and development of Practice Educators. Practice Educators are those people, usually based in practice, who, in addition to their work role, carry out learning, teaching, supervision and assessment of students undertaking learning in practice as part of their qualifying programme. Whilst they are usually qualified social workers with a minimum of 2 years post qualifying two year experience, Practice Educators can come from a wide range of social care related backgrounds. In addition they will have had specialist training provided by individual universities to support them in their role; there are also opportunities to obtain an academic award in practice education. Practice Educators have a number of important roles and responsibilities; it is vital they have the aptitude, motivation and skills to support the learning and development of the social work student. These include:

- having and developing the necessary knowledge and skills in learning and teaching to support the students professional development;
- providing learning opportunities for the student to undertake professional work in the practice setting;
- planning and managing the placement. For example providing appropriate induction; managing the 'whole' placement; ensuring that there are clear objectives and goals; liaising with team members to ensure there are aware of learning needs of the student and can support these;

National Occupational Standards for Social Work

Key Role 1: Prepare for and work with individuals, families, carers, groups and communities to assess their needs and circumstances

- Prepare for social work contact and involvement
- Work with individuals, families, carers, groups and communities to help them make informed decisions
- Assess needs and options to recommend a course of action

Key Role 2: Plan, carry out, review and evaluate social work practice, with individuals, families, carers, groups and communities and other professionals

- Respond to crisis situations
- Interact with individuals, families, carers, groups and communities to achieve change and development to improve life opportunities
- Prepare, produce, implement and evaluate plans with individuals, families, carers, groups and communities and professional colleagues
- Support the development of networks to meet assessed needs and planned outcomes
- Work with groups to promote individual growth, development and independence
- Address behaviour which present a risk to individuals families, carers, groups and communities

Key Role 3: Support individuals to represent their needs, views and circumstances

- Advocate with and on behalf of individuals families, carers, groups and communities
- Prepare for and participate in decision making forums

Key Role 4: Manage risk to individuals, families, carers, groups and communities, self and colleagues

- Assess and manage risk to individuals, families, carers, groups and communities
- Assess, minimise and manage risk to self and colleagues

Key Role 5: Manage and be accountable, with supervision and support, for your own social work practice with your organisation.

- Manage and be accountable for your own work
- Contribute to the management of resources and services

(GSCC, 2002)

- supporting the students learning and development needs. For example through providing relevant case work opportunities for the student to demonstrate their competency in practice;
- providing regular professional supervision with the student;
- engaging in a positive learning relationship with the student;
- knowing how to work alongside the academic institution;
- having and developing the necessary knowledge and skills in learning and teaching to support the students professional development;
- understanding the paperwork and the requirements for practice in order to support the student but also in being able to assess and prepare their own report about the student at the end of the placement; and
- the willingness to share with and be honest about their your own practice, including weaknesses.

National Occupational Standards (NOS) for social work (GSCC, 2002), provide the criteria for the assessment of competence in practice. They outline the range of knowledge, skills and values that the student must demonstrate, evaluate critically and apply to their practice. They consist of broad statements of six key functions ('roles') within social work, as practised in all service settings. The key roles are split into twenty one units which are further sub-divided into seventy-seven elements of competence. Each element is expanded into performance criteria. To achieve the level of competence the student must demonstrate that they can demonstrate within their practice the achievement of the performance criteria.

In addition there are six value and ethical requirements (each with a number of criteria), summarising the expectation of social workers from the perspective of service users, carers and organisations, following a number of consultations with them.

The "Value and Ethics: Statement of Expectations" have six key headings, each with a number of expectations.

1. Communications skills and information sharing.
2. Good social work practice.
3. Advocacy.
4. Working with other professionals.
5. Knowledge.
6. Values.

(GSCC, 2002)

The Practice Educator is central to creating the learning experience for the student. Through application of theories and processes that support learning they are applying frameworks and processes to

support students in developing their practice. They are also empowering students to identify and take control of their own learning.

The Future

Throughout 2008–2009 there has been a significant Government focus on social work, particularly in child care, and social work education.

Peter Connelly (01.03.2006 - 03.08.2007) was a 17-month old boy who died in London after suffering more than 50 injuries over an eight-month period, during which he was repeatedly seen by social and other services. Peter's mother, Tracey Connelly, her boyfriend, Steven Barker, and Jason Owen were all convicted of causing or allowing the death of a child, the mother having pleaded guilty to the charge. The child protection services of Haringey Council and other agencies were widely criticised. Following the conviction, three inquiries and a nationwide review of social service care were launched.

Following the tragic case of 'Baby Peter' in 2009 the Department for Children, Families and Schools and the Department of Health launched a joint Social Work Taskforce, with the remit to undertake a comprehensive review of frontline social work practice, which included recommendations for reforms to social work education. The fifteen recommendations of the Task Force are comprehensive and far reaching, and will affect all stakeholders concerned with the profession including children's services and adult services (Social Work Task Force, 2009). The key recommendations are to achieve better training, improved working conditions, stronger leadership and independence, a reliable supply of confident and highly competent professionals, greater public awareness about what a social worker does, and better use of research and continuing professional development to inform frontline practice. For educators in social work this includes an overall of the content and delivery of the social work degree and new arrangements are to be put in place to provide sufficient high quality practice placements, which are properly supervised and assessed, for all social work students. There will be more transparent and effective regulation of social work education to give greater assurance of consistency and quality. There will also be the creation of an assessed and supported year in employment as the final stage in becoming a social worker. The Task Force predicts at least five years of work to implement the recommendations. A forthcoming national election and the present economic downturn may impact on progress towards achieving the Task Force goals.

Conclusion

There are views that, "Western European countries and the USA perhaps have fairly settled views of what social work is and what it means to provide good social work education" (Payne, 2001:41). Current and future changes do not reflect this view. It could be suggested that what the development of social work education in England demonstrates the increasing regulations, control and bureaucratisation of the profession by the state. Whilst this could be said to be in support of the 'professionalization' of social work, it also could be said to disregard the inherent complexity and fluidity of the social work role and the need for social work and social workers to be flexible and adapt to different environments; for example the difference between being 'efficient' and 'cost saving' and that of being responsive to service users needs and working in an empowering and in ways that 'liberate' and free individuals. The challenges for the education of the social work profession are complex and continue to be challenging and debated nationally and internationally.

REFERENCES

1. Department of Health, (2002a), Quality in Social Care. The National Institutional Framework, Norwich: The Stationery Office.
2. Department of Health (2002b) Care Standards Act 2000. Norwich: The Stationery Office.
3. Department of Health, (2002c) The Requirements for Social Work Training, Norwich: The Stationery Office.
4. Department of Health (2006) Option for Excellence - Building the Social Care Workforce of the Future. Norwich: The Stationery Office.
5. General Social Care Council, (2002), Codes of practice for Social Care Workers and Employers, London: GSCC. www.gscc.org.uk
6. General Social Care Council (2010) Raising Standards: Social Work Education in England 2008–09. London: GSCC. www.gscc.org.uk
7. Jordan, B. and Jordan, C. (2006) (3rd ed.) Social Work and the Third Way – Tough Love as Social Policy. London: Sage.
8. Lorenz, W. (2001) Social work in Europe – Portrait of a diverse professional group. In S. Hessle (ed.) International Standard Setting of Higher Social Work Education. Stockholm University: Stockholm Studies of Social Work.
9. Payne, M. (2001) Social work education: International standards. In S. Hessle (ed.) International Standard Setting of Higher Social Work Education. Stockholm University: Stockholm Studies of Social Work.
10. Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA) (2008) Subject Benchmark Statements. Gloucester: QAA. www.qaa.org.uk
11. Shardlow, S. and Doel, M. (2002) Learning to Practise Social Work, London: Jessica Kingsley.
12. Social work Task Force (2009) Building a safe, confidence future: the final report of the Social Work Taskforce. Available from: http://publications.dcsf.gov.uk/eOrderingDownload/DCSF-01116-2009.pdf

УДК 378

Муравьева А.А.

ПРИНЦИПЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА*

Аннотация. В статье приводится обзор принципов и инновационных механизмов проектирования программ высшего образования, разработанных в ходе Болонского процесса и обеспечивающих сопоставимость и сравнимость программ и дипломов высшего образования в рамках инновационной парадигмы высшего образования, адекватной задачам общества, основанного на знаниях. Особое внимание уделено методике, разработанной в проекте «Настройка образовательных структур в Европе».

Ключевые слова: общество, основанное на знаниях, Болонский процесс, сопоставимость и сравнимость дипломов, «Тьюнинг», результаты обучения, общие компетенции, предметные компетенции, обеспечение качества, оценка результатов обучения/компетенций.

Вопросы технологии проектирования образовательных программ высшего образования становятся особо актуальными в настоящее время по целому ряду причин. Во-первых, в связи с принятием и внедрением ФГОС высшего образования третьего поколения, которые впервые в России ориентированы на результат обучения и носят модульный характер. Во-вторых, в связи с необходимостью обеспечения международной сопоставимости программ и дипломов в рамках Болонского процесса в интересах расширения экспорта российских образовательных услуг и привлечения иностранных студентов в российские вузы.

Новая технология проектирования образовательных программ отражает новую парадигму профессионального образования, отличающуюся от традиционной парадигмы не только структурой и содержанием программ, но и способами и методами их реализации и встроенной системой обеспечения качества. Новая парадигма предполагает формирование нового типа дискурса в сфере высшего образования, основанного на принципиально новом понятийном аппарате.

Центральным понятием в новой парадигме является понятие результатов обучения, на котором следует остановиться подробнее, поскольку в российских источниках это понятие часто путают с понятием «результаты освоения образовательной программы».

Следует подчеркнуть, что понятие «результаты обучения» приобрело центральное значение неслучайно. Это обусловлено, прежде всего, изменением того социально-экономического контекста, в котором и в интересах которого реализует свою деятельность система высшего образования, как важнейший общественный институт. Новый социально-экономический контекст представляет собой постиндустриальное общество, которое характеризуется экономической глобализацией и беспрецедентным темпом развития технологий, прежде всего, ИКТ, и, как следствие, новым содержанием труда и характером его организации.

В этих условиях важнейшим фактором развития является обучение (learning), понимаемое как обучение, которое осуществляется самим человеком для эффективной адаптации к постоянно меняющимся внешним условиям и для эффективной профессиональной и личностной самореализации. Таким образом, результаты обучения – это формулировка того, что должен знать, понимать и уметь делать человек по завершении обучения. Такое понимание обучения подчеркивает необходимую активность человека и его ответственность за собственное профессиональное и личностное развитие.

Как известно, задача экономики, основанной на знаниях, состоит не столько в создании нового знания, сколько в его продуктивном использовании, в связи с чем, в нем, как никогда ранее, возрастает значение обучения.

В новых условиях повышается важность так называемого неявного знания (Tacit knowledge), куда входят умения использовать и адаптировать знания. Следовательно, людям в новых условиях необходимо предоставить диверсифицированные возможности получения новых знаний и умений. И, прежде всего, сформировать умение и способность постоянно обучаться [1]. Именно к этому и должна готовить студентов высшая школа, не просто обеспечивая усвоение студентами некоторого объема знаний, но «приучая» их осу-

* © Муравьева А.А.

Таблица 1

Сопоставление традиционной и новой парадигм высшего образования

Традиционная парадигма высшего образования, основанная на освоении образовательной программы	**Инновационная парадигма высшего образования, основанная на результатах обучения**
Разработка образовательной программы	Определение результатов обучения (что должно быть достигнуто)
Последовательное освоение образовательной программы	Последовательное продвижение к определенным заранее результатам обучения
Оценка освоения программы	Оценка достижения результатов обучения. В случае необходимости - определение необходимого дополнительного обучения

ществлять постоянное освоение нового знания и его применение на практике. Только такой подход позволяет выпускникам найти свое место на рынке труда и в жизни в целом.

Именно эти особенности и являются манифестацией новой парадигмы высшего образования, которая может быть в общем виде представлена следующим образом (см. табл. 1).

Результаты обучения выражаются в компетенциях, которые в общем виде понимаются как целостное и динамичное сочетание знаний, умения, опыта и отношений в деятельности. Таким образом, результаты обучения и компетенции представляют собой две ипостаси одного и того же явления.

Следует подчеркнуть, что вышеуказанные интерпретации терминов отражают сложившуюся понятийную систему, принятую в международном сообществе, и, естественно, носят условный характер, отражая принцип «о понятиях не спорят, о них договариваются». Именно в таком виде они используются в Болонском процессе.

Понятие *компетенции* обычно принято относить к человеку, который их освоил, является их носителем и может их продемонстрировать в деятельности, в то время как понятие *результаты обучения* обычно используется применительно к образовательным программам.

Другими словами, различия проводятся по контексту использования, но не по сути.

При этом важно подчеркнуть, что компетенции – это больше, чем сумма результатов обучения. Результаты обучения представляют собой ту часть компетенций, которая осваивается в рамках образовательной программы и подлежит оценке. Результаты обучения могут относиться к курсу, модулю или в целом циклу (первому, второму и третьему) высшего образования.

Следующим важным моментом при разработке образовательных программ высшего образования для обеспечения их сопоставимости с зарубежными программами является общее понимание требований к результатам обучения на каждом из трех циклов высшего образования. Эти обобщенные требования содержатся в двух документах. Один из них – так называемые Дублинские дескрипторы, или Европейская рамка квалификаций высшего образования. Второй - Европейская рамка квалификаций для обучения в течение всей жизни [2, 3,4].

Дублинские дескрипторы были разработаны самим академическим сообществом и приняты в 2004 г. в Дублине, откуда и их название. Эти дескрипторы содержат требования к трем циклам высшего образования, включая программы бакалавриата короткого цикла. В Дублинских дескрипторах результаты обучения описаны по пяти параметрам: знание и понимание; использование знаний и понимания; вынесение суждений; коммуникативные умения; умение учиться.

В Европейской рамке квалификаций для обучения в течение всей жизни квалификации высшего образования, включающие и программы укороченного бакалавриата, относятся к уровням 5-8.

Рамочные требования к этим уровням сформулированы по следующим параметрам: характер знаний, характер умений и широкие компетенции. Необходимо подчеркнуть условный характер наименования третьего параметра, а именно, параметра *широкие компетенции*. Совершенно очевидно, и это следует из определения термина «компетенция», знания и умения в совокупности и являются компетенциями. Введение параметра «широкие компетенции» обусловлено необходимостью описания очень важных показателей квалификационного уровня, а именно, сложности деятельности, самостоятельности ее выполнения и уровня ответственности, которые в совокупности являются значимым показателем для разграничения уровней.

Если сравнить Дублинские дескрипторы и ЕРК, можно отметить достаточно высокую степень сопоставимости описаний, которые ха-

рактеризуют различные аспекты квалификации соответствующего уровня. Таким образом, при разработке программ целесообразно учитывать взаимодополняющий характер описаний в обеих рамках. Более того, что касается уровня 6 в Европейской рамке квалификаций высшего образования, он описан не вполне адекватно, поскольку содержит указание на «передовые учебники», при этом не разъяснено, что под этим понимается, и что делать, если таковых учебников не имеется. В ЕРК требования к знаниям и умениям сформулированы более четко и могут быть более прозрачно соотнесены с результатами обучения в рамках соответствующих программ высшего образования.

Подытоживая вышеизложенное, можно заключить, что в центре разработки образовательных программ находятся: понятие «результаты обучения» и рамочные требования к параметрам этих результатов, обозначенные в ЕРК и в Дублинских дескрипторах.

Следующим важным моментом является сам процесс проектирования программ, который также подчиняется целому ряду требований, сформулированных в ходе Болонского процесса. Рамочная методика проектирования образовательных программ двух циклов высшего образования разработана в ходе проекта программы Сократ «Настройка образовательных структур в Европе», который хорошо известен как “Тьюнинг” (Tuning) [5].

В разработке рекомендаций в рамках этого проекта принимали участие работодатели, выпускники учебных заведений высшего образования, студенты и преподаватели большого числа европейских университетов.

Помимо решения задач Болонского процесса, проект был вызван необходимостью осмысления общего контекста развития высшего образования в рамках обучения в течение всей жизни и развития общества, основанного на знаниях; растущей автономии и гибкости вузов и их многообразия; вопросов обеспечения качества и привлечения внешних заинтересованных сторон.

Проект был инициирован университетами и для университетов для поиска оптимальных путей внедрения двух/трехцикловой системы высшего образования. В этой связи в проекте интегрировались такие направления, как: повышение качества, определение предметных и общих компетенций, определение профилей программ, описание уровней, подходы к преподаванию, обучению и оценке и определение трудозатрат студентов (система зачетных единиц).

Проект начался в 2001 г. в странах-членах ЕС, в 2003 г. к ним присоединились страны-кандидаты, в 2005 г. – Украина и страны Юго-Восточной Европы, в 2006 – Россия, в 2007 – Турция. Также, в 2003 -2007 годах реализован проект Тьюнинг – Латинская Америка (19 стран, 186 университетов). В целом, соответствующе проекты реализованы в 58 странах, где сформировано около 100 профессиональных сообществ. В настоящее время интерес к методике Тьюнинг выразили США и Китай.

Все это является безусловным подтверждением качества, обоснованности и значимости результатов проекта и разработанных в нем подходов.

В целом, благодаря проекту удалось привлечь широкое академическое сообщество к решению задач Болонского процесса, сформировать платформу для обсуждений на уровне предметных областей, скоординировать механизмы проектирования и реализации программ на основе результатов обучения и систем обеспечения качества.

Проект Тьюнинг также сформировал платформу для международного сотрудничества, которое стало рассматриваться как ключевой инструмент развития не только в Европе, но из ее пределами.

Методика проекта Тьюнинг формировалась в ходе опросов, которые положили начало широкомасштабной рефлексии и обсуждению вопросов содержания и роли образовательных программ высшего образования в современном обществе. Рефлексия проходила на трех уровнях, что обеспечило достоверность ее результатов, а именно: на институциональном уровне, на уровне предметных областей и на уровне систем высшего образования в целом.

Общее число респондентов составило 7087 человек (1948 выпускников, 879 работодателей, 2041 представителей академического сообщества, 2219 студентов) из 27 стран [5].

Методика реализации проекта включала использование кластерной выборки и многоуровневого моделирования. Результаты опроса оценивались по совокупной группе выпускников, студентов и работодателей, а затем сравнивались с оценкой вузовских преподавателей.

Поскольку в современном обществе особую значимость приобретают, помимо сугубо профессиональных, или предметных компетен-

ций, общие компетенции, необходимые для осуществления профессиональной деятельности в любой области, опрос осуществлялся, прежде всего, по этой тематике.

Все группы респондентов среди наиболее важных общих компетенций выделили следующие компетенции: способность использовать знания на практике, способность выявлять, формулировать и решать проблемы, способность общаться письменно и устно на родном языке, способность к абстрактному мышлению, способность осуществлять анализ и синтез; работать самостоятельно, осуществлять поиск и анализ информации из различных источников и понимание предметной области и профессии.

Интересно отметить, что академическое сообщество выше оценило компетенцию в области проведения научных исследований, а работодатели – способность работать в команде. При этом оценки выпускников и работодателей обнаружили существенное сходство и часто отличались от оценок академического сообщества.

В целом, сформированы следующие группы общих компетенций:

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

- межличностные компетенции, означают способность человека выражать собственные чувства, критически оценивать себя, других и окружающую действительность и подразделяются на социальные (межличностные умения, умения работать в команде, умения социального взаимодействия, социальные и этические взгляды и убеждения) и коммуникативные,

- системные компетенции, включают в себя умения и способность системного понимания явлений и процессов и предполагают 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.

После первого опроса, который проводился в 2001 г., в 2008 г. был проведен повторный опрос, в который были включены такие позиции, как понимание культур и обычаев других стран, желание быть успешным, способность работать в междисциплинарной команде.

Следует особо подчеркнуть важность участия в опросе работодателей, поскольку именно их требования являются основой для формулировки результатов обучения и профилей программ. Другими словами, участие работодателей помогает понять, что же должны уметь делать выпускники. Именно в этом состоит смысл структурированных опросов субъектов сферы труда по предметным областям. Результаты этих опросов затем обрабатываются академическим сообществом для определения структуры программы с точки зрения модулей обучения.

Такая логика объясняется необходимостью переориентации университетов на удовлетворение потребностей экономики и общества в контексте массового характера современного высшего образования, требующего преодоления модели «гумбольтианского» университета и повышения социальной роли университетов в контексте стратегии обучения в течение всей жизни.

Таким образом, в настоящее время изменилась сама «цепочка обучения», которая выглядит так (рис. 1).

Выше было упомянуто понятие профиля программы, в связи с чем необходимо подчеркнуть, что под профилем программ в Тьюнинг понимается их специфика с точки зрения ориентации на потребности конкретного рынка труда и возможностей, особенностей и сильных сторон вуза, их реализующего. То есть, профиль в рамках Болонского процесса понимается не так, как в России, что необходимо учитывать при разработке программ.

Например, профиль одной и той же образовательной программы будет разным в учебных заведениях, ведущих активное международное сотрудничество, где могут реализовываться совместные программы или программы, приводящие к выдаче двойных дипломов, и в вузах, ориентированных только на внутренний рынок. Или же в исследовательских университетах, ориентированных на подготовку исследователей и фундаментальные исследования, и в обычных вузах.

Согласно Тьюнинг, профиль программы подразделяется на академический и профессиональный. Профессиональный профиль задается внешней средой и определяет, каким должен быть выпускник с точки зрения функций, которые он

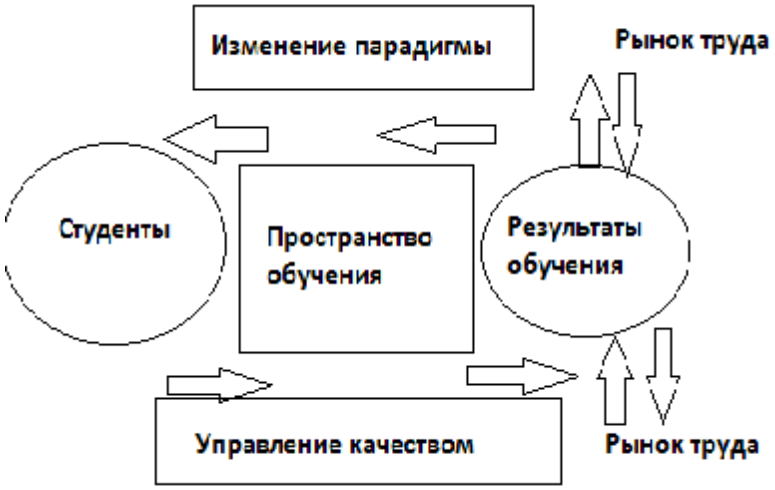


Рис. 1. «Цепочка обучения»

должен выполнять, и контекстов, в которых они должны выполняться. Академический профиль определяет результаты обучения в терминах компетенций, как общих, так и предметных.

Профиль программы отражается в так называемых «макрокомпетенциях», представляющих собой синтез важнейших компетенций для данного профессионального профиля.

После определения профиля следует формирование структуры и содержания программы. И здесь важно еще раз подчеркнуть, что при проектировании программ каждого цикла, или уровня высшего образования, должны быть четко соблюдены требования, заданные рамкой квалификаций. При использовании Дублинских дескрипторов (что чаще всего наблюдается при проектировании программ), подлежат определению следующие параметры, которые будут различаться в зависимости от цикла: уровень знаний и понимания и способности использовать их на практике; уровень компетенций в области формирования и обоснования аргументов и решения проблем; уровень способностей осуществлять сбор и интерпретацию значимой информации для обоснования суждений; уровень способности сообщать информацию, идеи, проблемы и их решения различным целевым группам, а также уровень развитости способности самостоятельно продолжать обучение.

Как уже указывалось выше, в результате проведенных в проекте Тьюнинг опросов, выявлены две основных группы результатов обучения, первая связана с изучаемой областью (предметные компетенции), а вторая носит общий характер (общие компетенции).

В зависимости от установленных результатов обучения осуществляется формирование модулей. Под модулем в Тьюнинг понимается самодостаточная, формально структурированная часть процесса обучения, содержащая четкий набор результатов обучения и критерии оценки их достижения. Каждый модуль имеет определенную продолжительность, как правило, не более одного семестра.

Выделено несколько категорий модулей. Те модули, которые определяют идентичность программы с точки зрения ее профиля, получили название «базовых» модулей. Далее, выделяются другие области изучения, связанные с программой. По вертикали выделяются области специализации, углубляющие необходимые знания и компетенции. По горизонтали – области расширения знаний и компетенций, которые носят междисциплинарный характер. А также выделяются «смежные» области, входящие за рамки профиля программы. После этого определяются так называемые «поддерживающие модули», т.е. те модули, которые обеспечивают возможность освоения всех типов модулей, определенных ранее. Помимо этого типа модулей выделяются так называемые «организационные и коммуникативные модули», которые направлены на развитие способностей в области самоменеджмента. И, наконец, выделяются модули, обеспечивающие связь теории с практикой, которые получили название «модули переноса».

На основе определения типов модулей и их количества формируется структура программы,

Рис. 2. Золотой треугольник качества

куда входят базовые модули, соотносящиеся с результатами обучения по освоению и расширению знаний, модули специализации, связанные с углублением знаний, поддерживающие модули, организационные и коммуникативные модули и модули переноса. Далее осуществляется распределение модулей на обязательные, факультативные и модули по выбору.

После формирования структуры программы осуществляется оценка трудоемкости освоения ее структурных элементов студентом в терминах зачетных единиц. Трудоемкость подразумевает количественное измерение деятельности по обучению, которая необходима для достижения результатов обучения.

Как известно, в Болонском процессе 60 зачетных единиц очного обучения составляют один год обучения [6]. Как правило, в Европе 1 зачетная единица равно 25-30 часам. В среднем, программы первого цикла варьируют от 180 до 240 зачетных единиц. Один модуль, как правило, содержит не менее 5 зачетных единиц, а также рекомендуется, чтобы вес зачетных единиц одного модуля был кратным 5 [9].

Следует подчеркнуть, что зачетные единицы должны рассматриваться не как некий формальный показатель, а как эффективный инструмент планирования программ, в центре которых находятся студенты, т.е. они являются маркером инновационной парадигмы высшего образования.

Важно подчеркнуть, что зачетные единицы приобретают смысл только, если они отражают результаты обучения определенного цикла и соотносятся с рамкой квалификаций.

Как показывает опыт, самым сложным процессом является формулировка результатов обучения. По этой теме существует очень много полезных публикаций, которыми целесообразно воспользоваться, в дополнение к методике Тьюнинг, при формировании образовательных программ [10].

В целом, при формулировке результатов обучения важно «поставить себя на место» обучающегося и определить его способность делать что-либо. И в этой связи для описания рекомендовано использовать глаголы. При этом важно, чтобы эти глаголы были измеримыми. В этой связи не рекомендуется использовать глаголы, которые сложно «измерить», такие как «знать», «понимать», «изучить», «ознакомиться». Полезнее употреблять глаголы «определить», «применить», «проанализировать», «оценить», «охарактеризовать», «продемонстрировать», «инициировать», «обосновать» и т.д.

Следующим важным моментом является планирование оценки, которая является частью общей системы обеспечения качества, объединяющей структуру программы, процессы, связанные с обучением, и результаты. (В данном случае речь идет о внутренней системе обеспечения качества). Процессы обеспечения качества, таким образом, относятся к структуре программ и к их реализации [7].

Схематично это может быть представлено следующим образом в виде так называемого «золотого треугольника» (рис. 2).

Более подробно это может быть представлено следующим образом (рис. 3).

Основой системы обеспечения качества

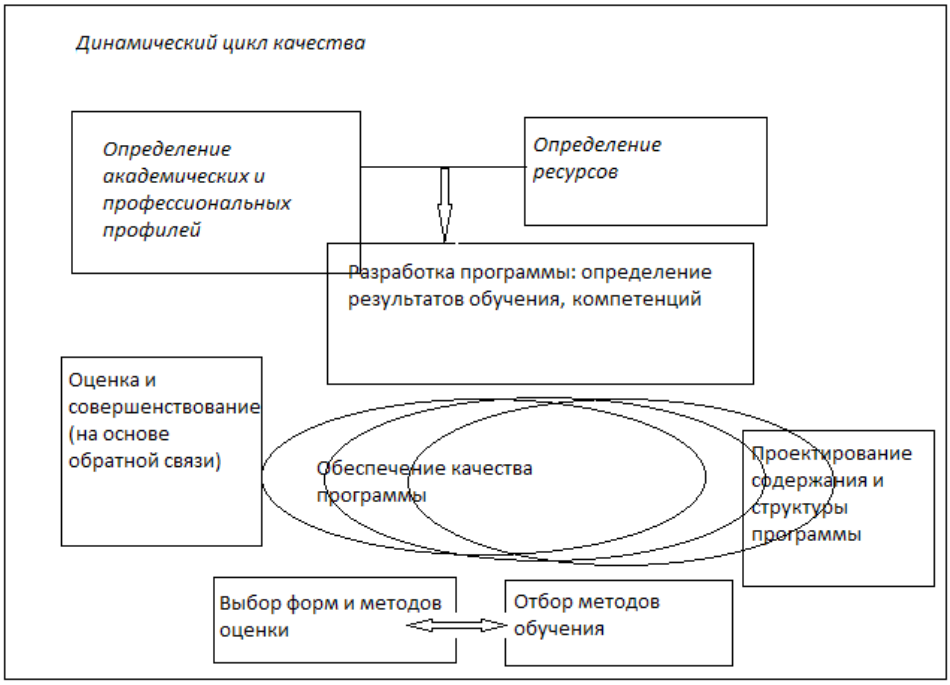


Рис. 3. Цикл обеспечения качества

является подробная информация обо всех процессах, связанных с проектированием и реализацией программ, включая обратную связь от студентов относительно качества программ, объема зачетных единиц.

Меры по обеспечению качества включают в себя:

- измерение качества для оценки достижения результатов (ответ на вопрос «Что оценивается?»);

- измерение качества в терминах академической успеваемости (ответ на вопрос «Как проводится оценка?»);

- количественное измерение в терминах трудоемкости / трудозатрат, выраженное в терминах зачетных единиц;

- текущую оценку для определения необходимой поддержки студентов по результатам оценки.

Оценка компетенций осуществляется по уровням достижений студентов. Каждый уровень определяется соответствующим показателем. Для каждого показателя разрабатывается соответствующая матрица, охватывающая диапазон от 1 до 5.

В качестве примера приведем освоение компетенции в области работы в команде. Первый уровень достижений может быть определен, как «активно участвует и сотрудничает в решении задач команды, содействует формированию доверия, дружелюбной атмосферы и нацеленности на общую цель благодаря демонстрируемым отношениям».

Второй уровень достижений – «вносит вклад в развитие команды, содействует развитию коммуникации, равному распределению обязанностей, формированию благоприятной атмосферы и взаимодействия».

Третий уровень достижений – «способен руководить работой групп, обеспечивать интеграцию всех членов команды и их нацеленности на достижение высокого уровня результатов».

Рассмотрим более подробно первый уровень. Показатели достижений на этом уровне включают в себя следующее:

- выполняет порученные группе задания вовремя,

- активно участвует в собраниях, обмене информацией и знаниями и опытом,

- участвует в определении, организации и распределении заданий в раках группы,

- нацелен на достижение согласия и общих задач,

- учитывает мнения других и предоставляет конструктивную обратную связь.

Рассмотрим показатели уровня достижений по первому индикатору – «выполняет порученные группе задания вовремя»:

1 уровень – не выполняет порученных заданий

2 уровень – выполняет частично, но с задержкой

3 уровень – выполняет вовремя

4 уровень – качество выполнения заданий делает их полезными для всей группы

5 уровень – помимо выполнения порученных заданий проделанная работа вносит вклад в работу других членов группы.

Более подробно с подходами к оценке можно ознакомиться в указанных источниках [11].

Следующим и последним моментом, на котором следует остановиться в рамках данного краткого обзора, это вопросы реализации обучения. Прежде всего, следует подчеркнуть, что важнейшим принципом обеспечения качества реализации образовательных программ является интегрирование в них возможностей формирования требуемых компетенций посредством использования методов и технологий обучения, адекватных этим компетенциям. Эти методы и технологии включают в себя самоуправляемое обучение, обучение посредством деятельности, обучение посредством проектной работы, деловых игр, решения проблем из реальной практики компаний и т.д. Данные подходы достаточно подробно разработаны в различных источниках [12].

Важно подчеркнуть, что новая парадигма высшего образования предполагает переход от передачи, или трансляции знаний «преподаватель – обучающиеся» к освоению компетенций самими обучающимися, что означает изменение роли преподавателя, который из «транслятора» знания превращается в организатора процесса обучения, консультанта и наставника [8].

К основным рекомендуемым методам обучения, наиболее эффективным для освоения, как общих, так и предметных компетенций можно отнести семинары (обучение в малых группах), консультации тьюторов, практические занятия, творческие семинары, тренинги, ролевые и деловые игры, занятия по решению проблем/задач, электронное обучение, проекты, мини-лекции. Что касается традиционных лекций, они должны приобретать диалоговый характер.

В заключении обобщим алгоритм, предложенный в проекте Тьюнинг. Он включает в себя следующие этапы:

- разработка анкет для опроса работодателей и проведение опроса,

- формирование по результатам опроса профиля программы и списка компетенций, которые должны стать результатами обучения,

- ранжирование общих компетенций,

- ранжирование перечня предметных компетенций, которые являются определяющими для формирования содержания программ,

- определение структуры программы (типов и перечня модулей и результатов обучения по каждому модулю),

- формирование системы обеспечения качества.

Для успешного проектирования образовательной программы целесообразно найти ответы на следующие вопросы:

- Какие функции будет выполнять выпускник?

- Какие общие и предметные компетенции являются наиболее значимыми для выполнения каждой из этих функций?

- Какие методы обучения соответствуют развитию предметных и общих компетенций?

- Какие методы самостоятельного и самоуправляемого обучения соответствуют развитию каждой компетенции?

- Как можно оценить степень освоения каждой компетенции?

- Какие критерии позволят оценить степень освоения компетенции?

ЛИТЕРАТУРА:

1. Fallows, S. and Steven, C. (2000) Integrating Key Skills in Higher Education.
2. 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>.
3. Dublin Descriptors. http://www.jointquality.nl
4. European Qualifications Framework for Lifelong Learning. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities, 2008.
5. Tuning Educational Structures in Europe. (J. Gonzales, R. Wagenaar ed.) Отчеты. University of Deusto, University of Groningen, 2003, 2005.
6. The state of implementation of ECTC. EAU, 2002.
7. Семин Н.В., Артамонова Ю.Д., Демчук А.Л., Лукшин А.В., Муравьева А.А., Олейникова О.Н. Академическая мобильность в России: нормативно-методическое обеспечение. М.: Изд-во МГУ, 2007 г.
8. Villa Sanchez, Poblete Ruiz. Competence-based learning. DEUSTO, 2008.
9. ECTS Users' Guide (2005) Brussels: Directorate-General for Education and Culture. Available online at: http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/ ects/doc/guide_en.pdf
10. Kennedy D., Á. Hyland, . N. Ryan . Writing and Using Learning Outcomes: a Practical Guide; etc.
11. Brown, S. (1999) Institutional Strategies for Assessment. In Brown, S. and Glasner, A. (Eds), Assessment Matters in Higher Education. Buckingham: SRHE and OU Press; etc.

12. O'Neill, G. (2002) Variables that influence a teacher versus student-focused approach to teaching. UCD, Centre for Teaching and Learning report; etc.

A. Muravjova

THE PRINCIPLES OF DESIGN AND IMPLEMENTATION OF HIGHER EDUCATION PROGRAMS IN ACCORDANCE WITH THE REQUIREMENTS OF THE BOLOGNA PROCESS

Abstract. The article looks into principles and innovative mechanisms of developing higher education curricula, produced under the Bologna Process to ensure compatibility and comparability of diplomas and degrees and representing the innovative paradigm of higher education adequate to the knowledge-based society. Special focus is laid on the methodology developed under the European project "Tuning Educational Structures in Europe".

Key words: knowledge based society, the Bologna process, compatibility and comparability of diplomas, tuning, results of training, general competences, subject competences, providing with quality, assessment.

УДК 378.1

Наместникова И.В.

РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ БАКАЛАВРОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИН УЧЕБНОГО МОДУЛЯ*

Учение без размышления бесполезно
Конфуций

Аннотация. В статье анализируется концепт «критическое мышление», выявляются особенности его развития в образовательном процессе. Автор рассматривает основные этапы развития критического мышления студентов, и на примерах дисциплин учебного модуля раскрывает отдельные образовательные технологии развития критического мышления.

Ключевые слова: критическое мышление, память, понимание, мышление самостоятельное, учение/изучение, учебный модуль, информация, знание, проблема, групповое задание, аргументация, обоснование.

Вхождение России в Болонский процесс определило переход отечественного образования от традиционной предметно-центрированной парадигмы к образованию, ориентированному на развитие компетенций. Среди показателей компетенций согласно Дублинским дескрипторам представлено критическое мышление.

В настоящее время встречается достаточно много определений этого термина, и отнюдь не все они пребывают в согласии друг с другом. Среди данных дефиниций проф. Федоров А.В. с определенной долей условности выделяет следующие [1]:

- лаконичные, но лишенные конкретности формулировки (например, «здравое суждение»);
- определения философской ориентации, акцентирующие внимание на теоретических аспектах (например, «трансцендентальная рефлексия», «целеустремленное, саморегулирующее суждение»);
- определения психологической ориентации, сфокусированные на мотивационных аспектах развития способностей к критическому мышлению;
- определения педагогической ориентации, акцентирующие внимание на методических и практических аспектах развития способностей к критическому мышлению.

Между тем, критическое мышление должно быть одинаково понятно всем: и преподавателю, и студенту, поэтому его определение должно быть достаточно гибким.

Нужно ли обучать студентов критическому мышлению или это умение формируется само по себе? Критическое мышление, безусловно, формируется логикой жизни, зависит от природных способностей и склонностей, социальной среды и социального воспитания. Но, все же, основная роль в формировании критического мышления принадлежит преподавателям.

Необходимыми предварительными усло-

* © Наместникова И.В.

виями для критического мышления являются запоминание фактов и понимание идей, однако сами они, даже в своей совокупности, критического мышления не составляют. Запоминание – важнейшая мыслительная операция, без которой невозможен учебный процесс, но от критического мышления оно кардинальным образом отличается. У компьютера память гораздо лучше, чем у любого человека, однако мы понимаем, что его способность запоминать еще не является мышлением. Правда, по старинке память ценится превыше всякого мышления, поэтому неудивительно, что на экзаменах и семинарских занятиях студенты стараются продемонстрировать, прежде всего, объем своей *памяти*. Но критическое мышление, все же, ориентируется на более сложные виды умственной деятельности.

Другой вид "некритического" мышления, без которого тоже не может быть учебного процесса, связан с пониманием сложных идей. В процессе изучения базовых и вариативных дисциплин профессионального цикла, среди которых, к примеру, такие, как теория социальной работы, философия социальной работы, этические основы социальной работы, социальная работа в глобальном мире, студентам приходится, иногда, как следует поработать головой, чтобы понять, о чем говорит преподаватель или, что написано в учебнике. *Понимание* – сложная мыслительная операция, особенно если материал не из легких. В голове студента, безусловно, происходит сложный интеллектуальный процесс – интерпретация чужих идей на доступный для себя язык и мыслительный уровень. Однако критическим мыслителем студент пока не является, ибо, когда мы трудимся над пониманием чужой идеи, наше собственное мышление на первом этапе пассивно: мы лишь воспринимаем то, что создал до нас кто-то другой. А критическое мышление происходит тогда, когда новые, уже понятые идеи проверяются, оцениваются, развиваются и применяются. Как же, в таком случае, можно определить критическое мышление?

Полагаем, что в данное определение надлежит включить следующие положения:

Во-первых, критическое мышление есть *мышление самостоятельное*. Студенты должны иметь достаточно свободы, чтобы думать самостоятельно и решать даже самые сложные вопросы. Какие возможности в этом плане дает нам проект ТЕМПУС «Образовательная программа бакалавриата по направлению «Социальная работа»?

Прежде всего, следует отметить, что философия проекта смещает центр тяжести в обучении с преподавания на *учение (изучение)*, то есть систематическую, управляемую преподавателем самостоятельную деятельность студентов (не путать с самообразованием, осуществляемым индивидом по собственному произволу). На развитие самостоятельности студентов также направлено модульное построение учебных курсов – *учебные модули*, позволяющие структурировать учебный материал в направлении междисциплинарности в рамках требований квалификационной характеристики.

Изучение дисциплин в рамках учебного модуля позволяет последовательно выстраивать лекционные и семинарские занятия на принципах критического мышления, когда каждый получает возможность для сравнения и сопоставления точек зрения, подходов, высказывания своих идей, оценок и убеждений независимо от остальных. Никто не может думать критически за нас, мы делаем это исключительно для самих себя. Следовательно, мышление может быть критическим только тогда, когда оно носит индивидуальный характер. Критическое мышление не обязано быть совершенно оригинальным: человек вправе принять идею или убеждение другого, как свои собственные. Ему даже приятно соглашаться с чужим мнением – это словно подтверждает его правоту. Критически мыслящий человек довольно часто разделяет чью-то точку зрения. Например, когда на одном из семинаров по социальной работе в глобальном мире студенты обсуждали сферы практики социальной работы за рубежом и сравнивали их с отечественной практикой, аппелируя к знаниям уже пройденных дисциплин, то их мнение иногда совпадало с мнением известных отечественных исследователей социальной работы, а также с мнением их преподавателей. Но главное – каждый при этом сам решал, что ему думать. Самостоятельность, таким образом, есть первая и, возможно, важнейшая характеристика критического мышления.

Второе положение, которое следует выделить относительно критического мышления, касается *информации*. Она является отправной, а отнюдь не конечной точкой критического мышления. Знание создает мотивировку, без которой человек не может мыслить критически. Чтобы пробудить сложную мысль, следует переработать гору «сырья» - фактов, понятий, идей, текстов, теорий. Например, тема по философии социальной политики требует обращения к материалам

уже пройденных учебных дисциплин («Введение в специальность», «История социальной работы»), включенных в единый модуль, Проблема состоит в том, что студенты зачастую плохо помнят то, что уже было ими изучено. Поэтому каждая тема, несмотря на то, что она опирается на знания уже освоенных дисциплин, поражает их своей абсолютной новизной. Приходится преподавателю вместе со студентами протаптывать тропинки от старого – к новому, восстанавливать каркасы знаний, вновь углубляться в фактический материал, иначе пользы от их критических умений будет немного. Это отнюдь не означает, что критическое мышление, таким образом, приравнивается к традиционному изучению фактов. Очевидно, что фактические знания отнюдь его не исчерпывают. Однако и преподавательская работа не сводится к одному только обучению критическому мышлению: преподаватель учит студентов воспринимать самые сложные понятия и удерживать в памяти самые разнообразные сведения. Обучение критическому мышлению – это лишь часть его многогранной работы.

Мыслить критически можно в любом возрасте: не только у студентов, но даже у младших школьников накоплено для этого достаточно жизненного опыта и знаний. Разумеется, мыслительные способности детей будут еще совершенствоваться при обучении, но даже они способны думать критически и вполне самостоятельно (все, у кого есть дети, прекрасно это знают). В своей познавательной деятельности обучаемые, равно как и обучающие, подвергают каждый новый факт критическому обдумыванию. Именно благодаря критическому мышлению традиционный процесс познания обретает индивидуальность и становится осмысленным, непрерывным и продуктивным.

В-третьих, критическое мышление начинается *с постановки вопросов и уяснения проблем,* которые нужно решить, а не с ответов на вопросы преподавателя. Здесь можно предложить индивидуальную, а затем и *групповую (командную) работу* с вопросами по проблеме. Хорошим приемом может также послужить «мозговой штурм», который позволит сформировать представление о гносеологической стороне проблемы (знание о незнании). Однако подлинный познавательный процесс на любом его этапе характеризуется стремлением познающего решать проблемы и отвечать на вопросы, возникающие из его собственных интересов и потребностей. «Следовательно, – как отмечает Дж. Бин, – сложность обучения критическому мышлению состоит отчасти в том, чтобы помочь обучающимся разглядеть бесконечное многообразие окружающих нас проблем»[2].

Американский философ и педагог Дж. Дьюи считает, что критическое мышление возникает тогда, когда учащиеся начинают заниматься конкретной проблемой. «Главный вопрос, который должен быть задан по поводу ситуации или явления, взятого за отправную точку процесса обучения, есть вопрос о том, какого рода проблемы это явление порождает»[3]. По мнению Дьюи, фокусирование на проблемах стимулирует природную любознательность обучающихся и побуждает их к критическому мышлению. «Только сражаясь с конкретной проблемой, отыскивая собственный выход из сложной ситуации, обучающийся действительно думает»[3]. Из этого следует, что при подготовке к занятиям необходимо определить круг стоящих перед студентами проблем, а в дальнейшем, когда студенты будут к этому готовы, помочь им сформулировать эти проблемы самостоятельно.

Благодаря критическому мышлению учение из рутинной работы превращается в целенаправленную, содержательную деятельность, в ходе которой студенты проделывают реальную интеллектуальную работу и приходят к решению реальных проблем. Собирая данные, анализируя научные тексты, различные документы, сопоставляя альтернативные точки зрения и используя возможности коллективного обсуждения, они ищут и находят ответы на волнующие их вопросы.

В-четвертых, критическое мышление стремится к убедительной *аргументации*. Критически мыслящий студент находит собственное решение проблемы и подкрепляет это решение разумными, обоснованными доводами. Он также сознает, что возможны иные решения той же проблемы, и старается доказать, что выбранное им решение логичнее и рациональнее прочих. Всякая аргументация содержит в себе три основных элемента. Центром аргументации, главным ее содержанием является утверждение (называемое также тезисом, основной идеей или положением). Утверждение поддерживается рядом доводов. Каждый из доводов, в свою очередь, подкрепляется доказательствами. В качестве доказательств могут использоваться статистические данные, выдержки из текста, личный опыт и вообще все, что говорит в пользу данной аргументации и может быть признано другими учас-

тниками обсуждения. Под всеми названными элементами аргументации – утверждением, доводами и доказательствами – лежит элемент четвертый: основание. Основание – это некая общая посылка, точка отсчета, которая дает обоснование всей аргументации.

Критически мыслящий человек, вооруженный сильными аргументами, способен противостоять печатному слову, силе традиции и мнению большинства, им практически невозможно манипулировать. Именно разумный, взвешенный подход к принятию сложных решений о поступках или ценностях лежит в основе большинства определений критического мышления.

И, наконец, *в-пятых*, критическое мышление есть мышление *социальное,* поскольку работа осуществляется в парах, группах (командах), а основным методом взаимодействия выступает дискуссия. Всякая мысль проверяется и оттачивается тогда, когда ею делятся с другими, поэтому решение групповых задач предпочтительнее, чем индивидуальные занятия. Групповое (командное) задание можно рассматривать как интегративную технологию развития критического мышления. Как таковое оно включает в себя четыре существенных компонента:

• ситуацию выбора, которая ориентирует на собственные ценности;

• смену ролевых позиций студентов;

• настрой на доверие участников группы друг к другу;

• выполняется приемами, которыми человек пользуется постоянно (сравнение, систематизация, анализ, обобщение и др.)

Как отмечает философ Х. Арендт, «совершенство может быть достигнуто только в чьем-то присутствии»[4]. Когда мы спорим, читаем, обсуждаем, возражаем и обмениваемся мнениями с другими людьми, мы уточняем и углубляем свою собственную позицию. Поэтому работа в русле критического мышления, всегда предполагает на семинарских занятиях всевозможные виды парной и групповой (командной) работы, включая проведение дебатов и дискуссий, а также различные виды презентаций и письменных работ студентов. Вот лишь несколько примеров таких заданий для парной и групповой (командной) работы на семинарах по учебному модулю II:

• Ознакомьтесь с международным определением социальной работы и обоснуйте, как оно отражает ценностные установки профессии.

• Выявите «плюсы» и «минусы» коммерциализации социальных услуг; объясните, характерна ли данная тенденция для России; аргументируйте свой ответ.

• Составьте таблицу структурных изменений, которые произошли в социальной политике европейских стран; систематизируйте эти изменения.

• Сконструируйте модель социальной политики России, какие элементы из изученных вами моделей могут туда войти?

Выполняя групповые задания, общаясь между собой, студенты участвуют в активном построении знаний, в добывании необходимой информации для решения проблемы. Они приобретают новое качество, характеризующее развитие интеллекта на новом этапе – способность критически мыслить. Студенты являются равноправными участниками происходящего и воспринимают обучение как обмен опытом между ними и преподавателем. Отношения, которые складываются между ними и их преподавателем, освобождают последнего от роли транслятора знаний, но заставляют принять не менее трудную роль организатора процесса познания.

И нет никакого противоречия в том, что в первом положении относительно критического мышления мы говорили о его независимости, а это, последнее положение, подчеркивает социальные параметры критического мышления. В конечном итоге, критически мыслящий бакалавр социальной работы функционирует в профессиональном сообществе и решает более широкие задачи, нежели только конструирование собственной личности. Поэтому, работая в русле критического мышления, следует уделять большое внимание выработке таких необходимых для будущей профессиональной деятельности качеств, как терпимость, умение слушать других, ответственность за собственную точку зрения. Таким образом можно значительно приблизить учебный процесс к реальной практике, протекающей за стенами университетских аудиторий.

Все рассмотренные нами положения критического мышления могут воплощаться в различных видах учебной деятельности, предусмотренных учебным модулем. Этапы формирования критического мышления студентов в условиях групповой (командной) формы организации обучения можно представить в виде пошаговой последовательности – от простых действий к более сложным (Рис. 1).

Критическое мышление не появляется автоматически в виде побочного результата обычного обучения. Чтобы добиться ожидаемого эффекта,

Шаги	Действия	Содержание действия
1.	Демонстрация знаний	Систематизируйте, распределите по категориям, отождествите с чем-нибудь
2.	Осмысление/ понимание	Дайте определение, объясните своими словами, обобщите
3.	Использование и применение знаний	Найдите решение, употребите в новой ситуации
4.	Анализ	Сравните и сопоставьте, проведите различия между отдельными единицами информации
5.	Синтез	Придумайте, спроектируйте, воплотите
6.	Критический разбор и обоснование	Оцените, порекомендуйте, выскажите мнение

Рис. 1. Этапы формирования критического мышления студентов

требуется прилагать систематические усилия по совершенствованию мышления. Каждый новый факт подвергается критическому обдумыванию, а процесс познания обретает индивидуальность и становится продуктивным. Очевидно, что преподавателей в этой связи волнует общая проблема: как претворить определение критического мышления в ежедневную практику? Одно из решений может быть найдено в постоянном стремлении находить новые пути для организации занятий, быть максимально гибким и аутентичным каждой учебной ситуации. Такая деятельность со стороны преподавателя поможет сформировать специалистов информированных, компетентных, способных направить свои идеи и энергию на добрые дела.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Федоров А.В. Развитие критического мышления в медиаобразовании: основные понятия//Инновации в образовании. 2007. № 4. С.30-47.
2. Bean, J. Engaging Ideas: The Professor's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the Classroom. San Francisco: Jossey-Bass, 1996. P. 2.
3. Dewey, J. Education and Democracy. New York: Macmillan, 1991. P. 182, 188.
4. Arendt, H. Thinking. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1977. P. 31.

I. Namestnikova

BACHELORS OF SOCIAL WORK CRITICAL THINKING AND ITS DEVELOPING IN LEARNING DISCIPLINES OF TRAINING MODULE

Abstract. The article analyzes the concept of "critical thinking"; identifies the peculiarities of its development in the educational process. Author considers the main stages in the development of critical thinking of students, and by means of examples of training module disciplines reveals certain educational technologies to develop critical thinking.

Key words: critical thinking, memory, understanding, independent thinking, learning/studying, training module, information, knowledge, problem, group exercises, reasoning, ground.

УДК 378.1

Студёнова Е.Г.

ПРЕДМЕТНЫЙ ЯЗЫК СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ И ЕГО РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СОЦИАЛЬНОГО РАБОТНИКА*

Аннотация. Владение предметным языком теории и практики социальной работы является основным компонентом формирования профессиональных компетенций социального работника. Структура учебного процесса представляет собой систему последовательного освоения и усвоения понятийно-категориального комплекса социальной работы, развития навыков профессиональной деятельности в рамках различных дискурсов социальной работы.

Ключевые слова: компетентностный подход, социальная работа, предметный язык, дискурс, понятие, категория, термин, тезаурус, профессиональные компетенции

Новые тенденции в российском высшем образовании, обусловленные вступлением Российской Федерации в Болонский процесс, акцентируют внимание на формировании итоговых компетенций выпускника. Нацеленность на результаты обучения характеризует все нормативные и учебно-методические материалы образовательной программы бакалавриата по направлению «Социальная работа». Овладение понятийно-категориальным и терминологическим комплексом социальной работы является программным компонентом формирования профессиональных компетенций социального работника, выступает основой для освоения основных образовательных программ бакалавриата.

Знание определенным образом описывается, транслируется, фиксируется, что находит свое выражение в формировании и наличии предметного языка конкретной сферы познания. Результат научной и практической деятельности становится социально значимым, когда он может быть охарактеризован с позиций признания или непризнания его обществом, когда он находит свое выражение в высказывании, определенным образом оформленном тексте, содержащем описание объекта исследования или описание способа или последовательности мыслительных операций, логически связанных и подводящих к определенным выводам. Поэтому следует подчеркнуть ту позитивную роль, которую играет процесс академизации теории социальной работы в формировании и развитии предметного языка этой области знания, в овладении языком науки и практики выпускниками. Эта роль становится более понятной в процессе поиска ответов на следующие вопросы.

1. Каковы особенности предметного языка науки?

Формирование предметного языка конкретной сферы познания обусловлено процессами, связанными с описанием, трансляцией, фиксированием научного знания. Посредством терминов происходит актуализация структурных образований языка науки, при этом решается задача фиксирования достигнутого познанием положения, которое является не только завершением прошлого процесса познания, но одновременно условием и исходным пунктом нового, развивающегося в определенном направлении.

Развитие предметного языка различных теорий исследуется в процессе рассмотрения его

- как социальной структуры
- и как характерного образования понятийного поля соответствующей теории.

Понятие предметного языка рассматривается как вариант совокупного языка, который служит познанию и понятийному определению специфических предметных объектов, их объяснению, позволяет принимать во внимание особые коммуникативные потребности в данной предметной области.

В науке работают не с так называемым «повседневным» языком», а с более или менее структурированным и развивающимся предметным (профессиональными) языком, который характеризуется четко дефинированными терминами, значение которых известно работающим в этой области специалистам. Целью развития предметного языка является получение адекватной информации и развитие коммуникации внутри научного сообщества ученых.

Наука интегрирована в исторически-конкретное, социально и экономически определенное совокупное общество, и исходя из этого, соответственно детерминирована, но тем не

* © Студёнова Е.Г.

менее представляет собой также относительно самостоятельную частную систему. В качестве относительно самостоятельной системы она направлена на результат познания и посредством этого на возможный продукт систематического знания.

Необходимо также указать и на социальные процессы внутри научной системы – процессы образования групп, «школ» и тому подобного в науке вследствие определенных теоретических (когнитивных) процессов развития. Социальное научное сообщество, используя язык науки: публикации, дискуссии, лекции и т.д., формирует соответствующие направления познания.

Языки различных научных парадигм отличаются друг от друга, и это было известно еще в античности. Однако, развитие научного знания требует все более пристального внимания к проблемам языка науки со стороны ученых, занимающихся не только сугубо проблемами языкознания или философии, но и исследующих частно-социальные или естественнонаучные проблемы, поскольку именно в языке, прежде всего, находят отражение процессы, проистекающие в обществе, в научном сообществе, а также в процессах становления и развития научных теорий.

2. Какова же роль понятий и категорий в процессе формирования теории?

Анализ литературы позволяет выделить следующие моменты, определяющие роль понятий и категорий в процессе формирования теории:

- будучи средствами мышления и познавательной деятельности понятия и категории несут двойственность своего существования, двойственность своих функций - функции средства и отражения;
- в то же время понятия, возникшие в ходе онтологической схематизации и парадигматизации, используются в решении текущих задач в познавательной деятельности, стимулированных постановкой проблемы и выдвижением гипотез. Понятия как средства познания начинают менять свой статус и перемещаться из онтологического блока в оперативный как средства, хотя и с закрепленными содержаниями;
- категории выделяются в качестве предельных средств описания идеальных объектов и замещения эмпирических материалов. Если понятия зависят от вычленения научных предметов на базе единой онтологии и обслуживают предметные комплексы, то категории носят надпредметный характер. Категории являются «метасредствами» в структуре научного предмета, метасредствами теоретического мышления;
- понятие является формированием языкового типа. Поэтому в построении теории используются многие понятия как средства построения высказываний и как замещающих отдельные блоки эмпирического материала, соответствующие сторонам идеального объекта. Чем более развита парадигма, тем совершеннее процесс по обработке материала эмпирических описаний. Эта стратегия по выработке основной парадигмы, обусловливающей создание «частных» теорий приводит к парадигме категорий. Тем самым, понятия являются предметными средствами, включены в предметную парадигму, а категории - надпредметными средствами, включены в надпредметную, философскую парадигму;
- понятия и категории как элементы парадигмы, проявляют свои свойства как средства именно в парадигме, тогда как в синтагматике преодолевают средственность и становятся «содержательными». В синтагматике они должны отражать, «описывать» и быть объектно-значимыми, содержательными, быть готовыми к проверке на «истинность»;
- категории появляются в результате многоуровневой парадигматизации теоретических текстов и вторичной проверки получаемой парадигмы на способность к построению эффективных научных образований, отвечающих критериям онтологичности (константности) парадигмы в бесконечном ряде ее применений;
- наличие категориального языка, категорий, составляющих парадигму, позволяет осуществить переход к категориальной реконструкции массы эмпирических знаний, текстов описаний. Результат реконструкции может выступать как особый проект будущего теоретического знания, являющийся философским выражением содержаний эмпирического характера. При соотнесении с эмпирическим материалом этот «проект» конкретизируется и этим «реализуется», становясь значимым для практики. При отнесении проекта к массиву актуальных и возможных знаний он предстает как особая универсалия. В силу абстрактности проекта его употребление предполагает наличие категориальной, языковой, мыслительной культуры в целом. Без нее нельзя осуществить переходы от эмпирических текстов к теоретическим и философским, к идеальным объектам;
- собственно универсалии, являются парадигматическими, а их синтагматический

анализ подчеркивает инструментальность лишь при оперировании синтагмой как средствами решения познавательных и иных задач. Охватывающая единая синтагма находится в особом положении как микроконструкция или мировоззрение в пределах фиксированной парадигмы;

- категория предстает, в рамках нашего понимания соответствующего мыслительного процесса, как «проект» знания о стороне объекта, первоначально представленного в образе созерцательного типа. Категориальный синтез «проектно» воссоздает целое объекта в рамках мысли;
- как элемент системы средств мышления категория сохраняет статус средства, однако в процессе перехода к синтагматическому синтезу она его теряет и становится зависимой от содержательной предназначенности.

Таким образом, специфические понятия и категории в своей средственной функции представляют собой схематическое отображение онтологической картины эмпирического опыта и образуют основу парадигмального формирования теории, в ходе которого происходит трансформация их функций из средственных в содержательные. Этот процесс находит свое наивысшее выражение в теоретических текстах и сопровождается выделением доминирующей тенденции, которая определяется конечной целью и задачами того или иного исследования, что, в свою очередь, может привести к созданию понятийно-категориальных образований частных теорий внутри основной парадигмы.

3. Что влияет на формирование предметного языка научной теории?

Как известно, все языки находятся в процессе непрерывного преобразования. К разряду философских относится вопрос о том, каким образом происходит преобразование нашего языка, и соответственно, появляется проблема, как возник и развивается предметный язык конкретной теории. Это представляет особый интерес с точки зрения настоящего и будущего развития теории и практики социальной работы, познавательных процессов в этой сфере.

Генезис образования понятийного поля теории социальной работы отражает изменчивость и тесное переплетение друг с другом социальных явлений.

Теория социальной работы в процессе своего становления примыкает к разряду тех наук, которые возникли в результате стремления упорядочить человеческие сообщества на основе их гармонизации и гуманизации, на основе нравственных принципов, выработанных человечеством в процессе своего развития.

Появление термина «социальная работа» не означало, что обозначаемые им виды деятельности не могли быть представлены в российской общественной жизни ранее в других формах, структурах. Более того, в других странах понятийно-категориальный аппарат теории и практики социальной работы целенаправленно начал формироваться еще в конце XIX века, основываясь на понятиях и категориях, тематически связанных с филантропией и благотворительностью, с православием и помощью ближнему.

Тенденция к саморазвитию теории социальной работы проявляется в формировании все новых групп понятий, употребляемых преимущественно в данном контексте научного знания. На каждом этапе развития человечества наука включает в себя ту или иную теорию общественного сознания; в основе каждой лежит определенная, зафиксированная в языке науки концепция. Такая концепция в своем формировании испытывает влияние различных *внешних* факторов: исторических, цивилизационных, национальных и т.д.; а также факторов внутреннего развития теории социальной работы с точки зрения ее социально-когнитивной структуры (научные школы, направления, тенденции и т.д.).

4. Почему проблема формирования предметного языка так актуальна для теории социальной работы?

Язык социальной работы отличается определенной расплывчатостью. Достижение понимания между практиками, теоретиками и менеджерами, а также клиентами, с развитием социальной работы становится все более затруднительным и требует выработки подходов по решению возникающих проблем в процессе коммуникации. Огромную роль в этом процессе призваны сыграть всевозможные словари, которые должны послужить основой развития предметного дискурса относительно понятийного поля и дефиниций с тем, чтобы дальше развивать достигнутые результаты в теории и практике. Основной целью этого процесса является достижение профессиональных стандартов предметного языка и менеджмента качества социальной работы.

В связи с этим перед семантикой области социального знания стоят следующие задачи: на содержательном уровне – проследить, как социальные условия влияют на понятия теории социальной работы и на лежащие в их основе логи-

ческие категории, и на формальном уровне – так достроить имеющийся логико-семантический аппарат, чтобы обеспечить реконструкцию прагматических аспектов значения.

FHP Модуль 11/12 Политическая коммуникация в социальной работе:

Профессиональная деятельность в социальной работе (как и в социальной деятельности, в целом) тесно связана с коммуникацией. При этом возникают сомнения в том, что получивший свое развитие в таких дисциплинарных областях как психология, социология, педагогика и право, предметный язык социальной работы будет достаточным в своей направленности на отображение современных общественных изменений. В FHP проводится специальный семинар, в процессе которого студент предпринимают попытки привести предметный язык социальной работы в соответствие с теми изменениями, которые происходят в общественной сфере и сопровождаются структурными изменениями общества. Такой язык будет отличать уже специфический политический характер.

Нормативные документы учебного плана факультета социального обеспечения Высшей профессиональной школы.

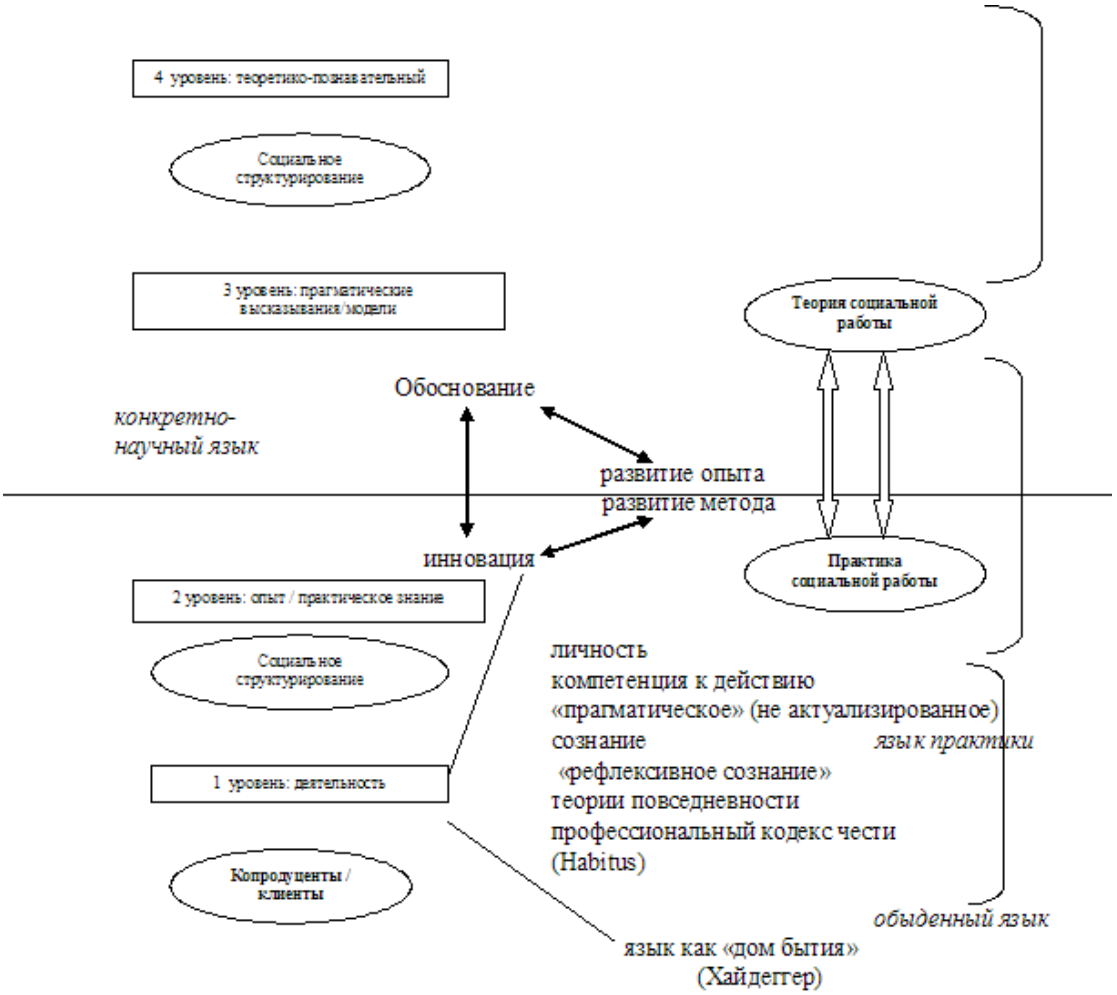
Кроме того, учеными используется подход, предполагающий наличие у научных понятий онтологического, гносеологического, семантического и фактуального аспектов.

Формирование тезауруса теории социальной работы остается актуальной задачей, решение которой предопределяет использование методологических принципов общенаучного характера, а также принципов, которые уже разработаны в других отраслях знания.

5. В чем заключаются особенности формирования понятийного поля теории и практики социальной работы?

Для формирования концептуальной основы теории социальной работы имеет значение тот факт, что логические формы познания и осмысления действительности выступают связующим звеном между теорией и практикой, наукой и опытом, составляя главное содержание научной теории, позволяют логически непротиворечиво соотносить теоретические положения с реальностью. Система логических форм знаний теории социальной работы сводится к трем уровням: - практика социальной работы как непосредственный предмет исследования; - семантические средства и логические формы, с помощью которых осуществляется переход от практики к логическим обобщениям, умозаключениям, формулирование закономерностей и тенденций; - система логических выводов, рекомендаций, принципов, имеющих целью преобразование и совершенствование практической деятельности. Наглядно это представлено в схеме на стр. 46.

В этой схеме социальная работа изображена как единство теории и практики. Структурное соединение двух частей системы обеспечивает опыт практики, который взаимосвязан с обеими областями. При этом теория критически рефлектирует общественное структурирование социальной работы, и критически изучает ее как конкретную практику. Обе составные части системы имеют свои собственные области ответственности, в которых они автономны относительно друг друга. Для практики - это, уровень деятельности. Для теории – это теоретико-познавательный уровень. Теория связана с действием через определенные операции и деятельность. Соотношение образования (обучения) и теоретической модели осуществляется в границах второго и третьего уровней в форме обмена и кооперации. Обе структуры, а не только образование, нуждаются в институционализированных формах постоянного характера. Концептуальный анализ теории социальной работы, проведенный на основе данной схемы позволяет вскрыть связи между знанием, исследованием и действием, и таким образом, увидеть основания науки в практической деятельности людей, позволяет теоретически представить процесс изменений, происходящих в теории и практике социальной работы и научной деятельности в этой области. Подобный подход к исследованию научной теории обусловливает наличие особого варианта концептуальной парадигмы, в основе которой находится понятие целерационального, учитывающего обратные связи действия. Роль языка как средства коммуникации и познания реализуется в трех формах. Первая из них – обыденный, повседневный язык. Он служит основой приобщения человечества к двум другим формам: к языку как «дому бытия» (Хайдеггер), посредством которого человек начинает понимать изначальную истолкованность мира как бытия до философской рефлексии; к языку науки и философии, который сознательно созидается и надстраивается. Кроме того, для формирования тезауруса прикладной социально-гуманитарной теории существенным является и учет языка практики. Каждая из форм языка в качественном своеобразии, но и в единстве с другими реализует свои познавательные и ком-



Sommerfeld P. Soziale Arbeit – Grundlagen und Perspektiven einer eigenständigen wissenschaftlichen Disziplin // Sozialarbeitswissenschaft – Kontroversen und Perspektiven: Ronald Merten (Hrsg.) – Neuwied; Kriftel; Berlin: Luchterhand 1996.

муникативные возможности на соответствующем уровне.

6. В чем заключается роль предметного языка социальной работы в социальном наследовании?

Развитие языка науки, как и развитие научных знаний в целом, характеризуется как процессами дифференциации, так и интеграции наук, что и в первом и во втором случаях приводит к возникновению новых теорий.

В последнее время в естественных науках предпринимаются попытки проследить эволюцию ключевых понятий, чего, однако, нельзя сказать о социальных науках, в частности о теории социальной работы. В них еще только осознается потребность в таком анализе. Проблема заключается еще и в том, что «точные науки не позволяют пользоваться термином, пока не дано строгое его определение. А гуманитарные науки допускают такие вещи. Термин не определен, но всем более или менее понятно, о чем идет речь. Такие науки имеют дело с весьма расплывчатыми категориями». Речь об особенностях специального языка ведется на примере конкретных текстов, отрывков из коммуникативных построений определенной профессиональной области (области специализации).

Социальное наследование обеспечивается транспонируемостью и взаимопереводимостью всех без исключения языков. Это предполагает, что внутри многообразных различий имеется существенный момент, в конечном счете, общего содержания (Д.Лукач). Формы государства, моральные заповеди или запреты, добродетели или пороки и т. п. – все эти понятия содержат общие типичные существенные черты, нашедшие отражение во всех языках. Д.Лукач отмечал, что очень часто эта «переводимость» столь явна, что

именно в этой области, казалось бы, полностью субъективно обусловленной, возникают такие являющиеся примером формы поведения, которые сохраняют тысячелетиями свое воздействие. Успехи индивидов в совершенствовании имеющихся и приобретаемых навыков и изменений могут быть «социализированы», стать социальным достоянием только через опосредованное знаком включение в социокод, социальной, передающейся из поколения в поколение, ценности. Язык, возникнув лишь как инструмент всеобъемлющего и всеобъемлюще однозначно определяемого общения, исторически развился до степени универсального феномена социальной коммуникации людей, что получило всеобщую значимость в непосредственном процессе воспроизводства, обрело способность вбирать в себя его разнообразнейшие и широчайшие опосредования, разрабатывать связи и с прошлым, и с будущим. Все это обусловлено развитием трудовой деятельности, условия реализации которой вынуждают людей активно приспосабливаться к ним, порождают научное отношение к действительности, которое в общественном плане проявляется как новый способ поведения еще в самых первоначальных, самых примитивных подготовительных актах целеполаганий.

По мере развития общества роль обыденного и в целом вненаучного познания социальной действительности, его воздействие на научное ее познание возрастает. Теоретическое обоснование максимально возможной в данных обстоятельствах практики социальной работы, ее правильное функционирование в соответствии с существующими отношениями находится под влиянием картины мира, представления о бытии конкретного человека. В процессе социального наследования поэтому необходимо учитывать момент исторической относительности с тем, чтобы правильное – в историческом смысле – понимание могло быть правильно, соответственно обстоятельствам применено. Общественное развитие человечества является необратимым процессом. Преходящая всеобщность определений бытия, никогда не познаваемая полностью, делает возможным и необходимым длительное, беспрепятственное функционирование в обществе несовершенных, содержащих лишь частичные истины теорий и их преодоление (Д.Лукач).

7. Каковы основные направления развития дискурсов в теории социальной работы?

Наличие и принятие различных дискурсивных практик в теории и практике социальной работы свидетельствует о постмодернистской направленности ее развития. Кроме того, эти процессы свидетельствуют о сформированности предметного языка социальной работы, что, в свою очередь, способствует расширению возможностей участия социальной работы в дискурсах междисциплинарного уровня.

В естественных науках и медицине открытия, подтвержденные экспериментом, принимаются как факт, на котором мы можем построить истинное знание. В социальных науках наш язык и знание меняются, поэтому на этой основе крайне сложно выстроить определенную структуру знания. Мы не можем обобщать и переносить знание, полученное в одном месте и в определенное время, в другие пространственно-временные контексты. Кроме того, употребление исследователями, например, термина «семья» отражает их собственные взгляды и может совпадать или не совпадать с убеждениями других людей. Люди, имеющие определенную точку зрения, стремятся использовать язык, чтобы утвердить свою позицию; противники этой позиции могут оказывать противодействие. Таким образом, язык становится частью политического дискурса.

Постмодернизм, в своем крайнем варианте, доказывает невозможность принятия любого социального знания в качестве данности. Не существует абсолютной сущности или основы знания, поэтому постмодернизм анти-сущностен и антифундаментален. Это связано с тем, что любое знание обладает потенциалом изменения, поэтому его нужно постоянно подвергать сомнению. Естественно, для критического подхода характерно такое употребление языка, которое предполагает возможность его изменения. Постмодернистское знание также зависимо от исторического и социального контекстов. Оно связано с определенными социальными отношениями в данное время и в данном обществе. Эти особенности имеют огромное значение для социальных работников по двум причинам.

Во-первых, они подчеркивают постоянство изменений, что побуждает нас верить в возможность их достижения через социальные взаимодействия. Социальная работа направлена на достижение индивидуальных и социальных изменений через социальное взаимодействие, поэтому принципы социального конструктивизма повышают вероятность эффективной социальной работы.

Во-вторых, социальные работники часто анализируют индивидуальный и социальный опыт жизни человека, что помогает им влиять на деятельность других специалистов и участвовать в процессе принятия официальных решений. Идеи социального конструктивизма показывают значение подобных повседневных наблюдений для формирования знания и действия, поскольку реальность невозможно осмыслить без понимания исторического и социального контекстов. Они также подчеркивают положительное или отрицательное влияние языка делового общения на результаты профессиональной деятельности.

См. *Пэйн М. Социальная работа: современная теория. М.: Издательский Центр «Академия», 2007.*

Основные направления развития дискурсивных практик в теории социальной работы

связаны с политико-социально-идеологической, организационно-профессиональной областями, а также с областью клиент - социальный работник - социальная служба. Каждое из направлений носит парадигмальный характер и строится в соответствии с определенной структурой.

Немецкие ученые предложили использовать для описания эмпирического социального исследования, исследования практики, следующие парадигмальные элементы:

- Диалогический подход к реальности: дискурс является парадигмальной инстанцией.
- Циклическая модель: сбор данных, дискурс, практическая деятельность.
- Критерии истины: критическая аргументация в дискурсе.
- Концепция деятельности.

Burghard Th. Aktionsforschung – Wo liegt ihre theoretische Bedeutung für die Veränderung sozialer Praxis.

4.1. Область профессиональной деятельности бакалавров:

государственная служба занятости; государственная служба медико-социальной экспертизы; миграционная служба; МЧС; пенитенциарная система; предприятия, фирмы (государственные, частные, общественные); ритуальная служба; силовые структуры; система здравоохранения; система культуры; система образования; система пенсионного обеспечения; система социального обслуживания; система социального страхования; система социальной защиты.

4.2. Объекты профессиональной деятельности бакалавров:

отдельные лица, семьи, группы населения и общности, нуждающиеся в социальной поддержке, помощи, защите и социальном обслуживании; коллективы учреждений социальной сферы; общественные организации (фонды, ассоциации, объединения); специалисты и подразделения учреждений, организаций, органов управления социальной защиты населения, социального обслуживания, социального страхования, пенсионного обеспечения, здравоохранения, образования, культуры; социально-ориентированный бизнес.

4.3. Виды профессиональной деятельности бакалавров:

- социально-технологическая;
- организационно-управленческая;
- исследовательская;
- социально-проектная.

Выписка из Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению Социальная работа – квалификация Бакалавр

Так, одной из парадигм в социальной работе является парадигма исследования практической деятельности. Она конституируется не на основании содержаний, методов и технических нормативов некоего научного сообщества, а на основе дискурсивного процесса аргументирования между исследователями и практиками.

Российский государственный стандарт по направлению Социальная работа определяет направления развития профессиональных дискурсов в сфере социальной работы следующим образом (см. пункт 4.1).

В рамках профессиональных дискурсов социальной работы реализуется целый ряд компетенций, обозначенных в Государственном образовательном стандарте:

- владеет культурой мышления, способен к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей её достижения (ОК–5);
- умеет логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь (ОК-7);
- готов к сотрудничеству с коллегами, работе в коллективе (ОК-8);
- способен выявлять, формулировать и разрешать проблемы в сфере социальной работы (ПК-15);
- готов к систематическому использованию результатов научных исследований для обеспечения эффективности деятельности социальных работников, профессиональной поддержки благополучия различных слоев населения (ПК-17);
- способен составить практические рекомендации по использованию результатов научных исследований (ПК-18);
- готов представлять результаты исследования в формах отчетов, рефератов, публикаций и публичных обсуждений (ПК-19);
- способен к участию в работе научных коллективов, проводящих исследования по различным направлениям социальной работы (ПК-21);
- владеет высокой социальной культурой управленческой деятельности работников учреждений социальной защиты, кадров, содействующих социальному благополучию граждан своей страны (ПК-22);
- готов к управлению проведением деловых переговоров в области организации работы по социальному обслуживанию населения (ПК-28);
- способен учитывать специфику национально-культурного пространства и характера жизнедеятельности различных национальных, половозрастных и социально-классовых групп как объектов социально-проектной деятельности учреждений социальной сферы (ПК-31);
- способен разрабатывать социальные проекты для работы в конкретном случае трудных жизненных ситуаций (ПК-35) и т.д.

Таким образом, владение предметным языком социальной работы является неотъемлемой частью формирования профессиональных компетенций бакалавра по социальной работе. Формирование компетентностного подхода с учетом этого аспекта связано с выявлением культурно-исторического механизма, ответственного за понятийный аппарат постижения мира, с актуализацией взаимосвязи методологического и ценностного подходов, а также с проблемами соотношения теоретического мира знаний, мира

практики и мира человеческой индивидуальности. Участники образовательного процесса осуществляют сотрудничество по решению проблем:

- адекватного реагирования теории на запросы соответствующей практической области, что должно найти отражение в тезаурусе теории.
- влияния социокультурных и социально-когнитивных факторов общественного развития на формирование понятийно-категориального аппарата теории.
- выявления роли предметного языка конкретной теории с точки зрения его социальной значимости, как социальной структуры, что находит выражение

➢ в фиксировании предметного знания в банках данных, предметной лексике и специализированных изданиях;

➢ во внутрипредметной организации посредством сообщений, руководств, указаний и т.д.;

➢ при обучении специалистов в профессиональных школах и в процессе самообразования специалистов;

➢ при передаче специализированного знания;

➢ при обмене специализированной информацией и т.д.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Burghard Th. Aktionsforschung – Wo liegt ihre theoretische Bedeutung für die Veränderung sozialer Praxis. // Theorie und Forschung in der Sozialen Arbeit/hrsg. Von Norbert Huppertz. - Neuwied; Kriftel: Luchterhand, 1998.
2. Kellner, Ewa: Wissenschaftliches Erkennen – Plan oder Intuition?: Erkennende u. soziale Aspekte wiss. Tätigkeit / Eva Kellner – Berlin: Dietz Verl., 1987.
3. Sommerfeld P. Soziale Arbeit – Grundlagen und Perspektiven einer eigenständigen wissenschaftlichen Disziplin // Sozialar beitswissenschaft – Kontroversen und Perspektiven: Ronald Merten (Hrsg.) – Neuwied; Kriftel; Berlin: Luchterhand 1996.
4. Аликаев Р. С. Язык науки в парадигме современной лингвистики. – Нальчик. Издательский центр «Эль-фа», 1999.
5. Анисимов О.С. Язык теории деятельности: становление. – М., 2001.
6. Белов В.А. Ценностное измерение науки – М.: Идея-Пресс, 2001.
7. Заиченко Г.А. Язык философии и метафизика // Историко-философский ежегодник´98. М., 2000.
8. Основы теории социальной работы. М., 1997.
9. Пэйн М. Социальная работа: современная теория. М.: Издательский Центр «Академия», 2007.

E. Studenova

SUBJECT LANGUAGE OF SOCIAL WORK AND ITS ROLE IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF A SOCIAL WORKER

Abstract. The gasp of subject language of social work theory and practice is the main forming component of social worker's professional competences. The structure of educational process corresponds to the system of consistent mastering and learning conceptual and categorical complex of social work, developing skills of professional activity within the limits of different discourses of social work.

Key words: competence approach, social work, subject language, discourse, subject, category, term, thesaurus, professional competences.

УДК 378.1

Кремнева Т.Л.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ПОДГОТОВКЕ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ В РАМКАХ БОЛОНСКОЙ ДЕКЛАРАЦИИ*

Аннотация. В данной статье рассматривается опыт профессиональной подготовки социальных работников в контексте Болонского процесса, в основе которого заложен аксиологический и компетентностный подходы к разработке образовательных программ, а также модульный принцип, что дает возможность студентам и вузам гибко варьировать содержание подготовки, обеспечивать тесную интеграцию теории, практики и исследовательской деятельности в процессе обучения студентов.

Ключевые слова: Болонский процесс, аксилогический подход, модульный принцип, компетентностный подход, многоуровневая модель подготовки, интеграция, компетенции, инновации.

Современные тенденции в экономике, политической сфере и социокультурном пространс-

* © Кремнева Т.Л.

тве, динамика и характер социальных трансформаций, происходящих в России в последние десятилетия, поставили перед системой профессионального образования целый ряд задач, требующих существенного обновления подготовки специалистов социальной сферы. Изменение структуры занятости и рынка труда, необходимость перехода к экономике знаний, демографический спад, интенсивные миграционные процессы - весь этот комплекс проблем, с которыми столкнулась Россия, в равной степени характерен и для большинства промышленно развитых стран. Специалисты в области социальной работы одними из первых ощутили на себе взаимозависимость кризисных явлений в экономике, социальной динамике, традиционных ценностей и культурных образцов. Социальная работа как профессиональная деятельность долгое время развивалась как практика, ориентированная на компенсацию дисфункций традиционных институтов социальной помощи и поддержки. Поэтому подготовка специалистов этой сферы может быть эффективной только в том случае, если она опирается на глубокий анализ социальных проблем в отечественном и международном опыте.

Следует отметить, что сложные процессы адаптации системы образования к изменившимся реалиям глобального развития выдвигают на первый план проблемы самоопределения образовательных институтов в контексте интеграционных процессов, идущих в мировом сообществе. Исследование опыта и современных тенденций подготовки кадров для социальной работы за рубежом представляет особую важность в связи с необходимостью повышения конкурентоспособности отечественного образования, а также для оптимизации социальной политики в стране. Между тем требования, предъявляемые обществом к стандартам качества профессиональной подготовки и деятельности специалистов данного профиля, приходят в противоречие с реальным методологическим и технологическим обеспечением практики социальной работы. Дело в том, что современный социальный работник должен быть чрезвычайно мобилен и адаптивен в широком смысле этих слов. Он должен учитывать этнопсихологические особенности представителей различных национальных общностей, владеть важнейшими технологиями коррекционной, адаптационной и реабилитационной работы. Это объективно требует переосмысления целей и реконструкции содержания и методики профессионального социального образования, обобщения зарубежного опыта для построения перспективных педагогических моделей, обогащения технологии и техники отечественной социальной работы.

В этой связи очевидный интерес представляет опыт стран Британского Содружества, который включает Великобританию и ее бывшие колонии, получившие независимость. В него входит пятьдесят государств с разным уровнем экономического развития. В данной статье рассмотрим опыт подготовки социальных работников в четырех наиболее развитых странах: Великобритании, Канаде, Австралии, Новой Зеландии. Именно в этих странах практика социальной работы имеет глубокие корни, где сложились устойчивые технологические традиции и внедряются лучшие достижения мирового опыта. К тому же изучение опыта стран Британского Содружества имеет социальную значимость и для нашей страны, поскольку его систематизация и адекватная оценка создают предпосылки для совершенствования социального образования в нашей стране.

Обучение социальной работе долгое время представляло обширное поле для дискуссий. В центре этих споров оказывалась практика социальной работы. Одни специалисты утверждали, что социальная работа не требует научного обоснования, поскольку ориентирована на конкретные практические функции и результаты. Соответственно подготовка социальных работников должна иметь исключительно практический характер и опираться на практику. Другие утверждали, что в современных условиях практика социальной работы должна учитывать достижения гуманитарных и социальных отраслей знаний с тем, чтобы иметь планомерный системный характер и отвечать на новые вызовы.

Методологической основой подготовки специалистов в системе профессионального образования, в том числе и социальных работников, в странах Британского Содружества всегда являлся рационалистический, позитивистский по своей сути подход к пониманию процесса обучения как передачи системы знаний о предметной области и формирование навыков профессиональной деятельности. Но современные тенденции социально-экономического развития, изменение социальной структуры общества, рынков труда и капитала, динамика технологических инновационных процессов, трансформировали традиционные представления о целях высшего профессионального образования.

Страны Британского Содружества тради-

ционно рассматривают высшее образование как средство расширения социального опыта студентов, приобщение их к профессиональной идеологии и профессиональному сообществу. Таким образом, важным условием подготовки в области социальной работы является профессиональная социализация студентов, которая включает овладение необходимыми умениями, а также формирование нравственных принципов профессиональной помощи клиентам, в результате чего развивается чувство «принадлежности» к профессии. Тем самым социальное образование становится процессом не только овладения специальными знаниями, но и развития самого человека. Общекультурные и профессионально ценностные установки подготовки социальных работников целесообразно рассматривать с точки зрения аксиологического подхода к профессиональному обучению.

Социальная работа в странах Британского Содружества одной из первых столкнулась с необходимостью пересмотра традиционных стандартов обучения профессиональной подготовки. Во многом, это объясняется тем, что в этой профессии с ее априорно коммуникативной природой изначально заложено требование к синтетическому использованию знаний междисциплинарного характера и обязательная конвертация этих знаний в персональные компетенции специалиста.

Теоретико-методологический анализ исследуемой проблемы позволил констатировать, что компетентностный подход позволяет более четко представить целевые направления деятельности социального работника, выявить специфику этой деятельности, особенности организации социального взаимодействия в различных государствах.

В странах Британского Содружества сложилась достаточно стройная многоуровневая модель вузовской и поствузовской подготовки специалистов. Она имеет богатые традиции, обладает важным опытом сохранения позитивных традиций и отказа от педагогических технологий, исчерпавших себя или создающих противоречия. Важнейшей характеристикой таких программ является их организационно-методическая проработанность, связь с практикой, создание эффективной системы учета и контроля за работой студента в сочетании с предоставлением творческой инициативы и свободы в учебно-научной деятельности. Система подготовки достаточно алгоритмизирована, что подчас создает ситуацию излишней регламентированности. Поэтому оптимальное сочетание строгого контроля и инструктажа с творческой самостоятельностью – наиболее ценная характеристика образовательных программ подготовки социальных работников.

Во многих странах Британского Содружества реализуются сходные модели подготовки бакалавра или магистра социальной работы. Эти модели направлены на комплексную подготовку. Но если программы бакалавра - практикоориентированы и направлены на совершенствование навыков работы с клиентами, то программы магистров ориентированы на аналитическую и исследовательскую деятельность. Поэтому в них даже производственная практика носит эвристический характер: изучаются не только инновационные технологии патронажа, но и широкий контекст социально-политических и социально-культурных проблем. Многие университеты стремятся к совершенствованию методологии и технологии обучения. Именно этим объясняется проведение многочисленных конференций, семинаров, в которых принимают участие не только ученые, но и работодатели. В программах бакалавра большое внимание уделяется профориентации и введению в специальность. Глубокое изучение практических навыков иногда доминирует над общетеоретической подготовкой студентов, что может быть компенсировано лишь в рамках магистерской программы.

В системе профессиональной подготовки социальных работников в странах Британского Содружества структурообразующей является педагогическая модель Великобритании, что не исключает наличия содержательных компонентов в образовательных программах различного уровня, отражающих национально-культурную специфику государства. Многоуровневая система профессиональной подготовки социальных работников, включающая образовательные программы бакалавра, магистра и доктора социальной работы строится по модульным принципам, что дает возможность студентам и вузам гибко варьировать содержание подготовки, сохраняя культурообразующие функции образования и обеспечивая адаптивность профессионала путем переноса акцента с процесса обучения на его результат.

Обучение социальной работе построено на основе тесной интеграции теории, практики и исследовательской деятельности в процессе обучения в вузе. Ключевая роль в формировании целостной системы профессиональных знаний,

умений и навыков, обеспечивающих эффективность специалиста, должна быть отведена учебной и производственной практике, организация которой подчинена идее саморазвития и самоопределения будущего специалиста в деятельности. Это возможно, как показывает опыт стран Содружества, только если прохождение практики будет фокусироваться на следующих принципах: обучение через опыт собственных профессиональных действий; их рефлексию в совместном обсуждении с супервизором, преподавателями и студентами; развитие личностного и профессионального самосознания и осознанию собственных способов оказания влияния на клиентов и индивидуального стиля отношений путем применения новых знаний и способов действий.

Анализ международного опыта становления и развития социальной работы, его современного состояния, исходных концептуальных идей, а также многообразных систем подготовки специалистов свидетельствует о том, что в странах Британского Содружества накоплен богатейший теоретический и практический материал, который может быть использован в России. Знакомство с мировым опытом социальной работы является предпосылкой для развития профессии социального работника в нашей стране и разработки собственных моделей социально-педагогической деятельности, основанных на культурных традициях, знании и учете состояния и возможностей российского общества.

Таким образом, перспективы использования опыта подготовки социальных работников в странах Британского Содружества могут иметь важное значение для совершенствования технологии и содержания профессионального образования специалистов данного профиля в России. Поскольку одной из глобальных тенденций развития социокультурных систем и образовательного пространства в XXI веке становится интернационализация, то опыт построения и организации образовательных программ по социальной работе в двухуровневой парадигме «бакалавр-магистр» может быть востребован в рамках процесса реформирования высшего образования в контексте Болонского процесса. Очевидно, что для того чтобы готовить специалистов, способных уверено себя чувствовать в условиях экономического пространства и рынка труда, все в большей степени интегрирующихся в глобальные эволюционные процессы, специалист по социальной работе должен получить адекватную подготовку, основанную на понимании взаимосвязи влияния социокультурных, экономических и политических факторов на индивидуальное и социальное благосостояние. По нашему мнению, еще одно важное направление возможного использования опыта образовательных учреждений стран Британского Содружества является дальнейшее совершенствование в России технологий обучения социальной работе, строящихся на основе приоритетов саморазвития студентов в образовательном процессе.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Кремнева Т.Л. Подготовка социальных работников в Великобритании: Автореф. дис. канд. пед. наук. - М., 1999. 30 с.
2. Кремнева Т.Л. Система подготовки социальных работников в странах Британского Содружеств / Под ред. В.А. Сластенина: Спецкурс для специалистов. - М.: МПГУ, 2005. – 239 с.
3. Социальная работа как неотъемлемая часть общественного устройства зарубежных стран. / Социальная работа: теория и практика: учеб. пособ. – М., Инфра – М, 2003, с . 384-404.

T. Kremneva

INNOVATIVE APPROACHES TO THE EDUCATION AND TRAINING OF SOCIAL WORKERS IN THE BOLOGNA FRAMEWORK

Abstract. The article provides experience of professional education and training of social workers according the Bologna process which includes axiological and competence approaches as well as module structure. All these give an opportunity to students and Universities to vary the content of the curriculum flexibly, to ensure the integration of theory, practice and research activities in the learning process of students.

Key words: the Bologna process, axiological approach, module structure, competence approach, multi-level model, integration, competence, innovation.

УДК 378.1

Трегубова Т.М.

ДИВЕРСИФИКАЦИЯ КАК ВЕДУЩИЙ ПРИНЦИП РЕФОРМИРОВАНИЯ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ В УСЛОВИЯХ МЕЖДУНАРОДНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ*

Аннотация. В статье рассматриваются основные направления и перспективы реформирования подготовки социальных работников на основе принципа диверсификации в условиях международной образовательной интеграции. Основное внимание уделено модернизации содержания и технологий подготовки специалистов социальной сферы в Академии социального образования как практической реализации рекомендаций Болонской Декларации.

Ключевые слова: диверсификация, международная образовательная интеграция, содержание и технологии подготовки, модульно-компетентностный формат.

Стратегические направления реформирования профессиональной подготовки социальных работников в странах ЕС и России в наиболее целостном и последовательном виде воплотилась в целенаправленной совместной деятельности европейских стран по созданию общеевропейской зоны профессионального образования в рамках так называемых Копенгагенского и Болонского процессов и других документов, принятых в их развитие. В контексте этих Процессов новая система профессиональной подготовки социального работника предполагает развитие и становление личности человека как профессионала в течение всей жизни и поэтому должна:

- оперативно удовлетворять потребности отдельной личности и общества в целом в образовательных услугах;
- оптимизировать инфраструктуру подготовки кадров социальной сферы в регионе с учетом потребности заказчиков профессиональных кадров в компетентных, мобильных, ориентированных на рыночные отношения специалистов;
- повысить престиж профессионального учебного заведения;
- создавать условия для профессионального роста как обучаемых, так и преподавателей;
- интенсивно и своевременно обновлять содержание образования, организационные формы и технологии обучения с учетом развития новых социально-профессиональных технологий и в соответствии с социально-экономическими потребностями региона;
- создавать различные образовательные траектории как для личности обучаемого, так и индивидуальный, конкурентоспособный путь развития самого учебного заведения;
- предоставить отдельной личности свободу в выборе образовательных траекторий в соответствии со своими способностями, запросами и возможностями и т.д. [1, 3, 6].

Построение такой системы профессиональной подготовки кадров возможно, если в ее основу будет заложен принцип диверсификации по институциональным формам, уровню и содержанию, который является стратегическим приоритетом и ведущим принципом реформирования системы подготовки социальных работников в условиях международной образовательной интеграции. Ее сущностными 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 [5].

Необходимо подчеркнуть, что в документах Еврокомиссии указывается, что Европейское образование всегда было разнообразным в части языков, национальных систем, типов институтов, ориентации профилей подготовки и учебных планов. В то же время его будущее зависит от способности организовать это ценное разнообразие так эффективно, чтобы получить положительные результаты, а не трудности, гибкость, а не непрозрачность [9]. Задача российской системы высшего образования – не остаться в стороне от этих веяний времени, сделать их частью своей жизни. Реально полезной ее частью, а не просто данью моде.

Однако сегодняшние различия в материально-техническом, финансово-экономическом,

* © Трегубова Т.М.

учебно-методическом и кадровом обеспечении отечественных вузов; имеющая место в ряде случаев психологическая и организационная неготовность академической общественности к работе в условиях международной интеграции и, главное, - демократичность проводимых реформ, - всё это определяет тот факт, что интеграция не может охватить систему образования России сразу по всем вузам, по всем факультетам и специальностям. Интеграция может иметь место в отдельных высших учебных заведениях, организация учебного процесса в которых может соответствовать определённым критериям. Соответствие или несоответствие критериям тесно связано с результатами предшествующего развития учебного заведения, с его традициями.

В связи с этим возникает необходимость в чётком определении данных критериев, в разработке принципов организации учебного процесса в вузе в условиях международной образовательной интеграции, то есть, в механизмах своего рода аудита на выявление готовности того или иного высшего учебного заведения или его конкретного подразделения к участию в интеграционных процессах [2, 8].

Участие Академии социального образования в международном Проекте «Образовательная программа бакалавриата по направлению «Социальная работа», а также наши постоянные контакты с ведущими экспертами по теории и практике организации профессиональной подготовки социальных работников в США, Великобритании, Германии, Франции и России, осуществляемые лично и по системе on-line, дали возможность переосмыслить наработки и выводы уже имеющихся исследований, адаптировать понятийно-терминологический аппарат профессионального образования, включая тезаурус профессионализации специалистов социальной сферы, а также использовать международный опыт интернационализации профессионального образования в российских профессиональных школах.

Одновременно необходимо отметить, что авторы книг и статей о содержании и тенденциях реформирования профессионального образования придерживаются порою несходных и противоречивых мнений. 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.

Не претендуя на полноту и окончательность суждений, в данной статье хотелось бы продемонстрировать, как некоторые из международных тенденций развития высшего образования проявляются в образовательной деятельности и политике конкретного вуза по подготовке специалистов социальной сферы, а именно на социально-экономическом факультете Академии социального образования г.Казани (Президент АСО (КСЮИ) – академик РАО, доктор педагогических наук, профессор Г.В.Мухаметзянова).

Творческое научно-образовательное сотрудничество Академии социального образования (КСЮИ) как экспериментальной площадки Российской академии образования и Института педагогики и психологии профессионального образования РАО приносит реальные результаты: это и совместные проекты, и научно-практические конференции, и объединенные методологические семинары, а главное, - это создание и внедрение образовательных программ с международной тематикой или сильной международной компонентой, что приобрело в последние годы большую популярность во многих европейских высших учебных заведениях.

Это очень важное обстоятельство, ведь при всей нашей поддержке программ академической мобильности студентов и преподавателей, при всей приверженности им российских вузов, основной целью интернационализации является не командирование за рубеж 100% студентов (хотя пользу приобретаемого ими опыта трудно отрицать), а доступность результатов интернационализации образования, так сказать, дома. Не случайно одна из специальных групп Европейской Ассоциации международного образования (EAIE) так и называется “интернационализация дома” (Internationalisation At Home - IAH). Именно эта форма интернационализации делает результаты международного и российского межвузовского сотрудничества доступными всем студентам без исключения.

Преподавание на социально-экономическом факультете АСО ведется, в основном, по авторским программам, разработанным на основе Государственного образовательного стандарта ВПО Минобрнауки России, с учетом имеющегося опыта отечественной и зарубежной социально-образовательной деятельности, и готовится переход к внедрению бакалаврских программ в модульно-компетентностном формате. В преподавании, а также при разработке пакета учебно-методических материалов и рекомендаций, мы широко используем европейский опыт, а также

опыт наших российских коллег-членов международного консорциума. Одновременно мы понимаем, что адаптация и использование зарубежного опыта важны не для механического заимствования тех или иных технологий, социальных парадигм и доктрин, а, прежде всего, для осмысления естественных процессов взаимодействия и стимулирования всесторонних интеграционных процессов.

Подготовка социальных работников в АСО (КСЮИ) характеризуется высокой степенью дифференциации содержания образования и организации учебного процесса (авторские программы, инновационные технологии, творческие формы организации самостоятельной работы, различные виды практики, разработка индивидуальных образовательных маршрутов и т.д.)

Прежде чем говорить о дифференциации в содержательной характеристике системы подготовки социальных работников, кратко остановимся на такой важной проблеме, как отбор и поступление молодежи в учебное заведение для получения профессии социального работника.

Мировой опыт показывает, что во всех странах существует строгий отбор контингента на профессию социального работника. В Норвегии, например, от соискателей требуется соответствующий уровень знаний и опыт практической работы в органах социального обеспечения, дополнительная теоретическая и профессиональная подготовка являются факторами, которые принимаются во внимание при решении вопроса о приеме соискателей в учебные заведения. В Дании высок уровень безработицы среди социальных работников, поэтому критерии отбора поступающих очень жесткие: требуются знания датского и английского языков и, по крайней мере, девятимесячный стаж работы по специальности штатным работником, существует также и возрастной ценз. В Швейцарии, для того, чтобы быть принятым, необходимо успешно закончить 12 классов школы и иметь не менее года практической работы, кроме этого знать два официальных языка страны, понимать диалекты, обязательным считается знание одного иностранного языка, умение хорошо считать и печатать; предпочтение отдается обычно людям, более старшим по возрасту и с большим профессиональным и жизненным опытом. И лишь в немногих странах (в Швеции и в Финляндии) отсутствуют радикальные требования к претендентам в индивидуально-психологическом плане. Индивидуальные качества соискателей не влияют на решение вопроса о приеме их в учебные заведения социальной работы, поскольку в этих странах всегда было достаточно рабочих мест в области социальной работы, и у выпускников имеются широкие возможности выбора будущей карьеры [7, 8].

В АСО (КСЮИ) также ведется профориентационная работа, особенно активизированная также в связи с демографическими проблемами, и на вступительных экзаменах-собеседованиях предъявляются требования и к аттестату поступающих, и уровню сданных текстов. Общими условиями для всех претендентов на приобретение профессии являются: наличие высоких оценок по учебным предметам в школе, прочные и глубокие знания по предметам выбранной профессии, физическая и эмоциональная стабильность, интеллектуальность, выявленная на основе тестов, характеристика из школы о моральных и личностных качествах поступающего, одобрение приемной комиссии. Однако нам на вступительных экзаменах следует повысить, как это делается во всех странах Евросоюза, требования к поступающим в Академию на специальность социальной работы. Это должно касаться не только оценок по учебным дисциплинам за курс средней школы, но и личностных характеристик тех, кто решает посвятить свою жизнь профессии социального работника.

Учебный план и программа подготовки социальных работников в Академии строятся на базовых принципах, ведущие из них:

принцип совмещения образовательной, исследовательской и практической деятельности как студентов, так и преподавателей, позволяющий активно влиять на региональную социальную политику и социальную практику в социуме;

принцип практикоориентированной итоговой аттестации (защиты дипломной работы), предполагающий оценку освоения студентами учебного материала по созданным ими и реально действующим проектам и программам социальной работы с данной категорией населения;

принцип максимального использования социально-педагогического потенциала учебного заведения и социума вокруг него;

принцип адаптации передового мирового опыта социальной работы и подготовки кадров социальной сферы к условиям региона и конкретного учебного заведения, а также и другие принципы.

В связи с возникновением и взаимопроник-

новением научных знаний в изучаемые студентами дисциплины, в профессиональной подготовке социальных работников укореняется *принцип междисциплинарности (трансдисциплинарности),* прежде всего, в содержании образования, для которого характерно стремление органически объединить основные области знаний на основе усиления значимости некоторых фундаментальных дисциплин.

В мировой образовательной практике существует многообразие методик и схем построения модульных программ, основанных на компетенциях, однако все они следуют единой логике. Эта логика заключается в том, что в основе программ находятся те результаты, которые должны быть достигнуты в процессе обучения и которые соответствуют требованиям сферы труда, т.е. требованиям к деятельности в рамках профессии.

Опыт организации модульно-компетентностного образования в российской профессиональной школе на сегодняшний день исключительно фрагментарен и не в полной мере осознан. В период работы над нашим Проектом, а также в ходе научных изысканий лаборатории исследования зарубежного опыта ИПП ПО РАО были разработаны общая структура, алгоритмы, условия и требования к составлению учебных модулей как средству отбора и организации содержания образования специалистов социальной сферы. Введение модульной структуры курсов означает не только новый подход к построению программ, но и изменения в отношении объема знаний, соотношения фундаментальной и специальной подготовки. Сегодня появилась возможность при составлении программ комбинировать курсы, создавать образовательные «гибриды» из различных областей знаний в соответствии с требованиями экономики и с учетом запросов регионального и глобального рынков труда.

С учетом европейского, в частности, немецкого опыта в настоящее время в Академии разрабатываются различные модели модульной структуры учебных курсов, что приводит к устранению “искусственных” и “устаревших” барьеров между различными учебными дисциплинами, курсами, уровнями и, в конечном счете, между формальным и неформальным образованием, что даст всем студентам возможность выбрать свой собственный путь (маршрут) в рамках более гибкой структуры без страха раз и навсегда оказаться лишенными возможности учиться, если они оставят обучение в АСО на некоторое время (система накопляемых единиц).

В отборе содержания учебных модулей Программы бакалавриата по направлению «Социальная работа» в АСО мы выделяем такие основные тенденции, как фундаментализация содержания на основе базовых характеристик основной специализации; технизация профессиональной подготовки социальных работников; включение в учебный план курсов в области управления, менеджмента и компьютерной техники и др.

Большое внимание при составлении учебных модулей было уделено определению на основе так называемого “последовательного анализа” *целей и задач обучения*, а также выбору адекватных методических приемов. По мнению европейских ученых, “последовательный анализ” позволяет не только четко определить цели обучения, но и обеспечивает соблюдение строгого соответствия между целями и методами обучения с учетом ресурсов конкретного вуза. Определение содержания образования любой программы и его трансформация в учебный материал предусматривает последовательную реализацию ряда этапов, среди которых центральное место отводится постановке конечных целей, это вытекает из наиболее общего определения “куррикулума” как специальным образом организованного набора формальных целей обучения и воспитания. За основу систематизации целей обучения в программах образования социальных работников берется таксономия целей Блума, которая, по мнению многих специалистов, ознаменовала своим появлением “вступление теории учебных программ в новую эру - эру тщательной разработки и четкого планирования “куррикулумов” на всех уровнях [8]. Признается необходимым определение возможных границ достижения каждой цели, а фактически - уровня компетенций каждого специалиста после прохождения курса обучения.

Что касается форм организации учебных занятий, то здесь диверсификация, в основном, сводится к двум направлениям: перенос центра тяжести с обеспечения хорошего уровня преподавания на создание условий раскрытия индивидуальности студента (принцип индивидуализации) и использование групповых, командных, коллективных форм обучения.

Индивидуализация обеспечивается разнообразными способами: отсутствием жестких временных рамок, что позволяет студенту продвигаться в усвоении знаний со скоростью, соответствующей его способностям; строгим требо-

ванием полного усвоения материала студентом и возможностью перехода к новому только после освоения предыдущего; использованием лекций как направляющей формы в обучении, а не основного способа передачи информации; повышением роли письменных работ; организацией многократных проверок знаний, что позволяет преподавателю быть в курсе работы студента, руководить ею и др.

Из совместных форм обучения мы используем панель-дискуссии в малых группах, эвристические упражнения, ролевые игровые имитации и т.п. Используются и традиционные методы с теми или иными модификациями: лекции-диспут, лекции-дискуссии, семинары.

Одной из особенностей и сильной стороной подготовки социальных работников в нашей Академии является подготовка студентов к работе в многопрофильных бригадах (командах), предполагающая проведение междисциплинарных конференций и семинаров, направленных на преодоление межведомственной разобщенности в существующей практике социальной работы. Отрадно, что разрабатываемый в рамках Проекта модульный учебный план и программа, а также сам процесс обучения не носят академизированный характер, и удельный вес тренинговых занятий по отработке психосоциальных технологий работы с различными типами случаев, а также «полевой практики» достаточно высок.

Несомненно, введение в "реальный мир" является одним из способов эффективной подготовки социальных работников. Именно поэтому исследования, case study (практические "кейсы"), настоящие проекты из реальной жизни, экспериментальные задания, имитационные игры, экскурсии, посещения агентств, размещение на социальных службах на практику, выездные сборы более предпочтительны, чем традиционный формат лекций. *Практические "кейсы",* то есть случаи из жизни, показывают, что теоретическое знание должно помогать решать проблемы на практике (проблемы формулируются либо внешними организациями, либо Академией). *Выездные сборы, экскурсии и посещения* дают возможность студентам увидеть некоторые направления развития социальной работы в контексте реальной среды и обсуждать эти проблемы с администраторами, исполнительным персоналом, потребителями социальных услуг. Особенная ценность заключается в их экспозиции к установкам и поступкам реальных людей в социальном бизнесе.

Опыт подготовки социальных работников в Академии показывает, что самый активный способ формирования собственных установок, навыков и знаний у студентов – это *выездные сборы*. Студенты под руководством преподавателей сами выбирают маршрут сборов, договариваются с агентствами и службами о встречах, знакомятся с финансовыми вопросами организации, готовят путевой материал, распределяют между собой задания, регулярно встречаются на подготовительном этапе для докладов о ходе выполнения своих заданий. Материалы выездных сборов обязательно ложатся в основу курсовых, а затем дипломных работ студентов.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Байденко В.И. Болонский процесс: Курс лекций. – М.: Логос, 2004.
2. Барблан А. Академическое сотрудничество и свобода передвижения в Европе: что было и что будет // Высшее образование в Европе. – 2002. – № 1-2.
3. Бауман З. Глобализация. Последствия для человека и общества: Пер. с англ. – М.: Весь Мир, 2007.
4. Гротус У. Значение международного академического сотрудничества и обмена для развития общества // Высшее образование в Европе. – 2003. – № 2.
5. Кудряшова Н.В. Мультикультурное общество и вопросы образования молодых. - М., 2006.
6. Мухаметзянова Г.В. Глобальные и региональные аспекты в социальной работе: размышления после Юбилейного Конгресса МФСР. /Г.В. Мухаметзянова //Социальная работа – 2006. - №4.
7. Трегубова Т.М. Международные социальные службы: многообразие моделей и действий. Учебное пособие для студентов. Казань, КГУ, 2002.
8. International Analyses of Social work education / Ed. By P. Gilroy, A.M. Smith – Birmingham: Oxford publ. Co., 2006
9. Convention of European Higher Education Institutions. Salamanca, 29-30 March, 2001. www.msmt.cz/Summit/Salamanca% 20 Conclusions.pdf

T. Tregubova

DIVERSIFICATION AS A LEADING PRINCIPLE TO REFORM THE SOCIAL WORK EDUCATION IN TERMS OF THE INTERNATIONAL INTEGRATION OF EDUCATION

Abstract. The article examines the main directions and perspectives of the social workers' education reforms on the diversification basis in the international education integration context. Emphasis is given to the content and technology modernization in the social workers' training in the Academy of Social Education as an actual implementation of the Bologna Declaration recommendations.

Key words: diversification, international integration of education, content and technology of training, module-competent format.

РАЗДЕЛ II.
ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ БАКАЛАВРИАТА ПО НАПРАВЛЕНИЮ «СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА»

УДК №378.2

Хунагов Р.Д.

РАЗРАБОТКА ДИДАКТИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ БАКАЛАВРИАТА СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ В РАМКАХ ПРОГРАММЫ ТЕМПУС-IV И ПОДГОТОВКА К ОТКРЫТИЮ БАКАЛАВРИАТА В АДЫГЕЙСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ*

Аннотация. В статье рассматриваются подходы к реформированию высшего образования в соответствии с требования Болонской декларации на примере Адыгейского государственного университета. В статье представлена система работы по повышению готовности научно-педагогического коллектива университета к переходу на Болонскую модель образования студентов, обучающихся специальности «Социальная работа».

Ключевые слова: Болонский процесс, проект Темпус, социальная работа, реформирование высшего образования, супервизия.

Проведение эффективной социальной политики и организация системы социальной поддержки населения входят в число наиболее актуальных и в то же время наиболее сложных государственных задач. Главной целью социальной работы является, в конечном счете, достижение большей социальной справедливости, что отвечает стратегии демократического развития, задачам гармонизации общественных отношений и создания условий для полноценной жизнедеятельности граждан.

Многие вопросы в этой сфере остаются недостаточно разработанными. В их числе можно назвать следующие: 1) формирование системы соцзащиты населения как социального института; 2) принципы повышения качества работы государственных органов социальной защиты населения; 3) эффективные механизмы финансирования социальной помощи и мн.др. Одним из таких ключевых вопросов является и университетская подготовка кадров в сфере социальной работы.

Стремительно развивающаяся, как профессия, социальная работа испытывает нехватку квалифицированных специалистов. Несмотря на то, что на сегодняшний день подготовка и переподготовка социальных работников осуществляются в России на базе многочисленных государственных и негосударственных образовательных учреждений, далеко не все из работников, занятых в этой сфере, получили профессиональную подготовку. В этих условиях особую актуальность приобретает целостный подход к методологии университетской подготовки, без которого процесс обучения социальных работников рискует приобрести эклектичный характер, не обеспечивая должного уровня междисциплинарных взаимосвязей. В то же время учебные планы, программы и сам процесс обучения должны предусмотреть возможность практико-ориентированного обучения, увеличения удельного веса тренинговых занятий по отработке психосоциальных технологий работы с различными типами случаев.

Названные проблемы были учтены при разработке учебного курса бакалавра социальной работы в рамках проекта Темпус – IV, который реализуется совместно с представителями Евросоюза и при супервизии со стороны Потсдамского университета прикладных наук.

Разрабатываемая программа бакалавриата заслуживает особого внимания с позиций ценностных ориентиров в организации социальной

* © Хунагов Р.Д.

помощи населению. Социальная политика и социальная работа в России традиционно тяготеют к так называемой административной модели, и это не может не влиять на организацию социальных служб. Однако одна из конечных целей социальной политики и социальной работы связана с концепцией независимой жизни, которая ориентируется на устранение физических и психологических барьеров в окружающей среде через применение адекватных методов и организацию соответствующих служб.

Акцент на помощь в мобилизации внутренних ресурсов для обеспечения позитивного развития личности, гуманность и возможность выбора определяют видение миссии социального работника, которое развивается в рамках проекта «Образовательная программа бакалавриата по направлению «Социальная работа». В число приоритетов разработчики программы включают перевод клиента социального взаимодействия из позиции объекта воздействия в позицию активного субъекта. В этой связи социальным работникам отводится жизненно важная роль в обеспечении равного доступа к качественному и независимому образу жизни в обществе, что, в свою очередь, должно позволить социально уязвимым категориям населения не чувствовать себя психологически жертвами жизненных обстоятельств. Таким образом, осуществляется переход от концепции виктимности к концепции активной жизненной позиции, которая требует качественного пересмотра сложившихся парадигм социальной работы.

Данный подход к социальной работе получил широкое развитие в Европе, и именно он внедряется в рамках разрабатываемого проекта. Очень ценно и то, что в подготовленных в рамках проекта «Темпус» материалах учтены стратегические направления реформирования образования в контексте перехода на двухуровневую модель, а именно: использование модульного подхода, зачет полученных знаний на основе кредитов, обеспечение дистанционной подготовки по учебным курсам и др.

Взаимодействие с иностранными коллегами, ставшими первопроходцами в вопросах реализации Болонских принципов в Европе, позволило нам в полной мере осознать специфику компетентностного подхода и подготовиться к его внедрению на практике в подготовке бакалавров. Нельзя не признать, что сложившиеся классические парадигмы высшего образования недостаточно учитывают реальные потребности общества, зачастую приводят к чрезмерной фундаментализации и теоретизированию, в которых упрекают систему высшего образования в целом, и эти упреки не лишены оснований.

Избежать пустословия в образовании, гармонично сочетать общекультурную, гуманитарную и собственно профессиональную подготовку, теоретический и практический компоненты обучения – такую цель поставили перед собой участники проекта, и как представляется, они достигли определенного прогресса в ее реализации.

В Адыгейском государственном университете популяризация подходов, разработанных в рамках проекта, осуществляется через систему занятий на факультете повышения квалификации АГУ. В прошлом учебном году мы включили в тематику занятий ФПК тему «Проблемы реформирования высшего профессионального образования». В текущем учебном году эта тематика пополнилась такими направлениями, как: Обеспечение качества образования в условиях введения системы кредитных единиц; Компетентностный подход к разработке образовательных программ; Качество образовательного процесса с позиций Болонского соглашения. Слушателями ФПК являются заведующие кафедрами и руководители факультетов и институтов АГУ. Сформирована рабочая группа преподавателей университета, которые проводят консультации по внедрению основополагающих принципов уровневого образования. Данный курс уже прослушали 102 чел., в настоящее время проходят обучение 144 чел. Таким образом, участие в проекте Темпус способствовало повышению степени готовности научно-педагогического коллектива университета к переходу на Болонскую модель образования.

Конечно, в нашей работе нет места для благодушного настроя. И мы испытываем некоторые волнения не только в связи с открытием нового направления подготовки («социальная работа»), но и в целом в связи с введением подготовки бакалавров. Вузы России встречаются с объективными трудностями на пути продвижения к Болонской модели. Не только родители выпускников школ, но и работодатели не в полной мере представляют себе специфику данного типа подготовки. Многие из них рассматривают бакалавриат чуть ли не как «неполноценное образование», что-то среднее между подготовкой в среднем профессиональном учебном заведении и в вузе.

Несколько негативный имидж данного типа подготовки, сложившийся в обществе, не

способствует ее продвижению, особенно, на фоне демографического кризиса в стране. Учитывая это, мы активно занялись популяризацией принципов и подходов к подготовке бавкалавров в ходе профориентационной кампании 2009-2010 г.г. А это были поездки в самые отдаленные селения Адыгеи и Краснодарского края, где, как мы убедились, люди с интересом и благодарностью реагировали на разъяснения по поводу двухуровневого образования и связанных с ним перспектив вхождения в международное образовательное пространство.

Несмотря на то, что направление подготовки «Социальная работа» является новым для Адыгейского государственного университета, проблемы социальной работы в течение ряда лет активно разрабатывались учеными университета. Эти проблемы имеют свою специфику в условиях Адыгеи. Семья, семейные традиции обладают особой значимостью для менталитета южных территорий России. Неслучайно поэтому в Адыгейском государственном университете традиционно активно разрабатываются такие научные направления, как: Современная семья как фактор стабилизации общества; Нравственное и эстетическое воспитание в адыгской семье; Возможности семьи в экологическом воспитании молодежи; Новые подходы к организации помощи семьям и детям, находящимся в трудной жизненной ситуации; Роль общественных организаций в решении проблем семьи и детей; Психологическое сопровождение и поддержка родителей, воспитывающих детей с девиантным поведением и др.

Следует отметить, что мощным стимулом к исследованию данных проблем послужило участие педагогов Адыгейского госуниверситета в программах Евросоюза, начиная с 2005 года и по сей день. Такими программами, помимо проекта по бакалавриату в сфере социальной работы, стали проект по профилактике девиантного поведения подростков «Дети и молодежь групп риска» и проект «Каждому ребенку нужна семья».

В настоящее время профессорско-преподавательским составом университета совместно со студентами и аспирантами выполняются более 100 различных исследовательских проектов. Ежегодный объем освоенных средств по различным проектам составляет свыше 48 млн. рублей. Но проект Темпус «Образовательная программа бакалавриата по направлению «Социальная работа» уникален и занимает особое место среди прочих проектов. Он необычайно актуален, будучи нацеленным на внедрение двухуровневой системы подготовки и – что особенно важно – на ее инновационное обеспечение. При разработке содержательных аспектов подготовки, учебного плана и учебно-методического обеспечения образовательной программы в рамках программы «Темпус» был учтен передовой европейский опыт и опыт, накопленный российскими вузами-участниками проекта.

Адыгея относится к регионам с высокой демографической нагрузкой. Люди старше трудоспособного возраста составляют 30% от общей численности населения, что несколько выше, чем в других республиках Северного Кавказа и по России в целом. Несмотря на то, что разработана и реализуется республиканская программа содействия занятости населения, проблема безработицы стоит в Адыгее достаточно остро. Усиливаются процессы депопуляции, связанные с низкой рождаемостью (лишь в последние годы наметился некоторый позитивный сдвиг в этой области). Низкий уровень доходов населения (особенно, в сельской местности) также провоцирует известные социальные проблемы многодетных семей.

За последнее десятилетие в Адыгее появились многочисленные социальные приюты для детей и подростков, и студенты университета активно подключились к волонтерской деятельности. Университет связан многочисленными нитями с социальными учреждениями города Майкопа и Республики Адыгея в целом. Педагоги и студенты участвуют в создании клубов для пожилых людей и молодежи, ведут проектную деятельность в микрорайонах по профилактике девиантного поведения, организуют досуговую деятельность в хосписах и специальных учреждениях для детей.

Мы надеемся, что проделанная подготовительная работа и накопленный опыт позволят нам успешно приступить к реализации подготовки бакалавров социальной работы. Выражаю уверенность в том, что сложившиеся в рамках проекта творческие связи между вузами-партнерами получат дальнейшее конструктивное развитие. Особенное значение мы придаем внедрению программ дистанционного образования и возлагаем большие надежды на наших коллег, которые разрабатывают это направление в рамках проекта Темпус.

Важным шагом на пути внедрения европейских подходов в сфере высшего образования стало открытие новой научной библиотеки Адыгейского государственного университета. В свое

время основатель Калифорнийского университета Бенжамен Уиллер сказал: «Дайте мне библиотеку, и я построю вокруг нее университет». Долгое время университет не мог похвастаться достойной библиотекой, и вот сегодня мы сдали в эксплуатацию здание новой библиотеки, которая располагается на четырех этажах (не считая солидного книгохранилища на нулевом этаже).

Новая библиотека АГУ – это не просто здание с красивым дизайном, это уникальная информационная среда, обладающая доступом к новейшим электронным ресурсам. Думаю, что имеющееся информационное обеспечение позволит в полной мере реализовать ту дистанционную модель образования, которая разрабатывается в рамках проекта Темпус.

В заключение считаю необходимым отметить, что социальная политика и социальная работа в условиях России и ее регионов идеологически во многом согласуются с общемировыми тенденциями. Однако, естественно, существует и специфика, обусловленная целым рядом социокультурных и экономических факторов. Убежден, что проект «Образовательная программа бакалавриата по направлению «Социальная работа», объединивший представителей разных культур и разных регионов, обречен на успех. Ведь его разработчики ставят перед собой цель адаптировать мировой опыт к национальным и региональным особенностями жизни социума и именно на этой основе создать сбалансированную и высоко технологичную модель современной подготовки бакалавров.

R. Hunagov

DEVELOPING DIDACTIC MAINTENANCE OF BACHELOR DEGREE IN SOCIAL WORK UNDER THE TEMPUS-IV PROJECT, AND GROUNDING IN INTRODUCTION OF BACHELOR DEGREE IN ADYGHE STATE UNIVWERSITY

Abstract. This article discusses approaches to reform of higher education in accordance with the requirements of the Bologna Declaration on the example of Adyghe State University. The article presents the work system on improving the readiness of the academic staff of the University for transition to the Bologna higher education model concerning training Bachelors of Social Work.

Key words: Bologna process, Tempus project, social work, the reform of higher education, supervision.

УДК 378.1

Густова Е.А.

БАКАЛАВРИАТ В СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ: ОТ УЧЕБНОГО ПЛАНА К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЕ*

Аннотация. В статье представлен анализ особенностей учебного плана бакалавра социальной работы, разработанного в рамках проекта ЕС ТЕМПУС с применением модульной структуры образовательного процесса, использованием зачетных единиц для обозначения трудоемкости учебных дисциплин (модулей, учебных циклов), обусловленных спецификой требований к профессиональной деятельности работников социальной сферы.

Ключевые слова: учебный план, социальная работа, стандарты третьего поколения, компетенции, модульная структура учебного процесса, зачетные единицы.

Повышение значимости социального образования и особенно качественной профессиональной подготовки работников социальной сферы на современном этапе политического и социально-экономического развития в нашей стране связано с появлением большой группы людей, нуждающихся в высококвалифицированной помощи специалистов-профессионалов. В связи с этим, современная стратегия социальной политики государства в сфере образования направлена, во-первых, на создание многоуровневой системы профессиональной подготовки кадров, способной обеспечить общество высокопрофессиональными специалистами в области социально-помогающей деятельности. Во-вторых, меняются требования к качеству высшего профессионального образования. И это связано

* © Густова Е.А.

с повышенными требованиями к их профессиональной компетентности как готовности и способности продуктивно выполнять деятельность в профессиональной сфере, осознавая ее социальную значимость и неся личную ответственность за результаты этой деятельности. Поэтому одним из важнейших запросов к качеству образования сегодня является необходимость решать задачи профессионального обучения в русле компетентностного подхода, акцентирующего внимание не на усвоение определенной информации, а на формирование готовности (способности) человека к эффективному выполнению профессиональной деятельности на основе формируемых знаний, умений, навыков и творческих способностей. В-третьих, в настоящее время объектом множества весьма серьезных упреков являются государственные образовательные стандарты, в которых прописываются результаты профессионального обучения. Серьезность и глубина проблемы состоит в том, что в условиях крайней неоднородности российских регионов и российского социума ни один документ «общего пользования» не будет являться удовлетворительным. В этой ситуации наиболее продуктивным и содержательным направлением решения проблем компетентностного подхода будет разработка стандартов образовательно-профессиональных компетенций на локальном уровне. Эти стандарты, с одной стороны, должны полностью обеспечивать реализацию государственных образовательных стандартов. С другой - процесс разработки этих стандартов может оказаться площадкой, на которой научно-образовательное сообщество, региональные и муниципальные органы управления образованием, государственные и негосударственные организации смогут согласовывать свои интересы в сфере развития кадрового, шире того, человеческого потенциала соответствующих территорий. Эта деятельность может стать запускающим механизмом становления институциональной системы гражданского общества в образовании.

Как показывают исследования, в настоящее время в России сложились условия для конструктивного развития двухуровневой системы высшего образования «бакалавриат – магистратура» с учетом региональных аспектов подготовки специалистов к профессиональной деятельности и требований к их профессиональной компетентности. Наглядным примером альтернативных национальных стратегий высшего профессионального образования может служить разработка проекта «Учебный план бакалавриата социальной работы» с последующей его апробацией на базе трех российских высших учебных заведений. Данная работа осуществляется в рамках программы ЕС ТЕМПУС «Бакалавриат в социальной сфере» и предусматривает сотрудничество управленческих, образовательных и практических структур Московского государственного областного университета (МГОУ), Адыгейского государственного университета (АГУ) и Академия социального образования (АСО, г. Казань) с использованием опыта подготовки социальных работников ведущими европейскими высшими школами в соответствии с основными положениями Болонской декларации.

Представленный на рассмотрение экспертам Национального офиса программ ТЕМПУС проект учебного плана был поддержан и с января 2009 года осуществляется первый этап деятельности группы отечественных ученых по непосредственной разработке Учебного плана бакалавриата направления «Социальная работа». Необходимо отметить, что разрабатываемый Учебный план бакалавриата социальной работы (далее – УП БСР) содержательно максимально соответствует требованиям проекта Федерального государственного стандарта высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) третьего поколения по направлению подготовки «социальная работа» квалификации «бакалавр социальной работы». На основе опыта разработки и реализации ГОС ВПО первого и второго поколения и с учетом документов Болонского процесса проект ФГОС ВПО третьего поколения по направлению «социальная работа» предусматривает: формирование требований к результатам освоения основных образовательных программ подготовки в виде компетенций в социально-личностной сфере и профессиональной деятельности; разработку стандартов без деления их на федеральный и национально-региональный компоненты; расширение академических свобод вузов при формировании основных образовательных программ (ООП); введение научно-исследовательской работы студента как обязательного компонента основной образовательной программы; установление трудоемкости (объема учебной работы студента) основных образовательных программ в зачетных единицах вместо часовых эквивалентов. На основе проделанной исследовательской и аналитической работы, с учетом международного и отечественного опыта предлагается сохранить цикловую структуру ФГОС

ВПО (гуманитарный, социальный и экономический цикл; математический и естественнонаучный цикл; профессиональный цикл; практики и научно-исследовательская работа) при этом каждый цикл должен иметь базовую и вариативную части. Предполагается задавать циклы не в жестком объеме трудоемкости, а в интервале, а также отказаться от регламентации состава дисциплин цикла, что позволит вузам самостоятельно проектировать программу в модульно-дисциплинарном варианте. Все эти положения учтены в УП БСР:

во-первых, учебный процесс ориентирован на результат и компетенции. На данный момент практикой востребованы результаты профессионального образования не в виде того, что знает выпускник колледжа, вуза, а в форме его практической готовности (способности) к деятельности в типовых и нестандартных ситуациях профессиональной жизни. Речь идет об особых образовательных результатах системы профессионального образования, в рамках которых знания выступают необходимым, но не достаточным условием достижения требуемого качества профессионального образования, – о профессиональной компетентности и таких ее составляющих, как специальные профессиональные и ключевые (базовые, общекультурные) компетенции. ФГОС ВПО предписывает, что результатами обучения студентов, будущих бакалавров социальной работы, должны стать сформированные общекультурные и профессиональные компетенции в таких видах деятельности, как социально-технологическая, организационно-управленческая, исследовательская, социально-проектная;

во-вторых, образовательный процесс представлен модульной структурой. Содержание и количество модулей обусловлено определенной логической завершенностью по отношению к установленным целям и результатам обучения и воспитания;

в-третьих, трудоемкость учебного процесса представлена в зачетных единиц (система ECTS);

в-четвертых, ведется работа по совершенствованию системы оценки качества образования. Оценка отечественной системы образования на международном уровне не утешительна. Она показывает, что наши учащиеся хорошо решают учебные задачи, предъявленные в стандартной форме, но обладают слабыми способностями использовать полученные знания в практических ситуациях. В российской образовательной практике преобладает предметноцентричная модель образования, согласно которой качество образования соответствует структуре содержания дифференцированного по предметам научного знания. Практика оценки качества образования характеризуется следующими параметрами: ориентацией на нормативную цель образовательной системы; применением субъективных средств прямой оценки качества образования при различных формах проверки знаний; использованием директивно установленной четырех балльной шкалы оценки при всех видах испытаний обучаемых; применением субъективных критериев и шкал оценки, разрабатываемых каждым преподавателем. Как отмечают исследователи, сегодня можно с полным основанием говорить о кризисе знаниево-просветительской парадигмы, который обусловлен несколькими причинами и главная из них связана с изменением самого феномена знания и его соотношения с практикой: добывание знания становится приоритетной сферой профессиональной деятельности человека и условием существования всякого современного производства вообще.

УП БСР предусматривает обучение в течение восьми семестров, что соответствует 208 неделям занятий согласно ФГОС ВПО, которые распределяются следующим образом: теоретическое обучение и НИРС составляет 135 недель, экзаменационные сессии – 18 недель, итоговая государственная аттестация, в том числе защита выпускной квалификационной работы – 6 недель, учебная и производственные практики составляют 14 недель, каникулярное время (включая последипломный отпуск) – 35 недель. В учебном плане представлены: гуманитарный, социальный и экономический цикл; математический и естественнонаучный цикл; профессиональный цикл. Каждый учебный цикл имеет базовую часть и вариативную (профильную), устанавливаемую вузом. Вариативная часть дает возможность расширения и углубления знаний, умений, навыков и компетенций, определяемых содержанием базовых дисциплин, позволяет обучающимся получить углубленные знания и навыки для успешной профессиональной деятельности. Общее количество часов на все виды работ, включая аудиторную и самостоятельную работы студентов по освоению программы, составляет не более 54 часов в неделю, при этом на аудиторные занятия отводится не более 27 часов в неделю. В указанные аудиторные часы не входят обязательные занятия физической культурой.

Трудоемкость по циклам						
Наименование цикла, раздела	Всего		Базовая часть		Вариативная часть	
	Зач. ед.	Часы	Зач. ед.	Часы	Зач. ед.	Часы
Гуманитарный, социальный и экономический	37	1332	29	1044	8	288
Математический и естественнонаучный	33	1188	14	504	19	684
Профессиональный	148	5328	66	2376	82	2952
Физическая культура	2*	400*	-	-	-	-
Учебная и производственная практики	14	504	-	-	-	-
Итоговая государственная аттестация	8	288	-	-	-	-
Общая трудоемкость по всем циклам	240	8640	-	-	-	-
*- в общем балансе зачетные единицы и часы не учитываются						

Структура УП БСР состоит из 19 модулей и представлена в трех уровнях – *базисный уровень, уровень практико-ориентированного моделирования, уровень проектной деятельности*. Деление плана на указанные уровни диктуется логикой процесса профессионального обучения: от общей фундаментальной подготовки к углубленной практико-ориентированной и прикладной профессиональной деятельности; от формирования общекультурных компетенций к овладению профессиональными компетенциями, обусловливающими успешность на разных уровнях социально-помогающей деятельности. При этом первый уровень является базовым, над ним надстраиваются все остальные. Модуль – это «законченная учебная единица с планом содержания и временными рамками, которая включает в себя различные формы учебного занятия. Эта единица, которая доступна как квалитативному (содержание), так и квантитативному (зачетные единицы) описанию и оценке (экзамен)». Каждый модуль, представленный в УП БСР, имеет четкое описание и цели. Дисциплины модулей обеспечены учебно-методическими комплексами (УМК), разработанными профилирующими преподавателями (коллективом преподавателей) кафедр, осуществляющих обучение студентов – будущих бакалавров социальной работы. УМК — это система нормативной и учебно-методической документации, средств обучения и контроля, необходимых и достаточных для качественной организации образовательных программ согласно учебному плану. Основная цель создания УМК - предоставить студенту полный комплект учебно-методических материалов для самостоятельного изучения дисциплины. УМК дисциплин модулей УП БСР учитывают общую идеологию федеральной и региональной политики; предлагают логически последовательно изложенный учебный материал с использованием современных методов и технических средств модернизации учебного процесса, позволяющих студентам более полно осваивать учебный материал и получать навыки по его использованию на практике; обеспечивают межпредметные связи и возможности овладения компетенциями на различных уровнях сложности. В содержание УМК входит:

- определение тематики согласно общей направленности модуля и количеству зачетных единиц на отдельные виды занятий в соответствии с учебным планом;
- разработка учебника, учебного пособия, курса лекций, контрольных вопросов и заданий по каждому тематическому блоку, формирование вопросов к зачету или билетов к экзамену (при наличии экзамена по дисциплине);
- разработка структуры и содержания практических, лабораторных работ и семинарских занятий (при их наличии в учебном плане) и методических рекомендаций к ним;
- планирование самостоятельной работы студентов с предоставлением методических рекомендаций для самостоятельного изучения дисциплины и других видов СРС;
- разработка заданий для текущего контроля степени сформированности компетенций в определенной области;

УМК будут проходить апробацию в учебном процессе, при необходимости корректироваться и дополняться, таким образом, постоянно совершенствуясь и гибко приспосабливаясь к меняющимся требованиям как в образовательном процессе, так и в профессионально-практической действительности.

БАЗИСНЫЙ УРОВЕНЬ			
Семестр	№ модуля	Название модуля	Зачетные единицы
1	I	Общественные и гуманитарные основы социальной работы I (МИР)	21
	II	Основы теории и практики социальной работы I	9
2	III	Общественные и гуманитарные основы социальной работы II (Общество)	19
	IV	Основы теории и практики социальной работы II	8
	V	Учебная практика	3
3	VI	Правовые и социально-политические основы социальной работы (Государство)	14
	VII	Основы теории и практики социальной работы III	16
4	VIII	Экономические и организационные основы социальной работы (Службы социального обеспечения)	14
	IX	Организация исследований в социальной работе	16
УРОВЕНЬ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ			
5	X	Теория и практика I (Личность)	28
	XI	Практика производственная I	2
6	XII	Теория и практика II (Семья)	26
	XIII	Практика производственная II	4
7	XIV	Теория и практика III (Группа)	26
	XV	Практика производственная III	4
УРОВЕНЬ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ			
8	XVI	Интегрирующий модуль (Микросоциальная среда)	10
	XVII	Социальный менеджмент	10
	XVIII	Практика производственная IV	2
	XIX	Итоговая государственная аттестация	8
Количество зачетных единиц для каждого семестра обучения			30
Количество зачетных единиц БАЗИСНОГО УРОВНЯ			120
Количество зачетных единиц УРОВНЯ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ			90
Количество зачетных единиц УРОВНЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ			30
Общее количество зачетных единиц УЧЕБНОГО ПЛАНА			240

Базисный уровень рассчитан на обучение в течение четырех семестров (два года обучения) и включает девять модулей. Дисциплины модулей базисного уровня представлены таким образом, что, осваивая их, студенты, с одной стороны, овладевают основами специальной профессиональной науки и деятельности (модули 2,4,7,9), с другой стороны, совершенствуются в области смежных наук (модули 1,3,6,8), знания и практика в которых необходимы для успешного становления специалистов социальной сферы. Другими словами, становление профессиональной компетентности социальных работников происходит комплексно на протяжении всего периода обучения, однако в процессе овладения компетенциями присутствует определенная иерархия их формирования. Так, первый комплекс дисциплин базисного уровня (модули 1,3,6,8) в большей степени формирует ключевые (по ФГОС ВПО – общекультурные) компетенции в логике «от общего к частному». Это наглядно демонстрируется в названиях модулей: «МИР» – «ОБЩЕСТВО» – «ГОСУДАРСТВО» – «СЛУЖБЫ СОЦИАЛЬНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ».

Освоение указанных модулей способствует формированию таких общекультурных компетенций, как: способность учитывать специфику и современное сочетание глобального, национального и регионального в общественной и государственной жизни, в развитии социальной

сферы; способность понимать и использовать в профессиональной и общественной деятельности сочетание инновационного и традиционного, социально-исторического и повседневно-прагматического; владение культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей её достижения; умение логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь; способность анализировать социально-значимые проблемы и процессы; владение одним из иностранных языков на уровне не ниже разговорного и др. Второй комплекс дисциплин (модули 2,4,7,9) направлен на овладение основами теории и практики социальной работы и решение профессиональных задач первой (меньшей) степени сложности. И здесь на первый план выступают профессиональные компетенции общего свойства (общепрофессиональные), например, готовность (в том числе, мотивационная) к обеспечению социальной защиты, помощи и поддержки, предоставлению социальных услуг отдельным лицам и социальным группам; способность к созданию социально благоприятной среды в социальных организациях и службах; способность целенаправленно и эффективно реализовывать современные технологии социальной работы и др.

Уровень проектно-ориентированного моделирования (модули 10-15) предполагает дальнейшее углубленное совершенствование компетенций, приобретение опыта решения более сложных задач в ситуациях профессиональной деятельности. Особенности этого уровня: развитие готовности и способностей к практической деятельности с различными объектами социальной работы («ЛИЧНОСТЬ» - «СЕМЬЯ» - «ГРУППА»), подкрепленные прохождение производственных практик, цели и задачи которых определяются в соответствии со спецификой социально-помогающей деятельности различным категориям населения, включенным в те или иные социальные группы. Профессиональные компетенции как бы «шлифуются», становятся в профессиональном плане более специальными и основательными.

Уровень проектной деятельности (модули 16-19) представлен как углубленный, интегрирующий в себя знания, умения, навыки, опыт, приобретенный студентами на предыдущих этапах обучения. Например, изучение дисциплин модуля «Социальный менеджмент» (17) является «продвинутым» этапом в освоении компетенций, которыми студентами овладевали в модулях «Экономические и организационные основы социальной работы» (8) и «Организация исследований в социальной работе» (9). Интегрирующий модуль «Микросоциальная среда» (16) закрепляет и «углубляет» навыки, умения, опыт, способности, приобретенные будущими социальными работниками при освоении модулей уровня проектно-ориентированного моделирования (10-15).

Таким образом, при разработке проекта Учебного плана бакалавра социальной работы сделана попытка учесть два ключевых положения глобальных образовательных стандартов: 1) для включения в образовательную программу сформировать такой учебный план, который определяется «местными, национальными и/или региональными, и/или международными потребностями и приоритетами»; 2) результатом профессионального образования первой ступени (бакалавр) должна стать готовность (способность) студентов демонстрировать умения по ключевым универсальным положениям учебного плана, которые выстраиваются на четырех концептуальных компонентах, именно: в области профессии, в сфере профессионала социальной работы, в методах практики социальной работы, в парадигме профессии социальной работы.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании. http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm.
2. Глобальные образовательные стандарты по подготовке специалистов социальной работы. (Перевод И.В. Наместниковой. Научный редактор русского текста проф. М. Фирсов). Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». №3. 2009. М.: Изд-во МГОУ. 136с.
3. Кнезель П. Опыт подготовки социальных работников в рамках Болонского процесса. Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». №3. 2009. М.: Изд-во МГОУ. 136с.
4. Старовойтова Л.И. Компетентностная модель подготовки бакалавров социальной работы в Российской Федерации. Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». №3. 2009. М.: Изд-во МГОУ. 136с.
5. Фирсов М.В., Студенова Е.Г. О проекте. Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». №3. 2009. М.: Изд-во МГОУ. 136 с.

E. Gustova

BACHELOR DEGREE IN SOCIAL WORK: FROM THE CURRICULUM TO EDUCATIONAL PROGRAM

Abstract. The article deals with the analysis of Bachelor Curriculum for Social Work developed within the program of EC TEMPUS and represented the application of training module structure of edu-

cational process, using ECTS (modules, training cycles), caused by the specific requirements to professional activity of social workers.

Key words: The curriculum, social work, standards of the third generation, the competence, training module, credits.

УДК 378.1

Макарова Л.С., Студенова Е.Г.

РОЛЬ ПРОГРАММЫ ТЕМПУС В СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ*

Аннотация. Статья посвящена проблеме обучения иностранным языкам, приобретающей все большее значение в контексте глобализации в Европе. В рамках совместных проектов программы Темпус предпринимаются значительные усилия по совершенствованию иноязычной подготовки в России. На данном этапе приоритетной задачей является разработка учебных материалов и активных методик, способствующих успешному формированию иноязычных компетенций в сфере профессиональной коммуникации. В статье излагаются основные принципы и подходы к обучению иностранным языкам, разработанные участниками проекта Темпус IV «Образовательная программа бакалавриата по направлению «Социальная работа».

Ключевые слова: программа Темпус, совместный проект, подготовка бакалавра социальной работы, иноязычная лингвистическая компетенция, компетентностный подход, речевые аспекты, речевые акты, речевые действия, речевые стратегии, профессионально ориентированное обучение

Реализация проектов в рамках программы «Темпус», несомненно, способствует повышению мотивации к изучению иностранных языков. Темпус изначально считал одним из своих приоритетов распространение языков и культур, способствующее сближению народов Европы, обеспечению более тесной интеграции субъектов европейского образовательного пространства, воспитанию в духе толерантности и уважения к иным культурам и их представителям. В 90-е годы этот приоритет нашел отражение в реализации ряда проектов по созданию при российских университетах лингвистических центров, которые уже внесли и продолжают вносить свой вклад в дело формирования иноязычной компетенции населения России.

Позднее произошло смещение акцентов на совершенствование подготовки по иностранному языку как одному из компонентов образовательных программ, разрабатываемых российскими вузами совместно с европейскими партнерами. Подобная переориентация представляется закономерной. Действительно, реальные перспективы совершенствования языковой подготовки связаны с ее интеграцией в общую структуру профессионального образования. Речь идет о том, чтобы научить профессионалов общаться на иностранных языках, и это приобретает особую важность в условиях глобализации и перехода на двухуровневую модель образования.

Преимущества знания иностранного языка (по сравнению с незнанием) совершенно очевидны и не нуждаются в обосновании. Несмотря на это, на практике нередко доминирует консервативный подход, согласно которому незнание иностранных языков не мешает достичь высот профессионального мастерства и получить общественное признание своих успехов. На самом деле, незнание иностранных языков объясняется, прежде всего, трудностями их освоения, поскольку вне соответствующей лингвистической среды это чрезвычайно сложный и требующий больших временных и интеллектуальных затрат процесс. Поэтому в обучении иностранным языкам особое значение приобретают тщательный отбор лингвистического (и лигвокультурологического) материала и применение активных методов обучения, способных заинтересовать обучающихся и повысить их мотивацию к освоению иностранного языка.

Данный подход был положен в основу разработки учебно-методического комплекса (УМК) по дисциплине «Иностранный язык» (английский, немецкий, французский) в рамках проекта «Образовательная программа бакалавриата по

* © Макарова Л.С., Студенова Е.Г.

направлению «Социальная работа» (Темпус - IV). Начальным этапом работы над УМК стала разработка компетенций, которыми должен обладать студент в результате освоения курса иностранного языка.

Проанализировав определения понятий «компетенция» и «компетентность», «компетентный» в различных словарях, можно выделить в качестве интегрирующего признака такую смысловую составляющую, как знания и опыт в определенной области. Согласно словарю С.И.Ожегова, компетенция – это осведомленность в определенном круге проблем, согласно словарю иностранных слов – познания и опыт в определенных вопросах. Действительно, главное отличие компетентностного подхода к обучению заключается в том, что в его рамках и знания и умения рассматриваются с точки зрения опыта [Кремнева 2009: 33].

Компетентность трактуется в социальной психологии как атрибут профессионала, в американской когнитивной психологии как фактор, детерминирующий самоощущение личности и самооценку, в работах по теории управления – как совокупность характеристик личности, обеспечивающих успех в решении основных задач в сфере профессиональной деятельности [Кремнева 2009: 34].

В целом, компетентностный подход – это подход, ставящий во главу угла результат образования, основанный на приоритете опыта универсальным и специфическим (узко профессиональным) запросам работодателя. К универсальным запросам, в частности, относятся такие, как: инициативность, продуктивность, мобильность, организаторские способности, умение работать в группе и некоторые другие. Узко профессиональные запросы могут варьироваться в зависимости от сферы деятельности.

В зарубежных исследованиях по проблемам образования отмечается, что традиционный (ортодоксальный) подход к обучению как передаче знаний не удовлетворяет, прежде всего, заказчика образования, т.е. работодателя. Выпускник вуза, обучавшийся в традиционной образовательной парадигме, не готов раскрыть свой творческий потенциал и не стремится к саморазвитию. Именно поэтому в Болонской модели образования делается акцент на базовые (или ключевые) компетенции как способности решать на различных уровнях задачи, с которыми люди сталкиваются в своей профессиональной деятельности.

Иноязычная лингвистическая компетенция является частью комплексной профессионально ориентированной компетентности бакалавра социальной работы. Поэтому первоочередной задачей разработчиков УМК по дисциплине «Иностранный язык» стало определение функционально-дискурсивных особенностей иноязычной речи, подлежащей усвоению в рамках образовательной программы. Предпринятый анализ лингвистической литературы выявил возрастающий интерес исследователей к проблематике социального дискурса (см., например: [5]). К социальному дискурсу относится совокупность текстов, посвященных социальным проблемам, таким, как трудоустройство, помощь социально уязвимым группам населения (детям, одиноким матерям, инвалидам и др.), социальная защита и т.д. Объектом данного дискурса является социально-значимое поведение человека в обществе, способствующее решению социальных проблем.

Посредством социального дискурса оказывается воздействие на адресата. Это воздействие может заключаться как в изменении уровня информированности адресата (например, в результате ознакомления с информацией по трудоустройству), так и в целенаправленном влиянии на сознание и поведение адресата через распространение адресантом определенных идеалов, установок, оценочных мнений.

Воздействие в социальном дискурсе реализуется через рациональную аргументацию и через апелляцию к эмоциям. Рациональная аргументация типична для текстов, направленных на помощь в трудоустройстве: *Vous êtes intéressé par les métiers de la santé et du social? Vous souhaitez obtenir une information complète sur ces secteurs d'activité? Cette rubrique est là pour vous guider en vous proposant des fiches descriptives pour chaque métier: activités principales, qualités requises...*

Ключевыми концептами социального дискурса являются: *сочувствие / сострадание, помощь / содействие; solidarité, aide.* Социальный дискурс, как правило, включает эксплицитно выраженную оценку. В силу антропоцентричности, в нем широко распространены эмотивные оценки, в том числе, отрицательная оценка проблемной ситуации (безработицы, бедности и т.д.), на основании которой выстраивается положительная этическая оценка социальных действий (трудоустройства, психологической или материальной помощи и т.д.).

К важнейшим признакам социального дискурса относится характер тематически отмеченной лексики. Объектами квалификации в соци-

альном дискурсе чаще всего являются: 1) человек – *дети, инвалиды, сироты, больные, старики, иммигранты, беженцы, orphelins, personnes handicapées, personnes du troisième âge, personnes dépendantes, personnes démunies, personnes en situation précaire, immigrés, refugiés;* 2) состояния общества – *кризис, защищенность/незащищенность, нужда, безработица, экономическая депрессия, situation de précarité, chômage, dépression économique, crise, insécurité;* 3) эмоции человека – *сочувствие / безразличие, радость / горе / отчаяние, печаль, боль, тревога, негодование, compassion, douleur, angoisse, anxiété, indignation*; 4) деятельность человека – *помощь, защита, забота, содействие*, *aide, mesures d'aide, solidarité, secours, soins* и т.д.

Внутри этих крупных лексических разделов можно выделить отдельные тематические группы: а) материальная помощь – *льготы и пособия (по инвалидности, по безработице, по утрате кормильца и т.д.; facilités et allocations de famille, de chômage, d'autonomie etc);* б) представители социальных служб, социальные работники – *воспитатель, аниматор, патронажная сестра, сиделка и т.д.; animateur, animatrice, assistant social, assistante sociale, aide soignant, technicien de l'intervention sociale et familiale, moniteur éducateur, éducateur social, conseiller conjugal et familial, conseillère en économie sociale et familiale, auxiliaire de puériculture etc;* в) виды помощи – *защита семьи и детства, психолого-медицинская помощь, трудовая терапия, коучинг, анимация, супервизия, intervention sociale et familiale, coaching et gestion émotionnelle, garde d'enfants/adolescents/ handicapés, aide médico psychologique, ergothérapie* и др.

Исходя из компетентностного подхода, можно выделить следующие ключевые компетенции бакалавра социальной работы, которые должны быть приобретены в результате освоения иностранного языка: способность к обмену опытом с зарубежными коллегами, готовность к участию в деятельности интернациональных профессиональных коллективов (включая научные коллективы, проводящие исследования по различным направлениям социальной работы); способность представить результаты исследований в форме отчета, реферата, публикации, в виде электронной презентации на иностранном языке; готовность к использованию результатов зарубежных исследований в обеспечении эффективной деятельности социальных работников, профессиональной поддержки благополучия различных слоев населения и т.д.

Лингвистическая компетенция является основным компонентом иноязычной коммуникативной компетенции. Она предусматривает овладение знаниями системы языка и освоение особенностей функционирования языковых единиц в речи в процессе межъязыковой и межкультурной коммуникации (включая – и это особенно важно – профессиональную коммуникацию).

В соответствии с социальным заказом, конкретизация требований к набору компетенций в области обучения иностранному языку в вузе находит отражение в следующих компонентах содержания [1]:

– в номенклатуре сфер и ситуаций повседневного, бытового, профессионального и делового общения, в которых предполагается использование иностранного языка;

– в перечне умений и навыков устного и письменного иноязычного общения, коррелирующих с указанными сферами и ситуациями;

– в минимуме отобранных языковых явлений (лексических единиц, формул речевого общения, грамматических форм и конструкций, дифференцированных по видам речевой деятельности);

– в характере, содержании и функционально-стилистических аспектах информации, включающей не только лингвистические и лингвострановедческие знания, но и узко профессиональные (лингводидактические) знания, что также имеет большое значение для удовлетворения познавательных интересов обучаемых и их потребностей в профессиональном общении.

Практические задачи курса иностранного языка в рамках УМК по дисциплине «Иностранный язык» (Темпус - IV «Образовательная программа бакалавра по направлению «Социальная работа») были конкретизированы в следующих требованиях к коммуникативным умениям говорения, аудирования, чтения, письма и перевода:

Говорение. Студенты владеют монологической речью (неподготовленной, а также подготовленной в виде сообщения) и диалогической речью (беседа) в ситуациях официального и неофициального общения в пределах изученного языкового материала.

Характеристики речи: адекватная реализация коммуникативного намерения, логичность, содержательность, ясность, связность, смысловая и структурная завершенность, соответствие языковой норме, прагматическим и социокультурным параметрам, выразительность и соблю-

дение темпа речи, приближенного к естественному темпу говорения.

Композиционно-речевые формы: описание, повествование, рассуждение и их сочетание, монолог и диалог. Виды дискурсивной организации речи: характеристика, определение, объяснение, сравнение.

Аудирование. Студенты умеют аудировать в непосредственном общении и в звукозаписи монологическую и диалогическую речь, опираясь на изученный языковой материал, социокультурные знания и навыки, а также на сформированную лингвистическую интуицию, обеспечивающую контекстуальную догадку и прогнозирование развертывания речи.

Письмо. Студенты владеют продуктивной письменной речью нейтрального и оценочного характера в пределах изученного языкового материала с соблюдением следующих характеристик речи: адекватная реализация коммуникативного намерения, ясность, логичность, содержательность, связность, смысловая и структурная завершенность, соответствие языковой норме, прагматическим и социокультурным параметрам дискурса.

Композиционно-речевые формы: описание, повествование, рассуждение, монолог, диалог и их сочетание.

Виды дискурсивной организации речи: характеристика, определение, объяснение, сравнение, оценка, интерпретация, комментирование, резюме, аргументирование и их сочетание.

Виды речевых произведений: письмо частное и официальное, тезисы сообщения, доклада, текст сообщения, эссе и др.

Чтение. Студенты умеют читать оригинальную общественно-политическую литературу, а также тексты профессионально-ориентированного характера (включая научные тексты по профессиональной тематике) с опорой на изученный языковой материал, социокультурные знания и знания в области структурирования дискурса.

Предпочтение отдается ознакомительному (понимание основного содержания текста) и поисковому (оперативное нахождение определенной информации) чтению информации на различных носителях (включая ресурсы сети Интернет).

Перевод. Способность к адекватному переводу «с листа» (письменно-устному и письменно-письменному) в направлении «иностранный язык – родной язык» текстов профессионально значимой тематики с использованием словарей и иной справочной литературы. Формирование навыка использования электронных переводчиков как основы для дальнейшей обработки переведенного текста «вручную».

Что касается обучения речи, его следует осуществлять с опорой на речевые акты, соотносящиеся с определенными речевыми ситуациями и речевыми стратегиями. Необходимо усилить подготовку, непосредственно ориентированную на типичные ситуации официально-делового и профессионального общения, в том числе прививая студентам основы публичной речи (жанры доклада, сообщения на профессиональную тему, ролевые игры и т.д.).

С позиций профессионально ориентированного обучения, наибольшее значение имеют речевые акты, связанные с выражением интеллектуальных отношений (согласие / несогласие; разрешение / неразрешение; выяснение возможности / невозможности, обязательности / необязательности, вероятности / невероятности, определенности / неопределенности и т.д.). Однако деятельность социального работника предполагает и высокую степень эмпатии с клиентом, без которой невозможно эффективное сопровождение случая в социальном взаимодействии. Оценочные речевые стратегии связаны с такими речевыми актами, как: выражение радости, удовольствия / неудовольствия, огорчения, удовлетворения / неудовлетворения, симпатии, сожаления, сочувствия, расположения / антипатии; интереса / безразличия, уверенности / растерянности, спокойствия / страха, беспокойства. Студент также должен в полной мере освоить стратегию воздействия а, следовательно, и речевые акты убеждения, предложения/совета, предостережения, побуждения, поощрения к действию, предложения помощи и т.д.

В числе универсальных речевых умений существенную роль играет речевой этикет, в рамках которого речевые действия получают дифференциацию (в том числе, на основе учета параметра политкорректности) в зависимости от ролевых (и речевых) предписаний, определяемых коммуникативной ситуацией (официальное/неофициальное общение) и регистром речи (устный / письменный). Это относится, в первую очередь, к различным формам приветствия, представления, прощания, извинения и т.д.

В ходе аудирования аутентичных образцов иноязычной речи студенты должны получить четкое представление о наиболее существенных

элементах структурирования речевых зачинов (допустимость хезитации, самокоррекции, способы введения темы, вводные слова), способов аргументации (речевые коннекторы, снижение категоричности, допущение вариантов), побуждения к речи (вопрос как основная форма инициирования реплики, способы варьирования, перехода к новой теме), концовок (речевые формулировки концовок, обобщение, выводы, выражение удовольствия от общения, надежды на его продолжение и т.п.).

Основу эффективного общения образует семантико-стилистическая адекватность иноязычного высказывания ситуации общения, т.е. умение соотносить языковые средства с конкретными сферами, целями, задачами и условиями общения. Становление коммуникативной компетенции связано с формированием практических умений и навыков пользования языком, достаточных для реализации коммуникативных намерений на уровне, позволяющем полноценно осуществлять не только общение на общекультурном и коммуникативно-бытовом уровне, но и узко профессиональное взаимодействие.

Эти, на первый взгляд, очевидные тезисы всегда декларируются, но не всегда выдерживаются в практике обучения иностранным языкам. В результате выпускники зачастую игнорируют критерии узуальности и идиоматичности в построении высказывания (причем это относится даже к высоко «ритуализированным» актам речи, таким как, к примеру, речевые акты «извинения», «просьбы», «выражения несогласия» и нек. др.).

Анализ речевых реализаций студентов, изучающих французский язык, показывает, что речевое оформление «извинения», как правило, сводится к речевым сериям, образованным существительными «pardon», «excuse» и соответствующими им глаголами. При этом практически не используется речевое клише «Désolé» («Désolée»), широко распространенное во франкоязычном узусе. При выражении разновидностей просьбы игнорируются выражения с глаголом «vouloir» (Veux-tu…, Voulez-vous..., Veuillez...). Между тем, эти формы в высокой степени адаптированы к различным ситуациям употребления и в полной мере отвечают речевому стандарту. Выражение несогласия ограничивается набором выражений, которые фигурируют в большинстве учебников: Non, Si, C'est faux, Absolument pas, Pas du tout и нек. др. Изучение подобных выражений полезно, но они не могут использоваться без учета интерактивных речевых стратегий и тех речевых правил, которым подчиняется речь. Кроме того, дискурсивная реализация подобных интенций должна принимать во внимание социолингвистические и межличностные предписания. Например, с точки зрения теорий управления, подчиненный не должен категорично заявлять своему начальнику «Ce n'est pas vrai». Если же данное речевое клише используется в подобной ситуации, оно сопровождается извинением (Je crois que ce n'est pas vrai, et vous m'excuserez de vous le dire). Кроме того, такие ключевые интенции, как «попросить прощения», «согласиться» или «не согласиться» предполагают дискурсивное аргументирование, но у студентов не сформирована готовность к аргументированной речи.

Названные выше речевые акты охватывают большое количество речевых реализаций, тесно связанных с аргументативными стратегиями речи. Эти, казалось бы, частные компетенции имеют непосредственное отношение к свободному выражению мнений, оценок и суждений. Для практического владения языком особенно важно «нюансированное» выражение согласия или несогласия, позитивной или негативной оценки, в том числе для ведения переговоров, участия в конференциях, дебатах, в выработке коллективного решения.

Как было указано выше, знание иностранного языка обеспечивает широкий доступ к источникам информации, возможность обмена опытом и пополнения профессиональных знаний за счет ознакомления с публикациями в области организации соцобеспечения за рубежом. Соответственно, обучение чтению профессионально значимой информации является одним из наиболее важных компонентов всей системы обучения иностранному языку. При этом из материалов для чтения не исключается художественный текст, но ему отводится весьма скромная роль по сравнению с другими типами текстов. Следует отказаться от подхода, согласно которому на младших курсах обучения студенты читают «сфабрикованные» тексты в рамках традиционно сложившихся тем, и лишь затем, постепенно, по мере освоения материала, переходят к чтению прессы и, наконец, к текстам по специальности. Именно социально-ориентированные газетные сообщения и специальные тексты включают наиболее актуальную для студентов лексику. Материал для таких занятий нетрудно найти и в прессе и в Интернете. К каждому занятию студенты могут готовить краткий обзор социальной рубрики соответствующих иноязычных изданий (газет, журналов). При этом

не стоит требовать от студентов младших курсов досконального понимания вербальной организации текста. Гораздо важнее развитие навыка прогнозирования информации, варьирования речевых форм, оценочного комментирования с опорой на общее владение той или иной проблематикой на материале родного языка.

Особое внимание следует уделить научному тексту. Представляется целесообразным строить обучение чтению иноязычной научной информации с опорой на те знания и навыки в сфере письменной научной речи, которые сформировались у студентов в рамках родного языка. Необходимо научить студентов воспринимать материал в «смысловой вертикали». Линейное чтение, к которому, как правило, приучают студентов на занятиях иностранным языком, – это довольно скучное дидактическое упражнение, не способствующее активному усвоению материала. Гораздо более перспективным в этом смысле является чтение с опорой на элементы структуры научного текста. Студенты хорошо знакомы с аналогичными текстами на русском языке, имеют представление о структуре научного изложения (введение, актуальность темы, указание на объект, цель и задачи исследования, выдвижение рабочей гипотезы, изложение методики исследования, исходных теоретических посылок и т.д.) и могут на этой основе достаточно легко вычленять основные блоки информации и ключевые понятия (см. об этом: [3]).

Таким образом, отбор материала для курса практики профессионально ориентированного иностранного языка должен обеспечить формирование полноценного активного словаря в сфере социальной работы (см. образец немецко-русского словаря-минимума по социальной работе: [4]), а также становление научной речи. Эти компоненты профессиональной компетенции являются базой для самообразования и саморазвития: ознакомления с профессиональными публикациями, участия в научной работе, обмене опытом с зарубежными коллегами и т.д.

В рамках аспекта «письменная речь» целесообразно уделять большее внимание формированию способности к письму в рамках различных речевых жанров, в частности таких, как: аннотация, реферат, тезисы сообщения по профессиональной тематике, деловое письмо в его различных вариациях, анкета, биография, заявление, резюме, письменная формулировка притязаний относительно работы и т.д.

Деловая игра, метод проектов, мозговой штурм, написание эссе на профессиональные темы с использованием сайтов, составление портфолио, написание аннотаций и резюме к прочитанным статьям, – все эти технологии способствуют практико-ориентированному обучению иностранному языку. Становление собственно лингвистической, лингвострановедческой, социокультурной и узко профессиональной компетенций в совокупности с общекультурной подготовкой должны обеспечить адекватную подготовку выпускника к профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Ирисханова К.М., Стрелкова Г.В. «Языковой Портфель» для нефилологов как средство развития автономии студента // Автономность в практике обучения ИЯ и культурам. – М.: МГЛУ, 2001. – С. 125-143.
2. Кремнева Т.Л. Компетентностный подход как базовый принцип Европейской системы образования // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». Том 2. – №3. – 2009. – С. 33-37.
3. Макарова Л.С. Французский научный дискурс и проблемы методологии лингвистического исследования // Л.С.Макарова. – Майкоп: Изд-во АГУ, 2009. – 64 с.
4. Немецко-русский учебный словарь-минимум по социальной работе (коллектив авторов: Громыко А.В., Кондрашов А.А., Ольшанский И.Г., Паисов А.Н., Студенова Е.Г., Трофименко С.Д.). – М.: Изд-во РГСУ. – 50 с.
5. Томская М.В. Эмотивная оценка в социальном рекламном дискурсе//Язык и эмоции: личностные смыслы и доминанты в речевой деятельности. – Волгоград: Изд-во ЦОП «Центр», 2004. – С.59-64.

L. Makarova, E. Studenova

ROLE OF THE TEMPUS PROJECT FOR IMPROVEMENT IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Abstract. The article is guided by the idea of a great importance of foreign language training in the context of globalization in Europe. Tempus program realizes many activities aimed at the improvement of foreign language training in the framework of joint projects of European and Russian partners. The priority is to elaborate teaching materials and active methods to ensure a successful acquisition of foreign linguistic competences in the sphere of professional communication. The article proposes a model of training elaborated by the participants of project Tempus IV “Bachelor Curriculum for Social Work”.

Key words: Tempus program, joint project, bachelor curriculum for social work, foreign linguistic competence, competence approach, language aspects, language acts, language actions, language strategies, professionally aimed training.

УДК 378.1

Рачковская Н.А.

МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН В КОНТЕКСТЕ ТРЕБОВАНИЙ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА*

Аннотация. Статья посвящена определению роли педагогического знания в формировании общекультурных и профессиональных компетенций социального работника с квалификацией Бакалавр. Автор анализирует основные формы и методы освоения социальным работником гуманитарного знания, такие как лекция, семинар, самостоятельная работа, интерактивные методы обучения в соответствии с требованиями Болонской системы.

Ключевые слова: профессиональное образование, профессиональная культура, лекция в вузе, семинар, самостоятельная работа студента, интерактивные методы обучения.

Присоединение России к Болонской декларации, процесс модернизации социального образования обуславливают необходимость рассмотреть роль педагогического знания в процессе формирования общекультурных и профессиональных компетенций социального работника с квалификацией Бакалавр. Совершенствование качества высшего профессионального образования в свете Болонского процесса с неизбежностью актуализирует вопросы внедрения новых технологий, педагогических инноваваций, изменения методики преподавания гуманитарных дисциплин студентам, осваивающим специальность Социальная работа.

Одной из важных общекультурных компетенций, которой должен овладеть социальный работник с квалификацией Бакалавр, в соответствии с Федеральным образовательным стандартом, является способность использовать положения и методы социальных, гуманитарных и педагогических наук при решении социальных и профессиональных задач (ОК-14). Эта компетентность формируется путем реализации в целостном образовательном процессе вуза идеи интеграции, предполагающей ориентацию на выработку у студентов синкретизма знаний, культурной полифонии (знание «лежит на границах» смежных наук). Идея интеграции обеспечивается междисциплинарным подходом к преподаванию в вузе, а также достаточной представленностью в учебном плане элективных курсов. Тогда «станет возможной подлинная интеграция учебных дисциплин – не на внешнем уровне соединения положений и знаний, а на уровне внутреннем, духовном, путем ассимиляции актуальных идей, ассоциирования содержаний, реминисцентирования сложных феноменов, глубинного взаимосвязанного постижения одного через другое, синкретизма знаний, что явится сильнейшим личностнообразующим феноменом» [6, с.258].

Достижение этой цели с неизбежностью требует повышения философской, культурологической, психологической и педагогической компетентности будущих социальных работников, глубокого соединения этих знаний со специфическими, собственно профессиональными. В основе освоения будущим специалистом профессиональной культуры лежит тот же механизм, что и в основе процессов развития и освоения человеком культуры вообще - «культура растет корнями вверх» (М.М. Бахтин, В.С. Библер). «Культура способна жить и развиваться (как культура) только на *грани культур,* в одновременности, в диалоге с другими целостными, замкнутыми «на себя» - на выход за свои пределы - культурами. В таком конечном (или изначальном) счете действующими лицами оказываются отдельные культуры, актуализированные в ответ на вопрос другой культуры, живущие только в вопрошаниях этой иной культуры. Только там, где есть эта изначальная трагедия трагедий, там есть культура, там оживают все, вточенные, встроенные друг в друга, трагедийные перипетии» [1, с.286]. Такой подход к профессиональному образованию сообщает студентам-бакалаврам общий тон, задает внутренний импульс к интеграции собственных знаний в процессе дальнейшего самообразования, осуществляемом, в том числе, и за пределами вуза, в процессе профессиональной деятельности.

Педагогика представляет собой пласт общекультурного знания, которое в большей или меньшей степени осваивают студенты всех специальностей. Вместе с тем, отметим, что деятельность социального работника имеет выраженный педагогический компонент, который объективируется в различных сферах общения, поведения, управленческой и воспитательной деятельности,

* © Рачковская Н.А.

реализуемой социальным работником. Все это обуславливает весомую роль педагогического знания в формировании итоговых компетенций выпускника-бакалавра. Так специалист с необходимостью должен уметь налаживать отношения с клиентами, актуализировать внутренние потенциалы клиента с целью преображения его личности и жизни, уметь сотрудничать с коллегами, работать в коллективе, стремиться к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства, уметь критически оценивать свои достоинства и недостатки, избирать адекватные пути и средства работы над собой (ОК-4, 8, 11, 12; ПК-5, 8, 23, 25 и др.). Процесс формирования этих и некоторых других компетенций социального работника трудно себе представить без обращения к проблемному полю педагогики.

Представляется целесообразным обратить внимание на дидактический аспект реализации учебного плана подготовки социального работника квалификации Бакалавр в соответствии с требованиями Болонской декларации. На сегодняшний день на уровне педагогики высшей школы представлено достаточное количество научно-методических статей и учебно-методических пособий, посвященных обобщению и систематизации опыта внедрения идей Болонской декларации в российском образовательном пространстве. Согласно данным требованиям, каждая дисциплина выстраивается в системе, включающей вопросы для коллективного обсуждения, списки рекомендуемой литературы, задания для самостоятельной работы, вопросы для самоконтроля, технологическую карту дисциплины, тестовые контрольные задания. Данная логика организации учебного процесса обуславливает необходимость разработки и издания принципиально новых, практико ориентированных учебных пособий: сборников профессиональных ситуаций, практикумов, критериальных тестов достижений и др. В этом отношении определенный интерес представляет учебно-методическое пособие Л.И. Петровой, Л.Н. Кутергиной [7], в котором развернуто представлена технология организации образовательного процесса в формате требований Болонской системы на примере методического обеспечения педагогических дисциплин.

В связи с введением бакалавриата значительные изменения претерпевают формы и методы обучения студентов. В частности, коренным образом меняется смысл и функции лекции, которая считается не только одной из ведущих, но и первой в историко-хронологическом плане формой организации обучения в вузе. С пятнадцатого века, в связи с возникновением книгопечания, образовательная ценность лекции начала подвергаться сомнению. Предлагалось даже упразднить лекцию на том основании, что она приучает к пассивному, некритичному восприятию чужих мыслей, действует на умственные способности слушателей притупляюще, убивает у студентов стремление к самостоятельному труду и мышлению. Высказывалось даже предположение, что, чем профессиональнее преподаватель, тем ниже образовательная эффективность лекции.

Дискуссия не исчерпала себя и до настоящего времени. Один известный педагогический журнал провел опрос преподавателей ведущих вузов России с целью выяснить наиболее распространенное представление о функциях лекции. Ответы ранжировались следующим образом: подавляющее число респондентов указало, что лекция, прежде всего, призвана передать определенный объем научной информации; на второе место вышло мнение, что лекция должна создавать основу для самостоятельной работы студентов; третье место заняла позиция - лекция призвана оказывать воспитывающее влияние на студента. Встречались и другие, менее популярные точки зрения.

Сейчас переосмысливается приведенное выше соотношение функций, на первый план выходит координирующая и стимулирующая функции лекции. Аксиоматично, что преподаватель вуза уже не может выступать в неблагодарной роли транслятора знаний. Эту функцию с успехом реализуют учебники нового поколения и обучающие компьютерные программы. Прямая трансляция студенту культурных стереотипов, профессионально значимых знаний и умений, предполагающая их простое запоминание и репродуктивное воспроизведение, сегодня утратили свою актуальность и соответствуют недавнему по времени, но далекому по социокультурным характеристикам прошлому. Переход от технологий типа «со студентом – к культуре» к технологиям типа «с культурой – к студенту» нивелирует приоритет теоретической составляющей, снижает академизм, консерватизм и монологизм лекции. Такая лекция готовит студента к непрерывному самообразованию, в частности, учит использовать новые информационные технологии для самостоятельного добывания необходимых знаний.

Как показывает опыт преподавания в вузе,

изучение рафинированной и формализованной теории, ориентация на сугубо рационалистический вариант освоения знания приводит к тому, что оно осознается как абстрактное, отчужденное от личности студента и весьма далекое от реальности. А сам процесс обучения зачастую осуществляется на негативном эмоциональном фоне и сопровождается ощущением скуки.

Сегодня уже утратили былую остроту споры о целесообразности взаимосвязи эмоционально-ценностного и рационального путей освоения мира, очевидно, что они дополняют и обогащают друг друга. Но, если рациональный путь познания проверен веками, хорошо осмыслен в теории и типичен для практики, то проблема эмоционально-ценностного освоения мира исследована не в полной мере как содержательно, так и в плане технологического обеспечения. В настоящее время идея обучения через переживание постепенно завоевывает дидактический мир и характерна для моделей личностно-ориентированного образования (В. Оконь, И.А. Зимняя, И.Л. Вахнянская, В.В. Сериков, К. Флейк-Хобсон, Л.Л. Шевченко и др.). Студент-бакалавр должен научиться не только добывать, но и выстраивать личностные знания на основе разноплановой информации.

Это достигается через использование интерактивных, стимулирующих методов обучения, одним из которых является эмпатический метод, в котором объективируется идея обучения через переживание. Эмпатический метод обучения предполагает включение в содержание лекций фрагментов, несущих не столько теоретическую, сколько эмоционально значимую информацию: нестандартных и малоизвестных материалов периодической печати, экскурсов в историю, материалов собственных научных исследований преподавателя, ярких примеров из жизни и др. Обсуждение этих материалов происходит сначала с точки зрения эмоций и чувств, которые они культивируют у студентов, затем проводятся параллели с субъективным опытом будущих социальных работников, и только после этого следует педагогическая теория. Использование эмпатического метода так же предполагает создание на занятиях эмоциогенных ситуаций и трансляцию преподавателем личностного отношения к профессиональным феноменам и знанию.

Эмпатический метод содержит большой потенциал для развития профессионализма будущего специалиста: студент усваивает способ мышления, способствующий открытию новых знаний, учится интегрировать новые идеи и замыслы; знание, подкрепленное эмоциями, лучше усваивается и является более действенным; путем частого включения в переживание студент развивает свою эмоциональную сферу; у будущих социальных работников формируется ценностная ориентация, которую трудно сформировать, актуализируя лишь интеллектуальные процессы.

Большую роль в процессе преподавания играет личность преподавателя, его гуманистическая ориентированность. Гуманистически ориентированный преподаватель рассматривает человека как главную цель образования; воспринимает личность студента в единстве его эмоциональных и рациональных проявлений, не отказывает ему в праве быть счастливым «здесь и сейчас»; он принимает его таким, каков он есть на сегодняшний день, подходя к нему с оптимистической гипотезой; владеет технологиями трансляции доброжелательности. Такой преподаватель выстраивает свои отношения со студентом на субъект-субъектной основе, придавая им не столько функциональный, сколько персонифицированный характер. То есть сам преподаватель демонстрирует студенту те качества, которые особенно актуальны для группы социономических профессий типа «человек-человек»: эмпатия, рефлексивность, толерантность, аттрактивность, коммуникабельность, социальный интеллект и др. [2, с.353].

Все это ведет к возникновению атмосферы доверия, «социальной близости», значение которой в процессе обучения очень точно передал великий русский философ В.В. Зеньковский. «При отсутствии социальной близости наше стремление воздействовать на ум другого лица часто остается бесплодным. Всем известная бесплодность чтения всяких нравоучений объясняется как раз невозможностью через посредство ума воздействовать на личность, - наоборот, там, где существует известная близость, где уже установилось единство и доверие друг к другу, там выслушиваются с глубоким вниманием чужие речи и мысли. Если мы интересуемся человеком, как жадно мы ловим каждое его слово и стремимся проникнуть в его мысли! Как мало влияют на нас, наоборот, чужие мысли, если мы равнодушно относимся к тому, кто их высказывает! Тайна авторитета, играющего большую роль в жизненных отношениях и особенно в педагогическом, деле, сводится, как раз к установлению таких социальных связей» [3, с.309-310]. В доверительной атмосфере преподаватель проявляет себя не

как носитель определенной социальной роли, но как уникальная личность, выражающая свою сущность свободно и творчески.

Атмосфера доверия порождает диалогизм лекции, формы проявления которого - многообразны. Это и, так называемый, скрытый диалог, который заключается в попеременном изложении преподавателем различных подходов и точек зрения на проблему, на основе внутреннего диалогизма строятся лекции «на стыке наук». Открытый диалогизм лекции проявляется в попеременном изложении теоретиками и специалистами-практиками своих позиций и последующем соотнесении этих позиций; в дискуссиях между представителями различных научных школ; в сочетании выступления преподавателя с дополняющими его текст вкраплениями-выступлениями студентов, самостоятельно разрабатывающих фрагменты изучаемой проблемы; в непосредственном обращении преподавателя к студентам высказать собственное мнение или отношение к какому-либо профессиональному феномену, и тогда в лекцию интегрируются элементы беседы, дискуссии. Диалогизм лекций всегда инициирует внутренний диалог, который является предпосылкой для личностного осмысления студентом педагогического знания.

Продолжением лекций являются семинарские и практические занятия, на которых студенты продолжают обогащать свой опыт работы с информацией; учатся формулировать выводы, занимать и отстаивать собственную позицию; ставить вопросы и сотрудничать. Как известно, только человек, прошедший в жизни школу теплого взаимопонимания и сотрудничества, будет способен не подчинять и властвовать, а выстраивать подлинно гуманистическое взаимодействие с коллегами и клиентами. Поэтому методика проведения семинарских и практических занятий должна стать более разнообразной и ориентированной на глубокую личностную включенность студента в процесс обучения. Здесь доминируют дискуссии и «дебаты» как состязания в выстраивании аргументации, диалоги с практиками, проблемные учебные экскурсии в специализированные учреждения, решение сложных профессиональных ситуаций, анализ действенности определенных приемов и средств, ретроспективный анализ собственного опыта, полученного в процессе прохождения практики, защита проектов, тренинги, деловые игры и др.

При наличии этих условий семинарские занятия из пересказа фрагментов прочитанного превращаются в «диалог культур - рефлексии ранее известного в соединении с только что узнанным, их соотнесение и взаимовстраивание или содержательное девальвирование того, что в данных условиях представляется менее значимым (и ценное, и кажущееся малоценным в таком случае одинаково отчетливо запечатляются, и никогда не поздно будет возвратиться к их ценностному переосмыслению) [6, с.246].

Отдельного внимания заслуживает организация самостоятельной работы студента. Идея самостоятельности и активности студента вынесена на знамена современных концепций профессионального образования, однако корнями она уходит еще в народную педагогику: «можно лошадь привести к воде, можно воду принести к лошади, но пить лошадь должна сама» - гласит народная мудрость. Выдающиеся педагоги всегда настаивали на смещении акцентов в процессе образования, подчеркивали приоритет учения над обучением, необходимость истинного превращения «обучаемого» в «учащегося». «Образование обеспечивает мощный прорыв к самообразованию, к первоисточникам; запоминание знаний по пересказу (лекциям, ответам на семинарах) *вытесняется самостоятельно находимым, личностно открываемым*, а потому богато эмоционально окрашенным, ценностно воспринимаемым знанием…» [5, с.246]. В процессе выполнения самостоятельной работы студент учится ставить задачи, сотрудничать с преподавателем, в конечном счете, принимает участие в определении собственной образовательной траектории и готовится к непрерывному продолжению образования, образованию «через всю жизнь».

Если актуальность самостоятельной работы в вузе сегодня не вызывает сомнения, то проблема ее методического обеспечения требует основательной проработки. В частности, должны быть разработаны положения и инструкции, определяющие виды, направления, формы организации, перечень жанров самостоятельной работы и требования к выполнению каждого из них; должны быть доступными для студентов образцы самостоятельных работ с подробным анализом качества их выполнения и др. Не вызывает сомнения тот факт, что организация полнокровной самостоятельной работы студента не мыслима без создания соответствующей материально-технической базы – регулярного обогащения книжных фондов, создания предметных кабинетов, доступных студентам в любое время, наличия в читальных залах и кабинетах учебных

пособий, справочного материала, научной и научно-популярной периодики. Особенно важна представленность достаточного количества учебников и пособий, монографий, научных статей, написанных преподавателями вуза.

Подводя итог сказанному, отметим, что присоединение к Болонской декларации предъявляет новые требования как к профессионализму, так и к самому процессу профессиональной подготовки социального работника. Сохранение и повышение качества профессионального образования охватывает и содержательную сферу, и методический аспект преподавания учебных дисциплин: принципиально изменяются представления о доминирующих формах, методах и приемах обучения, их сущности, большое внимание уделяется самостоятельной работе студентов, пересматривается роль личности преподавателя в процессе обучения и другие преобразования, которые дальнейшего методического осмысления и разработки.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Библер В.С. От наукоучения - к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. - М.: Политиздат, 1990. – 413 с.
2. Зеер Э.Ф. Понятийно-терминологическое обеспечение компетентностного подхода в профессиональном образовании // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. Вып. 5 / Отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. - М.: ВЛАДОС, 2007. - С. 345-356.
3. Зеньковский, В.В. Психология детства. - М.: Академия, 1996. – 348 с.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. №5. – С. 34-42.
5. Матвеева Т.А. Понятийный аппарат компетентностного подхода в профессиональном образовании // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. Вып. 5 / Отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. - М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. - С. 357-362.
6. Куликова Л.Н. Проблемы саморазвития личности - Хабаровск, Изд-во ХГПУ, 1997. - 315 с.
7. Петрова Л.И., Кутергина Л.Н. Методическое обеспечение Болонского процесса (педагогический аспект). - М.: Феникс, 2008. - 656 с.
8. Симонов В.П. Проблема компетенций, компетентности и качества образования в теории и практике педагогики // Подготовка и повышение квалификации педагогических и управленческих кадров. Сборник научных трудов. Под ред. В.П. Симонова. Выпуск первый. Международная педагогическая академия. - М., 2008. - С. 3-14.

N. Rachkovskaja

METHODICAL ENSURING OF TEACHING THE HUMANITIES IN THE CONTEXT OF THE BOLOGNA PROCESS

Abstract. The article is devoted to defining the role of educational knowledge in shaping the general culture and professional competencies of Bachelor of Social Work. The author analyzes the basic forms and methods of learning the humanities by students, such as lecture, seminar, independent work, interactive teaching methods in accordance with the Bologna requirements.

Key words: vocational training, professional culture, a lecture at the university, seminar, independent work of a student, interactive teaching methods.

УДК 378.1

Коренева М.Р.

КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ – КЛЮЧ К УСПЕХУ В МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ*

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы качества преподавания дисциплин студентам гуманитарных специальностей в условиях модернизации российского образования; подчеркивается необходимость разработки специализированных критериев оценивания качества знаний студентов; акцентируется внимание на внедрение в образовательный процесс активных форм и методов обучения студентов.

Ключевые слова: активные формы обучения; бакалавр; блок управленческих дисциплин; Болонская Декларация; внутренняя культура качества; внешняя среда; внутренняя среда; дублинские дескрипторы; интегральные дисциплины; компетенции; компетентностный подход; модули; преподавание; организация; оценка качества высшего образования; процесс; результат; учебный процесс; учебные программы; эффективность образовательной деятельности.

По мере расширения и углубления Болонского процесса все большую значимость приобретает проблема оценки качества высшего

* © Коренева М.Р.

образования. Начиная с пражской конференции министров [6, 7], отвечающих за высшее образование (2001 г.) центральной в болонской тематике, становится тема обеспечения качества. Разработка систем обеспечения качества образовательной деятельности имеет своей целью, прежде всего, повышение ее эффективности. В Бергенском коммюнике 2005 г. [5] содержится призыв к высшим учебным заведениям прилагать все усилия для улучшения качества своей деятельности через систематическое введение внутренних механизмов и их прямую связь с внешним обеспечением качества. Было также заявлено о принятии стандартов и принципов обеспечения качества в Европейском пространстве высшего образования, предложенных ENQA; одобрена идея Европейского регистра агентств обеспечения качества на базе национальной экспертизы.

В настоящее время на вузы возлагается ответственность за развитие *внутренней культуры качества* [1, 2]. Это понятие подчеркивает необходимость достижения приверженности вузовских коллективов идее качества. Культура качества как система ценностей, установок и действий академического сообщества, должна обладать общим видением миссии вуза, единым пониманием его стандартов качества и путей достижения этих стандартов. Не случайно в проекте «Культура качества» настоятельно употребляются выражения типа: «чувство приверженности», «ощущение принадлежности», «ощущение причастности».

Выращивая свою индивидуальную культуру качества, вузы должны принимать во внимание главные элементы контекстов:

- с точки зрения *внутренней среды* - конструктивные традиции высшего учебного заведения, его оптимальную организационную структуру, миссии и цели;

- с точки зрения *внешней среды* – национальные подходы к определению качества; сложившиеся политические, законодательные, организационные и методические требования, а также такие факторы как формы официально установленной подотчетности; устоявшиеся связи высшей школы с федеральными и региональными органами власти; особенности национальной политической культуры и социального диалога и партнерства;

- сточки зрения *временного вектора* – развитость своей культуры качества («начало пути» или «равнение» на образцы лучшей практики с амбициями встать в уровень с ними или превзойти их) [1]. На протяжении последних десяти лет российская высшая школа выстраивала многоуровневую структуру [3, 4]. Сформировались ее различные модели, а также разнообразные виды подготовки бакалавров и магистров. Последовательное применение и внедрение в вузах двухуровневой структуры высшего образования повлекло за собой целостный реформаторский этап [3, 4].

В проекте Tuning результаты обучения и компетенции названы идеальными инструментами Болонского процесса. Они позволяют обеспечить сопоставимость и совместимость программ подготовки, поддерживать прозрачность, устанавливать общий язык (термин «компетенции»), переходить от ориентации на «входные» показатели к ориентации на результат, упрощать введение новых форм образования («пожизненное образование»), содействовать трудоустраиваемости выпускников.

Компетенции как динамичная комбинация качеств, способностей и взглядов, выступают в качестве цели образовательных программ. На совещании в специализированном вузе в Ахене (13 – 14 февраля 2006 г.) компетенции рассматривались в следующем понятийном формате:
- характеризуются утверждениями «могу делать», которые отражают трудоустраиваемость выпускников, обучающихся по той или иной образовательной программе;

- отвечают на вопрос, что должен знать, понимать и уметь студент, чтобы быть востребованным;

- измеряются с помощью результатов обучения, которые составляют «рекомендательную рамку» или связующее звено для рынка труда; степени, получаемой по окончании образовательной программы, модуля; трудозатрат (ECTS); методов обучения и преподавания.

Дублинские дескрипторы как возможный комплекс в области оценки результатов обучения на каждом уровне (бакалавра, магистра) может и должен применяться в национальных системах высшего образования с большей степенью детализации. На протяжении последнего ряда лет в области высшего образования идет дискуссия о взаимосвязи результатов обучения и компетенций. Многие склоняются к следующей интерпретации их взаимосвязи.

Во-первых, результаты обучения описывают компетенции, которые должны быть сформированы в процессе изучения модуля (уровень модуля).

Во-вторых, компетенции являются комбинацией свойств, способностей и взглядов (уровень личности).

В-третьих, результаты обучения формируются преподавателем, а компетенции приобретаются студентами.

В-четвертых, сумма компетенций, приобретенных выпускником, больше суммы, вытекающей из результатов обучения.

Переход к образованию, ориентированному на результат, отнюдь не воспринимается в европейской высшей школе как несомненное благо. Выделяют проблематичные и позитивные его аспекты. Среди первых называют, например, их ограничивающее, минимизирующее влияние на образовательный процесс (фактор, сдерживающий достижение высоких академических стандартов); техническую затратность; дорогостоящую реализацию; зауженную рыночную направленность, подрывающую академические свободы преподавания. В числе вторых, сторонники компетентностного подхода отмечают большую прозрачность; облегчения признания; лучшую информированность студентов; ориентированность на обучающихся; прикладной характер учебных планов; более высокие характеристики в обеспечении качества [1, 2]. В настоящее время разработан алгоритм формирования программ обучения:

Шаг 1. Определение потребностей.

Шаг 2. Описание академических и профессиональных профилей.

Шаг 3. Идентификация результатов обучения.

Шаг 4. Выявление общих и профессиональных компетенций.

Шаг 5. Разработка модулей, организационных форм, оценочного инструментария.

Шаг 6. Выработка процедур и способов обеспечения качества (непрерывное наблюдение, оценивание, корректировка).

Шаг 7. Составление целевых модулей (учет предварительных знаний и навыков, планирование компетенций, соотнесение с уровнем – дескрипторы, квалификационные рамки, формы контроля, методы преподавания и учения, образовательная среда, трудозатраты студентов).

При этом описание дескрипторов с помощью категории «компетенции» (в формате национальной системы квалификации) предполагает проектирование:

а) расширение знаний (знания + понимание), которое бы отвечало на вопрос: «какое содержание обучения адекватно им?»;

б) углубление знаний (знания + понимание), которое бы отвечало на вопрос: «какое учебное содержание может быть привнесено с позиции вертикальной, горизонтальной или латеральной (находящейся в стороне, сопутствующей) связи?»;

в) раскрытие знаний / умений (компетенции).

Не меньшее внимание отечественных разработчиков образовательных стандартов и программ заслуживают образцы европейской практики формирования результатов обучения. Как правило, дескрипторы уровня соотносятся с методами оценки. Причем и те, и другие оказывают определяющее воздействие на планирование результата обучения (модуля, цикла, учебной дисциплины). Следует принять к сведению взаимовлияние методов оценки и результатов обучения, т.к. они находятся в теснейшей дидактико-диалектической связи. Дескрипторы уровня приводятся в соответствии с направлением специальности. Принято считать, что полученные результаты не должны касаться содержания образования, но облегчают связь с профилем и профессией. При их формулировании (описании) рекомендуется употреблять формулу: глагол («быть в состоянии») + инфинитив + уровень (результат обучения рассматривается как минимальное требование).

Оценка качества и эффективности образовательной деятельности студентов гуманитарных специальностей

Оценку качества и эффективности образовательной деятельности студентов гуманитарных специальностей (на примере управленческих дисциплин) предполагается проводить на сопоставлении фактически осуществляемых мероприятий и достигнутых результатов с применением блока интегральных дисциплин (маркетинг, экономика, информационные технологии, социальная квалиметрия, английский язык). Необходимо отметить, что оценка качества и эффективности образовательной деятельности студентов является одной из важнейших функций управления образовательным процессом при освоении учебного материала (в данном случае - по социальному менеджменту). Управляемым видом деятельности выступает образовательная деятельность студентов, а основным ее показателем является эффективность, которая представляет собой ха-

рактеристику, отражающую степень достижения конкретных результатов при определенных учебно-трудовых затратах студентов (студента).

Под конкретными результатами предлагается считать уровень освоения (знания) студентом конкретной дисциплины, для оценивания которой можно использовать уровни Блума: понимание; возможность применения элементов данной дисциплины (менеджмента) в учебной (трудовой) практической деятельности; умение студентом проводить анализ и синтез учебного материала, а также умение студента перепроверять, согласовывать, выяснять, контролировать и тестировать полученные результаты (т.е. проводить их оценку).

Однако, нельзя не отметить, что эффективность педагогической деятельности современного преподавателя напрямую зависит от выбора используемых им образовательных технологий и их соблюдения или качества образовательной деятельности. Используемые преподавателями ВУЗов педагогические технологии представляют собой совокупность и порядок различных мероприятий, методов педагогической диагностики, которые необходимо применять с целью достижения студентами конкретных результатов при освоении дисциплины.

Качество образовательной деятельности является характеристикой, отражающей степень адекватности педагогических технологий, выбранных для достижения поставленной цели и соблюдения профессиональных стандартов. В свою очередь, профессиональные стандарты представляют собой правила выполнения конкретных мероприятий, входящих в ту или иную технологию.

Для оценки качества и эффективности образовательной деятельности необходимо применять адекватные критерии и показатели, относящиеся к образовательному процессу, которые бы отражали его конкретные результаты. Попытки оценить качество образовательной деятельности через формальные показатели получения студентом знаний по изучаемой дисциплине являются некорректными и не позволяют, в конечном итоге, рассматривать студента как личность, а, следовательно, и достигать оптимального «улучшения качества его образовательной деятельности». Качество, как известно, характеризует конкретный объект или явление, его специфику, свойство и может выражаться с помощью показателей, относящихся только к данному объекту. Поэтому оценку качества образовательной деятельности следует проводить с помощью показателей, относящихся к характеристике «образовательная деятельность». Таким образом, при оценке образовательной деятельности приоритет должен отдаваться показателям, отражающим ее эффективность, т.е. образовательную результативность; удовлетворенность студента (так как, во-первых, эта одна из основных задач всей системы образования, а, во-вторых, - один из индикаторов качества работы самого педагогического коллектива).

Высокая значимость системы оценки эффективности образовательной деятельности при управлении образовательным процессом требует ее непрерывного функционирования для оперативного обеспечения информацией всех уровней управления.

В настоящее время оценка качества образовательного процесса определяется по трем параметрам:

1. организации;
2. процессу;
3. результату.

Оценка первого параметра – *организации*, должно определяться рядом условий, в которых оно функционирует:

- уровнем подготовки профессорско-преподавательского состава, их профессиональными качествами и мастерством;
- уровнем материально-технического оснащения учебного учреждения;
- наличием и выполнением соответствующих учебных программ, основанных на принципах Болонской Декларации;
- внедрением преподавателями вуза активных форм и методов обучения студентов;
- разработкой курсов дистанционного обучения на основе программ бакалавриата (или магистерских программ);
- разработкой программы распространения результатов.

Вторым, оцениваемым результатом качества образовательной деятельности, является сам *процесс,* который представляет собой комплекс непосредственного взаимодействия преподавателя и студента с обязательным:

- использованием проекта «Учебного плана для бакалавров» (магистров);
- участием самих преподавателей и студентов в образовательном процессе;
- применением высокотехнологичных инновационных методов и форм обучения студентов.

Третьим, необходимым параметром оценки качества образовательной деятельности, является *конечный результат*, который позволяет оценить:

- достигнутое «качество образования» по преподаваемой дисциплине (в данном случае по социальному менеджменту);

- работу всего образовательного процесса по изучаемой студентами дисциплине. Окончательную оценку параметров этого уровня необходимо проводить: по уровню усвоения изучаемой дисциплины; по степени достижения определенных целей и задач образовательного процесса; выработки у студентов определенных умений и навыков управленческого мастерства; способности у обучающихся формировать новые взгляды, мышление, творческий управленческий поиск и возможность использования нестандартных приемов в разрешении возникших проблем.

Выводы:

1) в настоящее время в вузах в условиях модернизации российского образования должна проводиться разработка технологий и критериев оценивания знаний студентов;

2) именно оценка будет обеспечивать главную основу для общественного признания достижений студента через присуждение ему определенной квалификации и набора зачетных единиц;

3) следовательно, одной из главных задач педагогического коллектива была и остается задача по управлению качеством профессиональной подготовки студентов;

4) ответственность за управление качеством профессиональной подготовки студентов несут непосредственно университетские коллективы;

5) администрация университета несет ответственность за качество межуниверситетских учебных программ (разработанных преподавателями) на получение академических степенней.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Байденко В.И. Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы / В.И. Байденко, Н.А. Гришанова, В.Ф. Пугач // Высшее образование сегодня. – 2004. - № 2. – С. 14 – 19.
2. Байденко В.И. Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы / В.И. Байденко, Н.А. Гришанова, В.Ф. Пугач // Высшее образование сегодня. – 2005. - № 5. – С. 16 – 21.
3. Гретченко А.И., Гретченко А.А. Болонский процесс и задачи высшей школы России // Высшее образование: вызовы Болонского процесса и ВТО / Под ред. В.П. Колесова, Е.Н. Жильцова, П.Н. Ломанова. – М.: Экономический факультет МГУ, ТЕИС, 2007.
4. Гретченко А.И., Гретченко А.А. Болонский процесс: интеграция России в европейское и мировое образовательное пространство. – Москва, 2009.
5. Коммюнике Конференции европейских министров образования. Берген, 19-20 мая, 2005.
6. Лукичев Г.А. Динамика болонского процесса. – «Высшая образование сегодня», № 3, Москва, 2002, стр. 32 – 39.
7. Лукичев Г.А. Болонский процесс формирует новую модель образования // Поиск. – 2004. - № 22 (784).

M. Koreneva

QUALITY OF EDUCATION - THE KEY TO SUCCESS IN THE MODERNIZATION OF RUSSIAN EDUCATION

Abstract. The article considers the questions about the quality of teaching courses to humanitarian students in the modernization of Russian education. It is also accented the necessity to develop specialized criteria for evaluating the quality of students knowledge and focused on the introduction of active forms and methods of teaching students in the educational process.

Key words: active forms of study; the Bachelor; the block of management disciplines; the Bologna Declaration; an internal quality culture; external environment; internal environment; the Dublin descriptors; integral disciplines; competences; competence-based approach; modules; teaching; Organization; evaluation of the higher education process quality; process; the result of training process; training programs; the effectiveness of educational activities.

УДК 378.1

Фирсов М.В.

ПАРАДИГМАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ПРЕПОДАВАНИЮ КУРСА «ИСТОРИЯ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ»*

Аннотация. В работе определены основные подходы к преподаванию дисциплины «История социальной работы». Показана специфика данного предмета и его место в системе подготовки профессионала.

Ключевые слова: история социальной работы, профессиональная компетентность, парадигма, социальное образование, процесс помощи, институты помощи, субъект помощи, объект помощи.

Болонский процесс вызвал к жизни новые подходы к организации учебного процесса. Обучение бакалавра сочетает в себе, как предметную, так и практико – ориентированную подготовку на основе компетентностного подхода.

В отечественной высшей школе сложились представления, что обучение бакалавра не требует фундаментальных знаний, а предметная подготовка не является основополагающим фактором в его личностном и профессиональном развитии. Однако опыт изучения программ бакалавриата европейских социальных работников в университетах Рима, Потсдама, Парижа и Линкольна показывает обратное. Можно отметить, что фундаментальное обучение сочетается с практическим, а предметная подготовка не менее важный компонент, чем интегративная и проектная деятельность.

В своей статье мы остановимся на проблемах преподавания курса «Истории социальной работы» и его места в профессиональном развитии бакалавра.

Современная методика обучения профессионалов в области социальной работы ставит перед преподавателями задачи по внедрению инновационных подходов к методам систематизации материала, его интерпретации и трансляции слушателю.

Преподаватель сегодня не является единственным источником знаний, опыта и интерпретаций по тем или иным профессиональным проблемам. Компьютерные технологии позволяют расширять контекст информации, находить ее более оперативно и системно.

Сегодня в мировой практике подготовки специалистов в области социальной работы сложились две основные модели преподавания. Первая – традиционная, когда преподаватель основной источник знаний, и вторая когда преподаватель организует и направляет процесс поиска новых знаний. Можно говорить и о третьей модели, когда сочетаются в процессе преподавания эти два подхода1.

Особенность преподавания дисциплин в области социальной работы в России заключается в том, что многие курсы только оформляются в познавательном пространстве, а научная парадигма находиться в поисках своей идентичности в системе сложившихся познавательных традиций. Поэтому во многом исследовательская позиция определяет подходы к проблемам в той или иной дисциплине, отбору материала, принципам и методам преподавания. Эта первая особенность предметной подготовки.

Вторая особенность, и здесь просматриваются тенденции характерные всех предшествующих образовательных стандартов подготовки социальных работников, связана с дисциплинарной эклектичностью.

Дисциплинарная эклектичность, которая характерна и для нового стандарта бакалавра, в конечном итоге формирует у студента не интегративное знание о проблемах человека и способах помощи ему, а «суммарное» представление о психических и институциональных процессах, имеющих развитие в обществе и социальном взаимодействии. К тому же «суммарный подход», где изучается многообразие форм проявление психической и социальной реальности, не позволяет в процессе обучения выйти студентом на уровень системного понимания проблем человека в современном мире.

В этой связи, задача не только перед отдельной дисциплиной, но и целым комплексом дисциплин заключается в том, чтобы способствовать практико - ориентированной подготовке социального работника, где фундаментализация образования должна стать не самоцелью, а условием научной подготовки профессионала.

Научное мышление и методология познания должны быть основой для операциональных, практических навыков и умений будущего

* © Фирсов М.В.

социального работника, базой для стратегий его личностного роста и совершенствования технологий профессии, они должны способствовать решению острых социальных проблем. Для бакалавров в области социальной работы важно не только всестороннее понимание социальных процессов, но умение их изменять на благо общества и индивидуального благополучия.

Предмет «История социальной работы» занимает особое место в системе профессионального обучения. Сегодня - это наиболее дискуссионное образовательное пространство, где можно наблюдать различные точки зрения на построение курса, предмет и его задачи. Современное поколение стандартов сохраняет дисциплину «История социальной работы», определяет комплекс компетенций, которые должны быть сформированы, в том числе и этой базовой дисциплиной.

В этой связи, ранее созданные учебные пособия для подготовки специалистов необходимо модернизировать с учетом, как отечественных реалий, так и мировых тенденций в области социальной работы. Необходимыми ориентирами в этом направлении будут как установки Болонского процесса, так и мировые подходы в области социальной работы.

В 2002 г. в Женеве на международной конференции был принят Международный стандарт подготовки социальных работников, который объединил подходы и стандарты, принятые в Международной ассоциации школ социальной работы (IASSW) и Международной ассоциацией социальных работников (IFSW). Среди различных содержательных компонентов, направленных на совершенствование процесса подготовки социальных работников, к важнейшим специалисты отнесли «понимание специфики страны в определение путей развития социальной работы».

Данные компетенции не противоречат образовательным стандартам нового поколения, и они могут выступать целевой установкой при разработке курса «Истории социальной работы».

Современные мировые школы в области образования социальной работы определяют историю социальной работы как неотъемлемую часть профессиональной компетенции профессионала, считают ее важнейшим компонентом его системной подготовки. При этом национальная история социальной работы рассматривается в контексте мировых процессов «история социальной работы раскрывается через развитие общемировых процессов[2]». Такой подход позволяет выйти из границ национальной замкнутости, увидеть процесс развития социальной работы в контексте глобальных трансформаций, в сравнительном контексте осмыслить своеобразие своих тенденций.

Данный курс может способствовать развитию профессионального мышления. Научную рефлексию формируют различные предметные области фундаментальной подготовки, тем не менее, история социальной работы позволяет развивать критическое мышление и критическую рефлексию, которая является фундаментом профессиональной компетенции социального работника, что, с точки зрения исследователей европейских школ, может содействовать развитию практики[3].

Моделирование курса «Истории социальной работы» необходимо не только опираясь на сложившиеся традиции в отечественном и мировом познании, но и исходить из актуальных проблем сегодняшнего дня. Одним из важнейших методологических вопросов сегодня, как нам представляется, в отечественном познании является определение предмета исторического исследования социальной работы. Ответ на вопрос, что изучает история социальной работы, позволит прояснить подходы к пониманию, объяснению и описанию исторической реальности.

Как нам представляется, история социальной работы изучает генезис, развитие и становления ***процесса помощи*** как общественной практики, области познания и отрасли образования.

Такой многофакторный подход требует системного осмысления этого сложного исторического феномена, в связи с чем курс истории социальной работы должен строиться исходя из концепции институционализации, где процессы помощи и взаимопомощи, познания в области социальной работы и институционализация образования должны представлены как целостный и взаимообусловленный процесс.

Данный многофакторный процесс в историческом развитии, возможно, описать при помощи парадигмального подхода. Автор использовал парадигмальный подход применительно к истории социальный работы еще с 1993 года, и опыт преподавания показывает, что данный метод систематизации и описания исторических явлений дает возможность выявить своеобразие процесса помощи, познания и образования. Вслед за представителями исторической школы

«Анналов» можно отметить, что данный метод как нельзя лучше передает различные формы «иного» исторического сознания, а философия «Другого», является базовым принципом теории и практики социальной работы.

Конечно же, парадигмальный подход имеет свои ограничения, он не рассматривает всю совокупность связей и исторических отношений. Парадигмальный подход позволяет обозначить общие закономерности социальной работы в историческом развитии общества, выделит существенные связи и выйти на различные уровни обобщений.

Парадигмальная рефлексия строиться на аксиоматических доминантах. Однако эти доминанты имеют общее историческое социогенетическое начало, они не только существуют в настоящее историческое время, но и имеют тенденцию к изменению, которую способны наблюдать современники, причем фиксировать в своих текстах. Работы деятелей общественного призрения XIX столетия, XX столетия отражают важнейшие компоненты социальной помощи, которые могут лечь в основу парадигмального описания: власть, субъекты – объекты помощи, институты помощи и понимание помощи[4].

Под парадигмой помощи в истории социальной работе мы будем понимать устоявшиеся процессы поддержки и защиты человека, групп, семьи и сообщества, модели познания процесса помощи и воспроизводство агентов помощи, характерных для определенного исторического периода.

Как нам представляется, процесс помощи имеет непрерывное развитие, однако можно проследить зафиксированные во времени отдельные структурные элементы, которые трансформируются в различные исторические периоды. Такими элементами, определяющие парадигму помощи, которые неизменны по своей функциональной направленности, но изменяющиеся структурно и содержательно во времени являются:

- социально - исторический контекст;
- система управления государством;
- идеологема / идеологемы помощи;
- субъект помощи;
- объект помощи;
- институты и формы помощи;
- система финансирования институтов помощи;
- социальные изгои;
- предметный язык.

Хотелось бы обратить внимание, что элементы анализа исторической парадигмы помощи позволяют преподавателю действительно осуществлять межпредметные связи в процессе преподавания курсов социальной работы. Каждый сегмент исторического анализа может иметь свое логическое продолжение в других дисциплинах, определяемых государственным образовательным стандартом, а история социальной работы может тем самым стать фундаментом для построения других профессиональных дисциплин (см. табл.).

Нам хотелось бы остановиться на некоторых элементах парадигмального анализа, которые как нам представляется доказывают, почему именно они являются теми структурными элементами, позволяющие всесторонне описать исторический процесс помощи в его многообразности и многофункциональности.

СУБЪЕКТЫ ПОМОЩИ. Субъектами помощи в процессе помощи и защиты выступают различные исторические социальные общности, отдельные группы и личности.

Такими основными субъектами в процессе исторического развития становятся институты власти; территориальные, социальные, конфессиональные, профессиональные сообщества и группы; отдельные индивиды.

Институты власти. Институты власти в процессе развития парадигмы помощи претерпевают различные изменения. Можно отметить различные магические институты власти, определяющие коллективную судьбу и оказывающие помощь на основе ритуалов, жертвоприношений и следование, нуждающимся в помощи, определенным культам.

Совершенно иные модели помощи со стороны институтов власти наблюдаются, когда они имеют различные исторические формы управления, здесь можно отметить династические, монархические, демократические и другие институты власти, каждая из которых имеет свои исторические модели помощи и поддержки.

Территориальные субъекты помощи – это архетипическая основа помогающего субъекта. В основе лежат древнейшие механизмы выживания тех или иных архаических коллективов в изменяющихся климатических и природных условиях. Именно здесь оформляются механизмы реципрокного альтруизма, которые связаны с социально – биологическим выживанием общности. В более позднее время территориальные субъекты помощи будут основой исторических моделей помощи при различных формах полити-

Сегменты анализа	Дисциплины
Социально-исторический контекст	История, Основы социального государства и гражданского общества,
Структура управления государством	Социология, Правовое обеспечение социальной работы
Идеологема помощи	Теория социальной работы, Современные теории социального благополучия, Этические основы социальной работы
Субъект помощи	Технология социальной работы, Теория социальной работы, Социальная педагогика
Объект помощи	Технология социальной работы, Теория социальной работы
Институты и формы помощи	Технология социальной работы, Теория социальной работы, Социальная квалиметрия, оценка качества и стандартизация социальных услуг
Система финансирования институтов помощи	Управление в социальной работе , Экономические основы социальной работы
Социальные изгои	Технология социальной работы, Теория социальной работы
Предметный язык	Технология социальной работы, Теория социальной работы, Философия социальной работы

ческой власти и структуры общества.

Социальные сообщества. Субъектами помощи в этом случае могут выступать само организованные сообщества гражданского общества. Здесь мы имеем проявления различных исторических форм коллективной активности, когда сообщество, имея локальные ресурсы, самостоятельно перераспределяет их в отношении своих сограждан, на основе принципа соседства. Такие субъекты реализуют групповые принципы социальной справедливости, руководствуются коллективными представлениями о благосостоянии.

Профессиональное сообщество как субъект помощи начинает складываться на рубеже XIX-XX веков, его понимание миссии в обществе будет меняться, не только под влиянием государственной социальной политики, но и от глобальных процессов, когда профессиональное сообщество рефлектирует себя в мультикультурной системе координат.

Особую группу помогающих субъектов представляют *конфессиональные сообщества.* Здесь можно говорить о том, что в зависимости от исторического времени, конфессиональное сообщество играло функции помогающего субъекта то в качестве равноправного партнера с властью, то ему были делегированы особые полномочия, то помощь оказывалась в рамках конфессиональной концепции социального служения.

Отдельные индивиды, в зависимости от принадлежности к тому или иному социальному слою они оказывали помощь и поддержку на протяжении всей истории человечества. Их действия могли быть как спонтанными, так и осмысленными, преследующие определенные цели личного и общественного характера. Немалую роль, когда мы говорим о традиционализме в индивидуальной помощи, играла принадлежность того или иного помогающего субъекта к определенному слою населения, когда индивидуальная помощь входила в «разряд» обязательного нормативного поведения, закрепленного в общественном сознании и общественной практике.

ОБЪЕКТЫ ПОМОЩИ. Объекты помощи меняются в течение времени. Их бытие определяют различные факторы, не малую роль играют традиционные архетипические коллективные представления о роли субъекта в жизнедеятельности общества.

В древние времена традиционализм был тесно связан с концептами судьбы и рока, в зависимости от этого определялись объекты помощи. Не малую роль в определении объектов помощи играли аграрно-хозяйственные типы отношений, складывающиеся на ранних этапах развития общины.

В более позднее время объекты помощи имеют четкое определение в законодательстве светском либо конфессиональном.

Можно отметить, что государственное представление, представление гражданского общества, конфессиональное представление и представление профессионалов относительно объектов помощи могут существенно различаться в исторические эпохи и в рамках одного времени.

Не малую роль в определении объектов помощи играют официальные представления власти о структуре общества, которые закрепляются на уровне законодательства, а на ранних этапах на основе групповых ритуалов, кровно

– родственных традиций. Стратификация общества, которая изменяется во времени, позволяет власти, брать либо игнорировать определенные обязательства в отношении индивидов и групп, в зависимости от политического контекста и экономической ситуации расширить либо сужать ряды нуждающейся клиентелы.

Профессиональное сообщество проблемы клиентелы решает на основе профессиональной компетенции и этических принципов, ценностей профессиональной деятельности. Профессиональная компетенция и технологии помощи позволяет расширять, открывать, и инициировать «открытие» новых групп нуждающихся. При этом профессиональное сообщество может входить в противоречие с клиентелой, определяемой властью, либо другими помогающими профессиями.

Данное историческое противоречие, как механизм развития и институционализации клиентелы, можно наблюдать в отношение «людей церкви», и тех клиентов, которых власть осмысляла вне закона. На этой исторической дифференциации выстраиваются механизмы понимания института социального иждивенчества, когда существующая модель помощи воспроизводит непроизводящие слои населения, которые могут лечь определенным бременем на государственные расходы, стать фактром дестабилизации общественных отношений.

ИНСТИТУТЫ ПОМОЩИ. Институты помощи имеют четкую историческую обусловленность – это связующее системное звено между субъектом и объектом помощи. Институты помощи имеют особенность возникать и исчезать с течением времени, тем самым они фиксируют системные связи, позволяющие анализировать историческую динамику развития процесса помощи.

Институты помощи в различные исторические периоды осуществляли определенные функции в общественных отношениях, среди которых можно выделить:

- удовлетворение потребностей определенных слоев населения;
- поддержание жизнедеятельность групп;
- они выступали в качестве института контроля, защиты и воспитания;
- осуществление перераспределения материальных и социальных благ;
- содействие социальной интеграции и адаптации.

Все эти функции институтов помощи в различные времена либо активизировались, либо работали отдельные функции, либо доминировала какая - то одна. Социальное функционирование институтов помощи в немалой степени зависело от тех средств, которые могло позволить себе расходовать государство или гражданское общество в деле помощи ближнему.

Однако институт помощи отражал не только материальные возможности государства, но и являлся нравственным императивом общественных отношений. Институты помощи - это исторические индикаторы намерений власти и ее конкретных, воплощенных в реальную историческую практику, программ и манифестов в отношении прав и свобод человека.

Исторически институты помощи имели полифункциональную форму организации, т.е. в историческом процессе нельзя выделить какую – то одну доминирующую функцию либо экономическую, либо политическую, воспитательную и т.д., которая позволяла бы по формальным признакам отнести ее к тому или иному сектору экономики или виду производительного труда. Они несли в себе некий социальный синкретизм содержательных задач, зависимых от исторического времени, общества, государства, а в отдельных случаях группы и отдельного человека.

Институты помощи по способу организации возникали:

- на основе государственной инициативе, инициативе власти;
- на основе организации гражданского общества;
- на основе частной инициативы;
- на основе самоорганизации различных слоев населения, в том числе и люмпенизированных.

Государственные институты помощи возникают исходя из политических и социально – экономических задач государства. При этом государство создает правовые, экономические и идеологические основания функционирования этих учреждений. Они выступают в качестве «проводников» государственной политики, несут в себе функции контроля, либо выполняют другие задачи своеобразные времени.

Институты помощи гражданского общества имеют сословную направленность, где отдельный социальный слой на основе самопомощи осуществляет поддержку нуждающих в традициях своего времени, этических представлений своего класса. При этом помощь может быть направлена не только представителей своего клас-

са, но и другие сословия.

Институты помощи организованные на основе частной инициативы имели различные формы проявления, во многом их содержательная деятельность определялась личными, субъективными предпочтениями организатора, его финансовыми возможностями и представлениями о приоритетах помощи нуждающимся.

Институты помощи на основе самоорганизации различных слоев населения включают в себя не только позитивную организацию, когда она направлена на сохранение легитимных институтов жизнедеятельности, таких как семья, род, община. В новое время можно наблюдать организацию институтов самопомощи на основании специфики клиентов, когда необходимо решать частные, локальные проблемы, отдельных лиц и групп. например, рыцарские ордена в средние века, организации помощи родителей детям с Даун – синдромом и т.д.

Исторические институты самопомощи могли иметь и не легитимный характер, это было связано с самоорганизацией групп для решения своих задач связанных с выживанием. Например, институт паразитов в Др. Греции, институт нищенства и т.д.

ИДЕОЛОГЕМА ПОМОЩИ. Идеологема помощи непосредственно связана с помогающей практикой. Идеологема – это то идеальное представление о социальной активности индивида, группы, общества и власти, которые доминируют в историческое время.

В российской практике помощи можно отметить архаические идеологемы помощи, на основе агарных языческих культов, христианские государственные, имперские идеологемы помощи, идеологемы помощи общинные и гражданского общества. Можно отметить, что они могли существовать одновременно, при этом в современности могут сохраняться языческие традиции и одновременно существовать демократические представления о помощи .

В общности существуют исторические представления о способах и формах существования человека, о нормах и ценностях, которые являются основой идеологемой помощи. Не последнюю роль в этой связи играют конкретно–исторические социально–экономические отношения, определяющие индивидуальные и коллективные формы жизнедеятельности человека.

Идеологема помощи связана с жизненным циклом человека в той или иной среде, в том или ином ландшафте. Не последнюю роль на идеологему помощи играет уклад жизни объекта помощи и общности в целом. С укладом жизни человека связаны паттерны поведения, в том числе и помогающего поведения, а также символы этических и правовых норм, выражающихся в различных формах социальной активности.

ПРЕДМЕТНЫЙ ЯЗЫК. Непременный атрибут практики. Предметный язык формирует предметное поле, совокупность абстрактных представлений о помощи, его феноменах, сущности поддержки. Предметный язык первоначально выражается через символы, фетиши, обрядность, где текстами выступали закрепленные нарративы поведения в архаичной общности.

Введение письменности в древнейший период мировой и российской истории, позволило в деловой и книжный язык ввести такие понятия как «питание», «помощь», «милосердие», которые отражают древнейшие реципрокные отношения, ставшие позднее основой понятийного сознания.

Так на примере российской истории социальной работы можно отметить как в период оформления Московского государства формируется государственная концепция призрения, официальные понятия трансформируют церковно – славянские термины и определения, а приказные лексемы и южнорусские терминологические вкрапления расширяют предметное поле языка.

Формирование предметного языка в период преобразований Петра I связано с западноевропейскими влияниями на формирование терминологии общественного призрения. «Европеизмы» как отражение предметно-языковых тенденций в концептах общественного призрения – это новые тенденции, как и оформление «профессионализмов» в научно-публицистических работах. Можно наблюдать, как в имперский период происходит оформление профессиональной лексики в концептах общественного призрения.

Советский период изменяет понятийное пространство предметного языка номинаций помощи и поддержки. Можно отметить как концепты социального воспитания и социального обеспечения как новых идеологем и предметных номинаций заменяют понятие помощи и взаимопомощи. Происходит модернизация «устаревшей терминологии», а советские неологизмы отражают новую терминологическую реальность.

Понятийное поле новейшего периода расширяет предметное и понятийное пространство. В дальнейшем происходит обогащение предметного языка, когда в него включаются как понятия

прошлого столетия и язык обогащается за счет современных терминов из других областей познания и расширяющейся практики.

Именно языковые подходы могут широко и подробно показать, как формировалась теория социальной работы с глубокой древности до настоящего времени.

Таким образом, парадигмальный подход дает возможность всестороннего описания исторической реальности социальной работы, осуществлять в процессе преподавания межпредметные связи, выйти на интегративную систему обучения, когда курсы подготовки являются логическим продолжением друг друга.

M. Firsov

PARADIGMAPPROACHESINTEACHING “HISTORY OF SOCIAL WORK” DISCIPLINE

Abstract. In this work the main approaches in teaching “History of social work” discipline are identified. Specific characters of the subject and its place in the system of specialists’ training are represented.

Key words: history of social work, professional competence, a paradigm, social education, process of assistance, institutes of assistance, subject of assistance, object of assistance.

УДК 378.1

Масленникова В.Ш.

К ВОПРОСУ О СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ МОДЕЛЯХ И ЛОГИЧЕСКИХ СХЕМАХ УЧЕБНОГО КУРСА «ТЕОРИЯ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ»*

Аннотация. В статье рассматривается моделирование как метод освоения студентом профессионально значимого знания на примере учебной дисциплины «Теория социальной работы». Автором охарактеризованы основные виды моделирования.

Ключевые слова: моделирование, структурно-функциональная модель, логическая схема, теория социальной работы, учебная дисциплина.

Разработка логической схемы базы знаний является основным видом, позволяющим лучше понять и проработать учебный материал в виде структурно-функциональных моделей новых понятий и категорий и выявления связей между ними.

Моделирование в научных исследованиях стало применяться еще в глубокой древности и постепенно захватывало все новые области научных знаний: техническое конструирование, строительство и архитектуру, астрономию, физику, химию, биологию и, наконец, общественные науки. Большие успехи и признание практически во всех отраслях современной науки принес методу моделирования XX век. Однако методология моделирования долгое время развивалась независимо отдельными науками. Отсутствовала единая система понятий, единая терминология. Лишь постепенно стала осознаваться роль моделирования как универсального метода научного познания. Термин “модель” широко используется в различных сферах человеческой деятельности и имеет множество смысловых значений.

Модель - объект или описание объекта, системы для замещения (при определенных условиях, предположениях, гипотезах) одной системы (т.е. оригинала) другой системы для изучения оригинала или воспроизведения его каких-либо свойств. Модель - результат отображения одной структуры на другую.

Под моделированием понимается процесс построения, изучения и применения моделей. Оно тесно связано с такими категориями, как абстракция, аналогия, гипотеза и др. Процесс моделирования обязательно включает и построение абстракций, и умозаключения по аналогии, и конструирование научных гипотез. Главная особенность моделирования в том, что это метод опосредованного познания с помощью объектов-заместителей. Модель выступает как своеобразный инструмент познания, который исследователь ставит между собой и объектом, и с помощью которого изучает интересующий его объект. Именно эта особенность метода моделирования определяет специфические формы использования абстракций, аналогий, гипотез,

* © Масленникова В.Ш.

других категорий и методов познания.

Возможности моделирования, то есть перенос результатов, полученных в ходе построения и исследования модели, на оригинал основаны на том, что модель в определенном смысле отображает (воспроизводит, моделирует, описывает, имитирует) некоторые интересующие исследователя черты объекта. Моделирование как форма отражения действительности широко распространено, и достаточно полная классификация возможных видов моделирования крайне затруднительна, хотя бы в силу многозначности понятия "модель", широко используемого не только в науке и технике, но и в искусстве, и в повседневной жизни.

Применительно к естественным и техническим наукам принято различать следующие виды моделирования:

• *концептуальное моделирование,* при котором совокупность уже известных фактов или представлений относительно исследуемого объекта или системы истолковывается с помощью некоторых специальных знаков, символов, операций над ними или с помощью естественного или искусственного языков;

• *физическое моделирование,* при котором модель и моделируемый объект представляют собой реальные объекты или процессы единой или различной физической природы, причем между процессами в объекте-оригинале и в модели выполняются некоторые соотношения подобия, вытекающие из схожести физических явлений;

• *структурно-функциональное моделирование,* при котором моделями являются схемы (блок-схемы), графики, чертежи, диаграммы, таблицы, рисунки, дополненные специальными правилами их объединения и преобразования;

• *математическое (логико-математическое) моделирование,* при котором моделирование, включая построение модели, осуществляется средствами математики и логики;

• *имитационное (программное) моделирование,* при котором логико-математическая модель исследуемого объекта представляет собой алгоритм функционирования объекта, реализованный в виде программного комплекса для компьютера.

Перечисленные выше виды моделирования не являются взаимоисключающими и могут применяться при исследовании сложных объектов либо одновременно, либо в некоторой комбинации. В нашем случае концептуальное и структурно-функциональное моделирование неразличимы между собой, так как те же блок-схемы, являются специальными знаками с установленными операциями над ними.

При составлении логических схем баз знаний необходимо учитывать требования:

• простота схематического представления, выражающаяся в минимальном количестве элементов и их связей в схеме;

• целевая и смысловая значимость элементов и связей, и их иерархическое расположение в пространстве схемы;

• согласование элементов и их связей;

• наглядность представления схем.

В некоторых логических схемах база знаний представляет собой древовидную структуру, в которой в виде логических блоков представлены названия глав и параграфов учебной темы. В этих логических схемах отсутствуют понятия и категории, входящие в каждый раздел, а выделены только названия разделов. Кроме того, отсутствуют логические связи, а логические блоки представлены в виде перечисления в том порядке, в котором они идут в учебном курсе.

В некоторых логических схемах, представленных также в виде древовидной структуры, присутствуют обобщающие блоки, выведены понятия и категории, входящие в каждый обобщающий блок. При этом все понятия объединены логическими связками, позволяющими оценить степень изучения учебного материала студентом.

Целью структурирования является составление логической схемы изученного модуля, располагая блоки и устанавливая связи между ними.

Данный структурный продукт позволяет в более удобной для студента форме, в том числе и в индивидуальном порядке, проработать учебный материал модуля. Блоки, представленные в программе, включают в себя не только элементы содержания учебного курса, но и более узкие понятия и категории каждого раздела и параграфа. Данный продукт позволяет объективно и сразу же после окончания работы с учебным курсом получить оценку, что сохраняет время коллективного тренинга. Разработка логической схемы базы знаний позволяет структурировать, классифицировать и обобщить учебный материал, что помогает студенту успешно пройти различные тренинги, основанные на знании теоретического материала. Кроме того, студентам даже рекомендуется использовать алгоритм разработки логической схемы при усвоении нового учебного ма-

териала не только из рабочих учебников, но и из других источников.

Отечественный и зарубежный опыт социального обслуживания населения базируется на конкретной системе знаний - теории социальной работы, общих и специфических методах исследований и практических действий. Эта система взглядов и закономерностей о социальных отношениях, явлениях и процессах по защите интересов граждан имеет свой предмет, который нужно усвоить, имея четкое представление о теоретических основаниях.

В условиях перехода к рыночной экономике, углубления кризиса во всех сферах жизнедеятельности людей, растет потребность в социальной защите личности, семьи, социума; выдвигается подготовка специалистов-профессионалов по социальной работе на приоритетное место в системе гуманитарного образования, основанного на фундаментальных знаниях.

Курс «Теория социальной работы» вводится как базовый для обучающихся по специальности Социальная работа в системе подготовки специалиста на базе социально-юридического института. Он является базовым курсом по программе подготовки специальности 040101. Курс охватывает широкий круг проблем теории и практики социальной работы: закономерности и принципы, философско-антропологические и нравственно-гуманистические основы социальной работы: актуальные проблемы социальной работы; социальную защиту семьи и детей, инвалидов и безработных, пожилых и одиноких людей, здоровый образ жизни и межэтнические отношения; социальные технологии, диагностику и терапию взаимоотношений в обществе, технологии надзора и профилактики в социальной работе, профилактику девиантного поведения и т.д.

Разработанные авторами логические схемы теоретических идей и концепций по темам учебного курса нацелены на оказание помощи студентам в комплексном и целостном изучении теории социальной работы.

Курс «Теория социальной работы» содержит следующие разделы.

Раздел 1. состоит из логических схем и комментария к ним, а также содержит тезаурус тем.

Раздел 2. включает в себя семинарские и практические занятия. В предлагаемом разделе по каждой теме даются соответствующие задания, при обсуждении которых студент должен использовать знания, полученные на лекциях и в ходе изучения соответствующей литературы.

Цель курса - способствовать овладению студентами теоретико-методологической базой исследования и оценки социальной реальности в контексте проблем, составляющих содержание социальной работы как академической дисциплины, для эффективного решения задач практики социальной работы.

Задачи курса:

- способствовать формированию социального мышления студентов, дать студентам базовые знания по методологии для дальнейшего изучения социальной работы как научной теории, общественного феномена, социальной деятельности и учебной дисциплины;

- подготовить студентов к дальнейшему изучению междисциплинарных основ социальной работы;

- дать студентам знания о различных социальных проблемах, возникающих у клиента социальной работы, и способах их решения в социальной работе;

- дать студентам основные знания о методах исследования в социальной работе;

- способствовать применению студентами на практике результатов научных исследований и теоретических знаний;

- способствовать осознанию студентами важности решения социальных проблем на микро- и макроуровнях в сфере социальной работы;

- дать студентам базовые знания о социолого-ориентированных, психолого-ориентированных и комплексно-ориентированных теориях социальной работы, проиллюстрировать, как различные теории влияют на выбор моделей практики социальной работы;

- сформировать у студентов представление о наиболее важных характеристиках основных тенденций развития социальной работы;

- развивать способности студентов к критической оценке собственных знаний, уровню освоения методов исследования и технологиям практики социальной работы.

Курс «Теория социальной работы» является фундаментальной методологической основой познания и исследования социальных явлений и процессов, входящих в проблемное поле социальной работы. Содержание курса предполагает интеграцию знаний по следующим дисциплинам: «Философия», «Психология», «Педагогика», «История социальной работы», «Право социального обеспечения» и т.д.

Требования к уровню освоения содержа-

ния курса:

- студент должен усвоить общие принципы и методы работы;

- студент должен не только расширить и углубить свои знания, но и превратить их в осмысленные убеждения;

- студент должен научиться самостоятельно мыслить, отстаивать свои взгляды;

- студент должен подготовить реферат (проект) по одной из выбранных тем, что является одним из видов научно-исследовательской деятельности, позволяющей связывать изучение теории социальной работы с практической деятельностью.

Для получения отличной оценки студент должен показать глубокие знания по программе курса, лекционного материала, осмыслить монографический и дополнительный материал; дать исчерпывающие ответы на все дополнительные вопросы; должен проявить умение логически и творчески мыслить; подтверждать теоретические положения собственными примерами.

Для получения хорошей оценки студент должен показать прочные знания по программе курса, обязательного минимума учебной и монографической литературы; умения осмыслять важнейшие проблемы социальной работы.

Удовлетворительная оценка ставится при недостаточном умении студента раскрыть тему самостоятельно, неполном ответе на все вопросы билета, недостаточной уверенности в знаниях по изучаемому курсу.

V. Maslennikova

TOTHEQUESTIONONTHESTRUCTURAL AND FUNCTIONAL MODELS AND LOGICAL PATTERNS OF TRAINING COURSE “SOCIAL WORK THEORY”

Abstract: The article considers modeling as a method of getting professional and meaningful knowledge by students. It is illustrated by an example of Social Work Theory. The author describes the main types of modeling.

Key words: modeling, structural-functional model, logic pattern, social work theory, academic discipline.

РАЗДЕЛ III.
ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ПАРАДИГМЫ ОБУЧЕНИЯ

УДК 378.2

Гайслер В.

СОДЕРЖАНИЕ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ НА СТУПЕНИ БАКАЛАВРИАТА «СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА» В СПЕЦИАЛЬНОМ ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ г. ПОТСДАМ*

Аннотация. В статье раскрыты основные принципы, содержание, формы и методы организации профессиональной практики студентов, осваивающих специальность Социальная работа. Автор обосновывает связь профессиональной практики с теоретическими дисциплинами, которые изучаются в вузе. Большое внимание уделяется взаимодействию вуза с учреждениями, принимающими студентов на практику. Статья снабжена приложениями, в которых представлен комплект документов, сопровождающих процесс прохождения практики студентами-бакалаврами.

Ключевые слова: Болонский процесс, реформа высшего образования, специальность Социальная работа, профессиональная практика, практические занятия, супервизия.

1. Практическая часть курса

В связи с начавшимся в 1999 году Болонским процессом, целью которого является реформирование европейской системы высшего образования и введение одинаковых форм фиксирования получаемых квалификаций, содержание и структура учебного курса «Социальная работа» существенно изменились.

Проведение практических занятий во время обучения имеет большое значение наряду с изучением различных теорий. Понятие практики конкретизировано в публикации Федерального общества отделов по практике в высших учебных заведениях Социальной работы в ФРГ (Федеральное общество ведомств/отделов по практике в вузах Социальной работы 2006, с.2).

• *В контексте дискуссии по вопросу проведения практических занятий в рамках учебного курса «Социальная работа» под практикой понимаются те периоды обучения, которые проводятся за пределами вуза в выбранных сферах социальной работы и обеспечивают непосредственный контакт с клиентами, а также предоставляют будущим специалистам возможность обучаться на примерах. Такой непосредственный практический опыт определяет характер профессиональной практики и может дополняться практическими проектами, проектными исследованиями или теоретическими и практическими семинарами в вузах, но не заменяться ими.*

Между вузами и учреждениями по профессиональной практике предусмотрено следующее распределение задач (тут же):

• *При этом мы придерживаемся той позиции, что законченное образование включает в себя два различных места обучения с соответственно различной системной рациональностью и различными задачами по социализации. Вузы и их представители делят между собой ответственность за образование. При этом вузы должны организовать обязательные, т.е. закрепленные учебные места на период проведения практических занятий, а также тщательно подготовить и проконтролировать студенческую практику, чтобы учащиеся смогли связать свой практический опыт с научной базой. С другой стороны, возникает задача в предоставлении студентам возможности получить надлежащий опыт. Похожий принцип действует для последипломных периодов практики – даже если профессиональная практика теперь играет более важную роль.*

2. Профессиональное образование в специальном высшем учебном заведении г. Потсдам

Продолжительность обучения на ступени бакалавриата «Социальная работа» в специаль-

* © Гайслер В.

ном вузе г.Потсдам, включая практику, составляет шесть семестров. Проведение практики на протяжении всего учебного процесса является существенным признаком качественного образования в сфере социальных наук. Практике нельзя научить, ее можно лишь проводить. Во время курса обучения студенты должны получить специальные знания и компетенции, необходимые для профессиональной практики и перехода на уровень магистра.

Далее раскрывается значение предварительной практики и практических занятий, проводимых в пятом семестре.

2.1. Предварительная практика

Каждый учащийся должен пройти предварительную практику еще перед началом курса. В положении об обучении и проведении экзаменов говорится:

Для допуска к занятиям необходимо иметь успешный опыт практической деятельности (предварительной практики) в сфере социальной работы в организации, предоставляющей общественную и бесплатную помощь в вопросах молодежной политики, социальной сферы и здравоохранения или в учебной работе на протяжении тринадцати недель. До начала курса необходимо пройти как минимум семь недель практики. Документ об окончании 13-недельной практики должен быть предъявлен до начала четвертого семестра. Признается ***опыт работы в социальной сфере****. Решение о зачислении принимает бюро по вопросам практики.* (Положение об обучении и проведении экзаменов для ступени бакалавриата «Социальная работа» (посещаемый курс) от 21.06.2006, §3, абзац 3).

2.2. Семестр интегрированных практических занятий

В рамках углубленного обучения в пятом семестре необходимо пройти семестр практических занятий. Он длится 24 недели и представляет собой период обучения, интегрированный в модуль теории и практики, регулируемый вузом. Содержание программы в этом семестре определяется, сопровождается и дополняется учебными занятиями. Данный ***семестр сопровождается*** *модулями теории и практики.*

В ходе семестра практических занятий студенты получают возможность познакомиться со сферой социальной работы на основе собственной деятельности и при этом проверить и укрепить полученные теоретические знания на практике. Практические занятия помогают в приобретении релевантных профессиональных компетенций в сфере социальной работы. (Положение об обучении и проведении экзаменов для ступени бакалавриата «Социальная работа» (посещаемый курс) от 21.06.2006, §5, абзац 1,2).

Также возможен вариант прохождения интегрированной практики за пределами страны. Вуз контролирует прохождение практики с помощью электронных средств коммуникации.

2.2.1. Подготовка к интегрированной практике

Подготовка к практике в пятом семестре начинается уже с первого семестра.

В течение двух недель во время первого и второго **семестров проводится учебное мероприятие (профессиональная ориентация I и II), ориентированное** на получение практических знаний. На данном мероприятии социальные работники представляют **учреждения, в которых они работают**, и описывают свои сферу деятельности и рабочие задания. Студенты получают ценные сведения, необходимые им для формирования представления о практически значимых сферах деятельности и выбора той области, в которой они позднее желали бы проходить практику.

В приложении 1 (Компас к месту прохождения практики) даны рекомендации для студентов по вопросам подготовки к интегрированной практике.

В третьем семестре студенты участвуют в семинаре «Профессиональная ориентация III». Они выбирают практическую область занятий, а студенты, выбравшие для практики общую сферу деятельности, объединяются в учебную группу. Каждую учебную группу сопровождает доцент.

В каждой учебной группе должно быть не более пяти студентов. Помимо прочего, работа в учебных группах должна соответствовать выбранной студентами специализации.

Перед началом практики (не позднее четвертого семестра) студенты заключают договор о прохождении практики (приложение 2) с учреждением, предоставляющим место практики. Договор подписывается в бюро по вопросам практики представителем вуза, представителем выбранной рабочей области и студентом. Данный договор необходимо предоставить в бюро до начала практики.

Уже в четвертом семестре учебная группа получает задание изучить выбранную ими сферу практической деятельности. Необходимо рас-

крыть содержание рабочей области и определить принципы ее организации и управления.

Кроме того, студенты должны пополнять необходимые для своей практической специализации теоретические и методические знания из литературы, и обращать внимание на релевантные темы из других наук. Участники учебной группы должны получить первое представление о методах и стратегиях поведения на занятиях или по месту прохождения практики.

Между студентом и куратором учебной группы студента, заключается соглашение о выполнении проекта (приложение 3).

2.2.2. Общие функции и цели обучения в период интегрированной практике в пятом семестре

Практическое обучение имеет своей целью получение как общего, так и специального образования.

Общие функции практики:

• *общее ориентирование и получение четкого представления о практике в сфере социальной работы,*

• *контроль и усиление профессиональной мотивации студентов,*

• *участие студентов в рабочих буднях социального работника и понимание процессов в сфере социальной работы,*

• *применение, испытание и проверка приобретенных теоретических знаний, навыков и умений студентов,*

• *развитие способности применять профессиональные навыки в специфических условиях соответствующей области практической деятельности, помимо вуза,*

• *работа с ценностями и установками будущей профессиональной группы и в дальнейшем – профессиональной роли, а также формирование профессиональной самоидентификации*. (Pfaffenberger 1977, с.1103; Конференция министров по молодежной политике 2006, с.3, Zierer o. J., с.1 и след.).

Цели обучения в период интегрированной практики. Федеральное общество ведомств/отделов по практике в вузах социальной работы называет следующие цели:

Для практической части периода обучения определены цели обучения, которые конкретизируются и акцентируются в зависимости от вида и объема практики, а также условий места обучения и в то же время обеспечивают общее ориентирование в планировании и проведении практики.

Цель обучения заключается в развитии ***профессиональной компетентности****. Под этим подразумевается:*

• *систематическое обращение к комплексной профессиональной практике свободных, общественных и частных социальных работников, а также познание и частичное использование центральных актов действия в той или иной сфере социальной работы;*

• *знакомство с адресатом/-ами места прохождения практики и их общественными, региональными, материальными и личными проблемами, умение описать данные проблемы, умение распознать, применить и развить потенциалы данного учреждения;*

• *получение знаний о других профессиональных сферах, действующих учреждениях, услугах и работниках;*

• *знакомство со средствами и методами профессионального подхода и их применение на практике;*

• *практическое применение теорий из области социальных наук.*

Следующей целью обучения является ***развитие профессиональной идентичности****. Данная область включает в себя формирование профессионального имиджа, который будет укрепляться уже на протяжении дальнейшей практики. Студенты должны:*

• *определить организационную структуру учреждения по месту прохождения практики, а также уметь принимать решения и распределять задачи согласно нормам данного учреждения;*

• *уметь идентифицировать себя с носителями профессиональной роли или работать с ними, а также отличать другие профессиональные роли;*

• *выявить стандарты и принципы профессиональной этики социальной работы путем сравнения профессиональных ролей с другими или их классифицирования, уметь использовать данные стандарты и принципы;*

• *выявить моменты сопряжения между обществом, учреждением и ожиданиями клиентов и развить собственные модели поведения;*

• *конструктивно пользоваться указаниями по практике, при этом применять и оценивать полученные в процессе обучения знания для развития как личных, так и профессиональных качеств.*

И, наконец, в качестве особой цели обу-

чения мы выделяем развитие ***рефлексивной компетентности****, так как она является конструктивным элементом профессиональной компетенции. Студенты должны:*

• *развивать способность восприятия самого себя и со стороны социального окружения;*

• *осознавать нормы и ценности, лежащие в основе собственного поведения, и уметь определять их значение;*

• *уметь оценивать последствия собственных действий.* (Федеральное общество ведомств/отделов по практике в вузах Социальной работы 2006, с. 8-9).

2.3. Проведение интегрированной практики, ее цель

Интегрированная практика проводится в пятом семестре.

Руководитель практики и практикант перед началом практики разрабатывают и подписывают в форме договора программу обучения (приложение 4).

Цель практики – дать возможность студентам проверить на практике полученные теоретические знания и научить их критическому анализу. Группа должна ознакомиться с различными сторонами проблем и уметь использовать необходимые варианты действия в определенной проблемной ситуации. Тема исследования, выбранная студентами одной учебной группы, должна быть проверена и детализована в ходе практики, что только расширит приобретенные в процессе учебы знания.

Полученный в ходе практики опыт (как научный, так и коммуникативный) должен стать содержательной основой работы в учебной группе. Во время практики каждый студент должен самостоятельно выполнить задание (проект). Это, к примеру, может быть проведение консультации, организация важного мероприятия для учреждения, куда направлен практикант, работа над концепцией учреждения, изготовление информационных листков, плакатов, или разработка проекта научных исследований.

Во время выполнения задания (проекта) студенты должны научиться анализировать и исследовать проблемы и вопросы профессиональной практики, применять и проверять на практике полученные знания и модели поведения, а также развивать и укреплять социальные компетенции в коллективной работе и в сотрудничестве с клиентами (ср. Описание модуля, ступень бакалавриата «Социальная работа», зимний семестр (WS) 05/06).

Вуз ведет наблюдение за ходом практических занятий. Раз в неделю студенты, проходящие практику, посещают занятия в вузе.

С участием супервизоров и на основе практической деятельности в рабочей группе под поддержкой и контролем куратора студенты получают возможность во время практики оценить уже имеющиеся либо недостающие знания и научиться критическому анализу собственного поведения.

В конце практики сдается экзамен. Студенты готовят отчет по практике (указания по подготовке отчета – приложение 5), в котором описывают подготовку, проведение и анализ результатов выполненного во время практики проекта (параметры оценки проекта – приложение 6) или проведенного исследования.

Практика, полученная в рамках учебного курса «Социальная работа», не является ни самоцелью, ни подтверждением профессионализма. Практика должна дать четкое осознание общей ответственности вузов и предоставляющих места прохождения практики учреждений за образование. Это единственный способ достичь цели обучения на ступени бакалавриата и взять на себя общую ответственность за образование будущих специалистов.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Федеральное общество ведомств/отделов по практике в вузах Социальной работы в Федеративной Республике Германии (BAG): Повышение профессиональной квалификации в учебе и на практике. Рекомендации по ведению практики в сфере социальной работы. Fulda 2006, http://www.deutsche-gesellschaft-fuer-ozialarbeit.de/pdf/mit69.pdf; 20.05.2008
2. Конференция министров по молодежной политике (JMK): Топ 6. Государственное признание результатов оконченного образования в контексте реформы высшего образования, без места издания 2006, протокол Конференции министров по молодежной политике, от 18./19.5.2006 в г. Гамбург.
3. Pfaffenberger, Hans: Sozialpädagoge (grad.) Sozialarbeiter (grad.). In ivb, Zeitschrift für berufskundliche Information und Dokumentation, Nr. 44/1977, S. 1101-1103.
4. Описание модуля, ступень бакалавриата «Социальная работа» WS 05/06) Специальное высшее учебное заведение Потсдама, 2005.
5. Положение об обучении и проведении экзаменов для ступени бакалавриата «Социальная работа» (посещаемый курс), от 21.06.2006, специальное высшее учебное заведение Потсдама, 2006.
6. Zierer , Britta: Keine Theorie ohne Praxis – Praxis nicht ohne Theorie. Oder Praxis – Ausbildung an Fachhochschulen für Sozialarbeit o. O. 2006, http://www.sozialarbeit.at/PA.doc.;24.11.2006

Приложение 1

Специальное высшее учебное заведение Потсдама, факультет социального обеспечения
Дипломированный специалист по медицинской педагогике
Вилли Гайслер

Как выбрать место прохождения практики
Вопросы, на которые стоит обратить внимание до начала практики

- Где я хотел бы пройти практику по теме нашей рабочей группы?
- Есть ли в моей рабочей области дипломированный социальный работник, дипломированный социальный педагог, социальный работник уровня бакалавра, который мог бы меня направлять?
- Какие знания из сферы социальной работы я получу на этом месте?
- Какие знания по теме нашей рабочей группы я получу на этом месте?
- Какие задания я как практикант буду выполнять?
- Какой проект я могу вести на этом месте самостоятельно?
- Какую специальную литературу и юридические основы я должен знать до начала практики?
- Каковы мои перспективы в достижении целей обучения?

Приложение 2

Договор на проведение семестра практических занятий
на семестр интегрированных практических занятий на ступени бакалавриата «Социальная работа»
между .....
(далее по тексту Организатор практики)
и
Специальным высшим учебным заведением Потсдама,
факультет социального обеспечения
Friedrich - Ebert- Str. 4, 14467 Потсдам
vertreten durch das Praktikantenbüro

и

Г-жой/г-ном ..... в:.....
Дата рождения:

Проживает: .....

(далее по тексту Студент)

Заключили настоящий договор о нижеследующем:

§ **1 Обязанности сторон**

(1) Организатор практики обязуется предоставить Студенту условия для прохождения практики на период с ..... по .....

согласно целям образования, указанным в Приложении о прохождении практики специального высшего учебного заведения г. Потсдам, а именно:

- определить Студенту задачи соответственно цели семестра практических занятий,
- выделить специалиста для контроля работы Студента во время прохождения последним практики,
- составить общий план обучения,
- предоставить Студенту возможность участия в учебных мероприятиях и в наблюдении (специальная профессиональная ориентация),
- предоставить возможность штатному преподавателю или руководителю проекта Специаль-

ного высшего учебного заведения г.Потсдам оказывать помощь Студенту на рабочем месте (посещение места практики),

• предоставить Студенту в письменном виде оценку проведенной им практики.

(2) Студент обязуется:

Соблюдать положения и предписания, действующие по месту Организатора практики.

Подготовить отчет о прохождении практики.

Принимать участие в мероприятиях, сопутствующих практическим занятиям, и в наблюдении.

(3) Специальное высшее учебное заведение г.Потсдам обязуется выполнять аналогичные имеющемуся Положению о прохождении практики предписания, оказывать поддержку и консультировать Студента во время подготовки, проведения и оценки семестра практических занятий.

§ **2 Расходы**

Данный договор не дает Организатору практики никаких оснований для возмещения расходов, возникающих при выполнении настоящего Договора.

§ 3 Руководитель практики

Организатор практики назначает

Г-жу/г-на .....

уполномоченным по консультированию Студента в период прохождения практики.

Специальное высшее учебное заведение г.Потсдам назначает

Г-жу/г-на.....

уполномоченным по общему проведению семестра практических занятий, а также по дальнейшей профессиональной помощи в выполнении Студентом рабочих задач.

§ **4 Отпуск**

Студенту не предоставляется отпуск в период прохождения практики. Лишь в порядке исключения по уважительной причине возможно краткосрочное освобождение от практики.

§ **5 Болезнь**

В случае болезни Студент обязан предъявить в бюро по вопросам практики, представляющее специальное высшее учебное заведение, справку о болезни. Студент обязан сообщить о причине отсутствия Организатору практики. Копия справки о болезни должна быть также предъявлена Организатору практики.

§ **6 Расторжение договора**

Студент вправе расторгнуть договор и сменить Организатора практики без объяснения причины в течение первых трех недель. Организатор практики либо специальное высшее учебное заведение также могут расторгнуть договор в течение данного времени без объяснения причин. Смена места практики позже, чем через три недели с начала практики, возможна лишь в исключительном случае и только по договоренности с бюро по вопросам практики, представляющим специальное высшее учебное заведение г.Потсдам.

§ **7 Страхование**

Согласно закону Студент застрахован от несчастных случаев на период семестра практических занятий. При наличии страховки специальному высшему учебному заведению предъявляется справка о несчастном случае. Ответственность Студента на период действия договора покрывается общим страхованием работников за счет Организатора практики

(покрывается / не покрывается)

(вычеркнуть ненужное).

Если Организатором практики не предусмотрено общее страхование работников, то Студент освобождается от ответственности за небрежность легкой или средней степени.

§ **8 Прочее**

Настоящий Договор не является основанием для возникновения трудовых отношений.

Место, дата . . . .

Подпись:

Организатор практики

Специальное высшее учебное заведение г.Потстдам

Факультет Социального обеспечения

Студент

Приложение 3

Маттиас Шрекенбах
Соглашение о выполнении проекта / Лаборатория 2
Между проектной группой: (название проекта)
Участники:
1. ……
2. ……
3. ……
4. ……
5. ……
6. ……
и сопровождением учебной группы:
……

Соглашение определяет задачи каждого участника проекта, задачи проектной группы и задачи сопровождения учебной группы. В основе соглашения лежат описания модулей.

Соглашение действует для 4-6-го семестров практических занятий.

Участники проекта должны в индивидуальном порядке по окончанию проектной работы в группе в письменном виде подготовить следующее (индивидуальная производительность):

(с начала 4 – 6-го семестров)

1. Презентация отчета на тему социальной работы/социальной педагогики с указанием сферы деятельности. При этом необходимо принять во внимание рамочные условия сферы деятельности в контексте общественно-политических аспектов. (В данной презентации возможна ссылка на организацию, предоставляющую место практики (Организатора практики), если она уже известна студенту в 4-ом семестре).
2. Определение методов, используемых в сфере деятельности (у Организатора практики).
3. Концепция индивидуального проекта, выполняемого студентом по месту практики.

Помимо этого, проектная группа должна

4. Дополнить заданный круг вопросов и исследовать его по месту прохождения практики проектной группы.
5. Провести документирование процесса проектной работы и ее результатов.

Подпись:
Участники Сопроводитель учебной группы

Приложение 4

Программа обучения для ступени бакалавриата «Социальная работа»
в специальном высшем учебном заведении г.Потсдам
(Приложение к Договору на проведение семестра практических занятий)

ФИО практиканта:……
Организатор практики: .....
Адрес .....
Тел, эл.почта: ……
Название компании
Организатора практики:……
Отдел, куда направляется практикант
…….
Адрес, тел.
.....
Эл.почта:……....
Период прохождения практики

.....
ФИО руководителя практики
……
Тел, электронный адрес:……
Краткое описание места практики
.....
.....
.....

Описание целей обучения согласно практическим задачам
(при необходимости дополнить приложение)
Ознакомительный период

.....
.....
.....

Основной период / (точное описание практикантом выполняемого им индивидуального проекта либо его аналога)

.....
.....
.....

Заключительный период

.....
.....
.....

Организация контроля/учебного процесса

.....
.....
.....

Программа обучения была разработана совместно с:

....

Подпись руководителя практики Подпись практиканта

Одобрено специальным вузом г.Потсдам
.....
Подпись представителя бюро по вопросам практики
г.Потсдам, 01.06.2008

Приложение 5

Рекомендации по подготовке отчета по практике для ступени бакалавриата «Социальная работа» в специальном высшем учебном заведении г.Потсдам

Титульная страница

Содержание

Отчет по практике

1. Определение проблематики

• Какую проблему Вы должны исследовать в рабочем отчете с помощью средств социальной работы/социальной педагогики?

• Кто дал определение данной проблеме? (Политики, педагоги, родители, СМИ, непосредственные участники и т.д.)

• Есть ли альтернативные определения проблемы?

1.1. Организационные аспекты исследования проблематики

• Тип организации.

• Подчиненность организации вышестоящему субъекту/вышестоящей организации.

• Сотрудничество с другими организациями.

• Задачи организации.

• Законодательные основы работы (если таковые имеются).

• Тип финансирования организации.

• Персонал (число, образование, квалификация и профессиональный опыт сотрудников).

• Территориальное размещение и техническое оснащение организации.

• Географическое положение организации и инфраструктура региона (вкл. социальные проблемы).

• Место работы практиканта (отдел, подразделение и т.п.).

1.2. Методы и принципы работы

• Цели деятельности сотрудников.

• Внутренняя организация работы: концепция и практика (компетенции, разделение труда, структура принятия и передачи решений, указания, иерархия).

• Коммуникация между сотрудниками организации (формы: разговоры в коллективе, договоренности, неформальная беседа, кооперация; подстраховка; темы: «официальные», «подпольные», табуированные).

1.3. Клиенты организации

• Представления и клише о клиентах организации и об их образе жизни, которые Вы имели до начала практики.

• Какие проблемы, недостатки, особенности и слабости у клиентов Вы представляли себе до начала практики? Как Вы относились к ним?

• Какие способности, сильные стороны у клиентов Вы представляли себе до начала практики, чему Вы симпатизировали/не симпатизировали? Какой опыт помог Вам в определении

проблематики организации?

• Как Вы устанавливали контакт с клиентами? Как обычно устанавливается контакт с клиентами в Вашей организации (и наоборот)?

• Как развивается Ваше отношение к клиентам во время встречи с ними? О чем Вы беседуете с ними, в какой роли выступаете при этом? Где проходит граница между профессиональными и личными аспектами коммуникации и интеракции? Какова Ваша роль в жизни клиентов? Передается ли Вам радость или переживание клиентов? Где проходит «Ваша граница»?

• Что Вы узнали о типичных обстоятельствах жизни клиентов и их причинах?

• Что Вы узнали о жизни клиентов, об их культуре, их общих чертах? Каковы их интересы?

• Какими ресурсами располагают клиенты: личные ресурсы (способности, отношения, привязанности) и системы социальной поддержки (союзы, объединения, места встреч и т.д.). Какие группировки и среды Вы можете выделить? Как они разграничиваются, что они предлагают?

• В какие социальные учреждения могут обратиться клиенты, что те могут предложить клиентам? Как социальная работа может изменить клиента?

• Какое отношение складывается у клиентов к социальным учреждениям, особенно к Вашему, его сотрудникам и к Вам как к практиканту?

• Какая помощь, предлагаемая социальными учреждениями, на Ваш взгляд действительно интересна клиентам? Какие предубеждения клиенты имеют по отношению к социальной помощи?

• Как Вы оцениваете влияние работы социальных учреждений на жизнь и личность клиентов? Приведите в качестве примера случай такого влияния.

• С кем Вы говорили о своих наблюдениях? Как Ваши собеседники реагировали на Вашу точку зрения?

1.4. Развитие концепции

Разработайте для Вашей рабочей области и Вашей организации концепцию, направленную на развитие личностного потенциала клиентов.

• Представьте отмеченные Вами недостатки в работе учреждений.

• Разработайте цели реформы. Разделите все цели на краткосрочные, среднесрочные и долгосрочные.

• Выделите изменения, произошедшие в организационной структуре, принципах работы, а также в компетенциях и мотивации сотрудников.

• Назовите те кадры в рамках Вашей организации, которых должна затронуть реформа. Охарактеризуйте область интересов.

• Оцените, кто мог бы руководить предложенными Вами преобразованиями. Представьте реализацию Вашей концепции с точки зрения этого «агента».

• Выберите те ресурсы Вашей организации, которые будут необходимы в реализации новой концепции, и создайте модель финансирования концепции.

• Приведите параметры, которые помогут оценить Вашу модель, а также провести реформирование Вашей организации.

• проиллюстрируйте предлагаемую Вами концепцию случаем из жизни. Представьте гипотетически, кто какие изменения может реализовать и какие перемещения в силах необходимо ожидать.

1.5. Собранный материал

• Информационные бюллетени, брошюры, проспекты учреждения.

• Формуляры, карточки из каталога, запросы.

• Постановления, инструкции, рекомендации по выполнению работы.

• Отчеты.

1.6. Использованная литература

В данном разделе Вы указываете книги, журналы и другие источники литературы по теме своей сферы деятельности, с которыми Вы работали. Кратко перечислите основные аргументы и расскажите, чем эти книги оказались полезны и интересны для Вас (или наоборот).

Приложение 6

Параметры оценки проекта в рамках практических занятий пятого семестра ступени бакалавриата «Социальная работа»

Целью является самостоятельное проведение, представление, анализ и оценка небольшого практического проекта или исследовательского задания во время семестра практических занятий.

Ключевым параметром оценки проекта является саморефлексия, с помощью которой определяются принципы будущей профессиональной состоятельности.

Объем представления хода проекта и оценка объекта практики не должен превышать 10 страниц.

При выполнении исследовательского задания презентация, оценка и объем презентации в страницах устанавливаются по договоренности с сопроводителем учебной группы.

Рекомендации по оценке индивидуального проекта с точки зрения содержания

Выбор проекта

• Обосновать выбор проекта, выполняемого в рамках практики.

• Определить значение проекта для сформулированных целей обучения в период прохождения практики и/или для заданного круга исследования учебной группы в период ее сопровождения.

Самостоятельный анализ проведенного проекта

• Описание исходной ситуации.

• Анализ и интерпретация ситуации, проблем и/или ресурсов.

• Постановка целей, договоренности.

• План реализации проекта.

• Используемые методы и формы работы.

• Реализация проекта.

• Подходы к решению поставленных задач.

• Трудности, возникшие до, во время и после реализации проекта.

• Презентация итогов проекта.

Оценка хода реализации проекта, оценка проекта

• Анализ собственных действий по отношению к проекту.

• Определение собственной роли в ходе реализации проекта.

• Оценка методов и форм работы.

• Оценка результатов проекта, хода реализации проекта.

• Положительные отзывы и/или критические замечания.

Приобретенный опыт

• Использование приобретенных познаний и опыта для формирования собственного будущего профессионального поведения в сфере социальной работы.

Приложения представлены только в тексте на русском языке, так как объем материалов сборника ограничен.

V. Gaisler

CONTENT OF PRACTICE STUDIES ON THE UNDERGRADUATE LEVEL "BACHELOR OF SOCIAL WORK" IN POTSDAM HIGH SCHOOL OF APPLIED SCIENCES

Abstract. The article deals with basic principles, content, forms and methods of professional practice for Social Work students. The author proves the relationship between the professional practice and learning theories in high school. Much attention is paid to interaction between the high school and agencies providing practice for students. Article is supplied with attached documents which accompany undergraduate students practice training.

Key words: the Bologna process, the reform of higher education, social work profession, professional practice, practice training, supervision.

Geißler W.

PRAXISORIENTIERUNG IM STUDIENGANG BACHELOR SOZIALE ARBEIT AN DER FACHHOCHSCHULE POTSDAM

1 Praxisorientierung während des Studiums

Im Zusammenhang mit dem 1999 eingeleiteten Bolognaprozess, der die Reform des Europäischen Hochschulsystems und die Einführung gleichwertiger Abschlüsse zum Ziel hat, hat sich die Ausbildung im Bereich „Soziale Arbeit" gravierend verändert.

Der Praxisbezug nimmt während der Ausbildung neben der Verknüpfung verschiedener Theorien einen hohen Stellenwert ein. Der Praxisbegriff sei in Anlehnung an eine Veröffentlichung der Bundesarbeitsgemeinschaft der Praxisreferate an Hochschulen für Soziale Arbeit der BRD konkretisiert (Bundesarbeitsgemeinschaft der Praxisämter /-referate an Hochschulen für Soziale Arbeit 2006, S.2)

• *Im Kontext der Diskussion um den Praxisbezug der Studiengänge Soziale Arbeit verstehen wir unter Praxis diejenigen berufspraktischen Ausbildungsphasen, die außerhalb der Hochschule in ausgewählten Feldern der Sozialen Arbeit mit einem un-*

mittelbaren Handlungsbezug zur Klientel stattfinden und den angehenden Fachkräften exemplarisches Lernen ermöglichen. Diese direkten Praxiserfahrungen werden von der Berufspraxis verantwortet und können demzufolge zwar durch Praxisprojekte, Projektstudien oder Theorie- Praxisseminare an Hochschulen ergänzt werden, nicht aber ersetzt werden.

Zwischen den Hochschulen und den Einrichtungen der Berufspraxis ist folgende Aufgabenverteilung vorgesehen (ebenda):

• *Wir vertreten dabei die Position, dass die Gesamtausbildung an zwei unterschiedlichen Lernorten mit jeweils unterschiedlicher Systemrationalität und unterschiedlichen Sozialisationsaufgaben erfolgt. Hochschulen und Träger teilen sich die Ausbildungsverantwortung. Den Hochschulen kommt dabei die Aufgabe zu, für die berufspraktischen Ausbildungsphasen verbindliche, d.h. curicculare verankerte Orte im Studium einzurichten sowie die Studienpraktika intensiv vorzubereiten und zu begleiten, um den Studierenden zu helfen, ihre Praxiserfahrungen wissenschaftlich zu deuten. Für die Berufspraxis wiederum ergibt sich die Aufgabe, den angehenden Fachkräften geeignete Erfahrungen zu ermöglichen. In ähnlicher Weise gilt dies auch für postgraduale Praxisphasen – wenngleich sich die Ausbildungsverantwortung dabei mehr auf die Berufspraxis verlagert.*

2 Die berufspraktische Ausbildung an der Fachhochschule Potsdam

Die Studienzeit des Bachelor Studiums „Soziale Arbeit“ an der Fachhochschule Potsdam beträgt einschließlich des Praktikums sechs Semester. Das studienbegleitende Praktikum ist als wesentliches Qualitätsmerkmal der sozialwissenschaftlichen Ausbildung anzusehen**.** Praxis kann nicht gelehrt werden, sie kann nur geübt werden. Der Studiengang soll die für die Berufspraxis und für den Übergang zu Master Studiengängen erforderlichen Fachkenntnisse und Kompetenzen vermitteln**.**

In den folgenden Ausführungen wird der Schwerpunkt auf das Vorpraktikum und auf den berufspraktischen Studienabschnitt im fünften Semester gesetzt.

2.1 Das Vorpraktikum

Jeder Studierende muss vor Beginn des Studiums ein Vorpraktikum absolviert haben. In der Studien- und Prüfungsordnung ist festgelegt**:**

Für die Zulassung ist es erforderlich, dass eine berufspraktische Tätigkeit in Form eines Vorpraktikums im Bereich Sozialer Arbeit in einer Einrichtung von Trägern der öffentlichen und freien Jugend-, Sozial- und Gesundheitshilfe oder bei Trägern der Bildungsarbeit abgeleistet wurde. Davon müssen mindestens sieben Wochen vor Aufnahme des Studiums erbracht sein. Der Nachweis über die vollständige Ableistung der 13 Wochen Vorpraktikum muss vor Beginn des vierten Fachsemesters vorliegen. Eine einschlägige Berufspraxis wird angerechnet. Die Entscheidung über die Anrechnung trifft das Praktikumsbüro. (Studien- und Prüfungsordnung für den Bachelor - Studiengang: Soziale Arbeit (Präsensstudiengang) vom 21.06.2006, §3, Abs.3).

2.2 Das integrierte Praxissemester

Das Praxissemester ist im fünften Semester im Rahmen des Vertiefungsstudiums zu absolvieren. Das Praxissemester hat einen Umfang von 24 Wochen und stellt einen in die Theorie- Praxis- Module integrierten, von der Fachhochschule geregelten, inhaltlich bestimmten, begleiteten und durch Lehrveranstaltungen ergänzten Ausbildungsabschnitt dar. Es wird begleitet durch Theorie- Praxis Module.

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 (Studien- und Prüfungsordnung für den Bachelor –Studiengang Soziale Arbeit (Präsensstudiengang) vom 21.06.2006, § 5, Abs.1, 2).

Grundsätzlich ist es möglich, dass die Studierenden das integrierte Praktikum auch im Ausland absolvieren. Die Begleitung kann durch die Hochschule auf elektronischem Wege vorgenommen werden.

2.2.1 Die Vorbereitung auf das integrierte Praktikum

Die Vorbereitung auf das Praktikum im fünften Semester erfolgt bereits ab dem 1. Semester.

Während des ersten und zweiten Semesters findet 14 tägig eine Lehrveranstaltung (Berufsorientierung I und II) statt. Das ist ein praxisorientiertes Lehrangebot, in dem Sozialarbeiter/ Sozialarbeiterinnen die Institution, in der sie arbeiten, vorstellen und ihr Arbeitsfeld und ihre Arbeitsaufgaben beschreiben**.** Dieses stellt eine wertvolle Hilfe für die Studierenden dar, die dadurch einen Überblick über die in der Praxis vorhandenen Arbeitsfelder erhalten, was gleichzeitig ihre Entscheidung darüber erleichtert, in welchem Bereich sie später ein Praktikum

absolvieren möchten.

In der Anlage 1 (Kompass bis zum Praktikumsplatz) sind die Hinweise für die Studierenden zur Vorbereitung ihres integrierten Praktikums wiedergegeben.

Im dritten Semester nehmen die Studierenden am Seminar „Berufsorientierung III“ teil. Sie wählen ein Praxisfeld und die Studierenden, deren Praxisfeld in dem gleichen Arbeitsfeld liegt, werden zu einer Lerngruppe zusammengefasst. Die Lernweggruppe erhält einen Dozenten/ eine Dozentin als Lernwegbegleiter(in).

In einer Lernweggruppe sollten nicht mehr als fünf Studierende zusammenarbeiten. Durch das Arbeiten in Lernweggruppen soll unter anderem die arbeitsfeldbezogene Spezialisierung der Studierenden unterstützt werden.

Vor Beginn des Praktikums (spätestens im vierten Semester) schließen die Studenten einen Praktikumsvertrag (Anlage 2) mit der Praktikumsstelle ab. Dieser wird von einem Vertreter / einer Vertreterin der Hochschule, der/die im Praktikumsbüro tätig ist**,** einem Vertreter /einer Vertreterin aus dem Arbeitsfeld und dem/der Studierenden unterschrieben. Dieser Vertrag ist vor Beginn des Praktikums von den Studierenden im Praktikumsbüro abzugeben.

Schon im 4. Semester hat die Lernweggruppe die Aufgabe, das von ihr gewählte Praxisfeld zu erschließen. Das Praxisfeld soll sowohl auf der inhaltlichen Arbeitsebene erfahren als auch mit seinen organisatorischen, institutionellen und verwaltungsmäßigen Anteilen erkundet werden.

Die Studierenden sollen sich außerdem aus der Literatur fachwissenschaftliche theoretische und methodische Kenntnisse aneignen, die für das Praxisfeld notwendig sind, und auch relevante Themen aus den Bezugswissenschaften berücksichtigen.

In ihrer Lernweggruppe sollen die Studierenden durch Hospitationen oder Besuche der Praxisstelle erste Einblicke in Methoden und Handlungsstrategien bekommen.

Zwischen Lernwegbegleiter/ Lernwegbegleiterin und den Studierenden aus der Lernweggruppe wird eine Projektvereinbarung abgeschlossen. (Anlage 3)

2.2.2 Allgemeine Funktionen und Lernziele während des integrierten Praktikums im 5. Semester

Die Praktikumslernziele orientieren sich am Gesamtausbildungsziel sowie an den Zielen des Berufes bzw. des Berufsbildes

Allgemeine Funktionen von Praktika:

- *Allgemeine Orientierung und konkreter Einblick in die sozialarbeiterische Praxis,*
- *Überprüfung und Stärkung der beruflichen Motivation Studierender,*
- *Konfrontation Studierender mit der Berufsrealität von Sozialarbeiterinnen und Vermittlung eines Verständnisses für Prozesse in der Sozialarbeit,*
- *Anwendung, Erprobung sowie Überprüfung des erworbenen theoretischen Wissens, Handelns und Könnens Studierender,*
- *Entwicklung der Fähigkeit zu professionellem Handeln unter den spezifischen Bedingungen des jeweiligen Praxisfeldes als eigenständigem Lernort neben der Hochschule,*
- *Auseinandersetzung mit Werten und Einstellungen der künftigen Berufsgruppe und späteren Berufsrolle sowie Beginn der Entwicklung einer eigenen Berufsidentität* (Pfaffenberger 1977, S.1103; Jugendministerkonferenz 2006, S.3, Zierer o. J., S.1f.)

Lernziele während des integrierten Praktikums:

Von der Bundesarbeitsgemeinschaft der Praxisämter /-referate an Hochschulen für Soziale Arbeit werden folgende genannt:

Für die praktischen Ausbildungsphasen ergeben sich in diesem Zusammenhang einige konkretisierbare Lernziele, die nach Art und Umfang des Praktikums sowie nach den Bedingungen innerhalb der ausbildenden Stelle jeweils anders akzentuiert sein können, jedoch eine allgemeine Orientierung bei der Planung und Durchführung von Praktika bieten.

Ein Lernziel besteht in der Förderung der ***Berufskompetenz.*** *Damit ist gemeint:*

- *Die komplexe Berufspraxis bei freien und öffentlichen sowie privaten Trägern der Sozialen Arbeit systematisch erfahren und zentrale sozialarbeiterische Handlungsvollzüge der jeweiligen Arbeitsfelder erkennen und teilweise einüben;*
- *Die Adressat/inn/en der Praxisstelle und ihre gesellschaftlichen, regionalen, materiellen und persönlichen Probleme kennen und beschreiben lernen, insbesondere auch deren Eigenkräfte erkennen, nutzen und fördern können;*
- *Kenntnisse über andere Berufsfelder, tätige Institutionen, Dienste und Personen gewinnen;*
- *gesetzliche und institutionelle Angebote anwenden, ausschöpfen und verbessern;*
- *Mittel und Methoden fachlichen Handelns kennen lernen und erproben;*
- *sozialwissenschaftliche Theorien in der Praxis überprüfen.*

Ein weiteres Lernziel ist die ***Entwicklung der Berufsidentität****. Dieser Bereich umfasst die Ausformung eines beruflichen Habitus, der sich in der späteren Berufspraxis weiter ausprägen wird. Die Studierenden sollen:*

- *in der jeweiligen Praxisstelle die Organisationsstruktur der Institution überschauen und Entscheidungsabläufe und Aufgabenverteilungen nachvollziehen können;*
- *sich mit beruflichen Rollenträgerinnen und Rollenträgern identifizieren bzw. auseinandersetzen können und Abgrenzungen zu anderen Berufsrollen vornehmen;*
- *Standards und berufsethische Prinzipien der Sozialen Arbeit im Vergleich bzw. in Abgrenzung zu anderen Berufsrollen erkennen und danach handeln;*
- *Das Spannungsfeld zwischen Gesellschaft, Institution und Erwartung der Klienten erkennen und eigene Handlungsmodelle entwickeln;*
- *Die Praxisanleitung konstruktiv nutzen, indem Lernprozesse regelmäßig reflektiert und ausgewertet werden, um so die persönliche und professionelle Urteilskraft zu steigern.*

Schließlich möchten wir die Förderung der ***Reflexionskompetenz*** *als besonderes Lernziel herausheben, denn Reflexionskompetenz ist konstruktiver Bestandteil der beruflichen Kompetenz. Die Studierenden sollen:*

- *Ihre Selbst- und Fremdwahrnehmung weiterentwickeln;*
- *Sich der Werte und Normen, die dem eigenen Handeln zu Grunde liegen, bewusst werden und deren Bedeutung einschätzen können;*
- *In der Lage sein, die Konsequenzen ihres Handelns einzuschätzen.*

(Bundesarbeitsgemeinschaft der Praxisämter /-referate an Hochschulen für Soziale Arbeit 2006, S.8-9)

2.3 Durchführung und Ziel des integrierten Praktikums

Das integrierte Praktikum wird im fünften Semester durchgeführt.

Zu Beginn des Praktikums wird von dem Anleiter/ der Anleiterin aus der Praxis und dem Praktikanten/der Praktikantin ein Ausbildungsplan erarbeitet und als Vertrag abgeschlossen (Anlage 4).

Ziel des Praktikums ist es, dass die Studierenden ihre theoretischen Fähigkeiten praktisch überprüfen und kritisch reflektieren lernen. Die Gruppe soll verschiedene Reflexionsebenen kennen lernen und sie praktisch auf eine Problemlage und die entsprechenden Handlungsvarianten anwenden können. Die von den Studierenden in der Lernweggruppe entwickelte Untersuchungsfrage soll innerhalb ihrer praktischen Arbeit überprüft und im Zuge der Überprüfung erweitert werden, so dass die Erkenntnisse in gemeinsamer Lernarbeit vertieft werden.

Während des Praktikums, sollen die gesammelten Erfahrungen und Erlebnisse inhaltliche Grundlage der Lernweggruppenarbeit sein. Jeder Studierende soll im Praktikum eine Aufgabe (ein Projekt) selbstständig durchführen. Das kann zum Beispiel die Durchführung einer Beratung, die Initiierung einer für die Praxisstelle relevanten Veranstaltung, eine Auseinandersetzung mit dem Konzept der Institution, die Entwicklung eines Flyer oder die Durchführung eines Forschungsvorhabens sein.

Die Realisierung der Aufgabe (des Projektes) soll die Studierenden befähigen, Probleme, Fragestellungen in der Berufspraxis zu analysieren, zu bearbeiten, erworbenes Wissen anzuwenden und erworbene Handlungskompetenzen zu erproben und zu erweitern sowie soziale Kompetenzen in der Teamarbeit und der Zusammenarbeit mit den Klienten zu erweitern und zu festigen. (vgl. Modulbeschreibung, Bachelor Studiengang „Soziale Arbeit“ WS 05/06)

Die gesamte Praktikumsphase wird durch die Hochschule intensiv begleitet.

Während des Praktikums nehmen die Studierenden regelmäßig am Hochschultag teil, der einmal in der Woche stattfindet.

Mit Hilfe der Supervision und der durch einen/e Lernwegbegleiter/ Lernwegbegleiterin unterstützten und kontrollierten Arbeit ihrer Lerngruppe erhalten sie die Möglichkeit, eines vertiefenden Verständnisses vorhandener bzw. noch zu erweiternder Fähigkeiten innerhalb ihrer praktischen Arbeit und werden zu einer selbstkritischen Analyse des eigenen Handelns angeleitet.

Das Praktikum schließt mit einer Prüfung ab. Die Studierenden fertigen einen Praktikumsbericht an (Hinweise zur Anfertigung des Praktikumsberichtes – Anlage 5) und beschreiben schriftlich die Vorbereitung, Durchführung, Nachbereitung des Projektes während des Praktikums (Leitfaden zur Evaluation des durchgeführten Projektes- Anlage 6) oder der Forschungsaufgabe.

Berufspraxis in der Ausbildung der Sozialarbeit ist weder Selbstzweck noch ein Zugeständnis an die Profession. Wichtig bei der Realisierung der Praktika ist das klare Bekenntnis zur gemeinsamen Ausbildungsverantwortung von Hochschulen und Institutionen der Berufspraxis. Dies ist der einzige Weg,, die Ziele des Bachelor – Studiums einzulösen

und gemeinsam Verantwortung für die Ausbildung des Berufsnachwuchses zu übernehmen.

Quellen:

1. Bundesarbeitsgemeinschaft der Praxisämter /-referate an Hochschulen für Soziale Arbeit in der Bundesrepublik Deutschland (BAG): Berufliche Qualifizierung in Studium und Praxis. Empfehlungen zur Praxisanleitung in der Sozialenarbeit. Fulda 2006, http://www.deutsche-gesellschaft-fuer-sozialarbeit.de/pdf/mit69.pdf;20.05.2008
2. Jugendministerkonferenz (JMK): Top 6. Staatliche Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen im sozialen Bereich im Kontext der Hochschul- und Studienreform. o.O. 2006, Protokoll der Jugendministerkonferenz am 18./19.5.2006 in Hamburg
3. Pfaffenberger, Hans: Sozialpädagoge (grad.) Sozialarbeiter (grad.). In ivb, Zeitschrift für berufskundliche Information und Dokumentation, Nr. 44/1977, S. 1101 -1103
4. Modulbeschreibung, Bachelor Studiengang „Soziale Arbeit“ WS 05/06) Fachhochschule Potsdam 2005
5. Studien- und Prüfungsordnung für den Bachelor- Studiengang: Soziale Arbeit (Präsensstudiengang) ,vom 21.06.2006, Fachhochschule Potsdam 2006
6. Zierer, Britta: Keine Theorie ohne Praxis – Praxis nicht ohne Theorie. Oder Praxis – Ausbildung an Fachhochschulen für Sozialarbeit o. O. 2006, http://www.sozialarbeit.at/PA.doc.;24.11.2006.

УДК 378.1

Сморчкова В.П.

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ МОДУЛЕЙ «ПРАКТИКА» В ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРА СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ*

Аннотация. В статье актуализируется проблема проектирования модулей «Практика» в подготовке бакалавра социальной работы. Раскрыта роль компетентностного, контекстного, рефлексивного подходов, а также ряда принципов, составляющих концептуальную основу проектирования практики. В качестве системообразующего автором предлагается модульно-деятельностный подход, отражающий требования модульной организации учебного процесса и последовательность усложняющихся видов учебно-профессиональной деятельности студента в процессе прохождения практики.

Ключевые слова: концептуальные подходы, учебный план, проектирование модулей, практика студентов, компетенции.

Проблема практики студентов в высшей школе пользуется заслуженным вниманием ученых-педагогов (О.А. Абдуллина, Е.П. Белозерцев, В.П. Горленко, О.С. Гребенюк, Л.С. Нечепоренко, А.И. Пискунов, В.А. Сластенин и др.). Между тем, в связи с переходом высшей школы на двухуровневую систему подготовки кадров (бакалавриат и магистратура) и идеологией обновления организации и содержания практики студентов как важного компонента подготовки будущего профессионала требуется разработка инновационных концептуальных основ проектирования практики.

Эта проблема в полной мере относится к профессиональной подготовке бакалавров социальной работы. Отказ от дисциплинарной модели обучения предполагает изменение требований к организации и проведению практики студентов – будущих социальных работников. Целью практики является уже не столько совершенствование знаний, умений, навыков и приобретение начального профессионального опыта, сколько формирование профессиональных компетенций, личностно-профессиональной позиции, саморазвитие индивидуальности, самоактуализация студентов, творческое решение ими учебно-профессиональных проблем. Основные задачи практики формулируются следующим образом:

- углубление и совершенствование теоретических знаний, сформированных в процессе обучения, дальнейшее их совершенствование в различных видах деятельности;
- развитие личностных качеств, необходимых социальному работнику в его профессиональной деятельности;
- формирование профессиональных умений и навыков (коммуникативных, организаторских, диагностических, проектировочных, дидактических, аналитических);
- знакомство с основными типами и видами учреждений, определенными в качестве основных площадок для прохождения практики;
- освоение современных социальных, социально-педагогических и психолого-педагогических технологий индивидуальной, групповой,

* © Сморчкова В.П.

коллективной работы с различными категориями детей;

• создание условий для развития способностей и самореализации студента, формирование собственного стиля деятельности;

• овладение методикой научного исследования; формирование у студентов творческого подхода к профессиональной деятельности;

• развитие навыков профессиональной рефлексии.

Концептуальными основами проектирования практики будущих социальных работников служат следующие подходы.

Компетентностный подход (А.Г. Казакова, Л.В. Комаровская, Н.В. Кузьмина, Ю.В. Варданян, И.И. Легостаев, А.К. Маркова, Н.В. Матяш, Е.М. Павлюченков и др.). При компетентностном подходе целью обучения становится не сам процесс, а достижение учащимися определенного результата – компетенций, и содержание подбирается преподавателем под сформулированный результат. При этом компетенция понимается как способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области (В.И. Байденко). Соответственно меняется роль практики в обучении - акцент делается на обучение через практику, продуктивную работу в малых группах, выстраивание индивидуальных учебных траекторий, использование межпредметных связей, развитие самостоятельности студентов и личной ответственности за принятие решений. Компетентностная модель подготовки социальных работников в проекте образовательного Госстандарта включает два основных вида компетенций: общекультурные и профессиональные, при этом последние связаны с осуществлением определенного вида деятельности: организационно-управленческой, социально-технологической, социально-проектной и научно-исследовательской. В свою очередь, уровень сформированности соответствующих компетенций выступает критерием оценки практики.

Контекстный подход (Вербицкий А.А., Сергеева Л.А. и др.). В соответствии с контекстным подходом, моделирование в учебной деятельности студентов ситуаций профессиональной деятельности позволяет ввести содержание будущего труда в контекст реальных учебных и жизненных отношений, а, следовательно, способствует не только усвоению и творческому применению знаний, но и принятию их как средств профессионально и личностно значимой деятельности. Таким образом, обучение осуществляется одновременно в двойном контексте: в контексте профессиональной и контексте жизненной ситуации студента, что в совокупности способствует обеспечению профессиональной и социальной компетентности будущего специалиста.

В контекстном обучении студент с самого начала ставится в деятельностную позицию, поскольку учебные предметы представлены в виде предметов деятельности (учебной, квазипрофессиональной, учебно-профессиональной). В собственно учебной деятельности осуществляются главным образом передача и усвоение информации; в квазипрофессиональной – моделируются целостные фрагменты профессиональной деятельности, их предметно-технологическое и социально-ролевое содержание; в учебно-профессиональной форме – студент совершает действия и поступки, соответствующие нормам собственно профессиональных и социальных отношений специалистов, вступающих в межличностные взаимодействия и общение. Это позволяет использовать весь потенциал активности студента – от уровня восприятия до уровня социальной активности, способствующей принятию совместных решений.

Контекстный подход требует последовательного моделирования практики с помощью всей системы форм, методов и средств обучения предметного и социального содержания профессиональной социальной работы. При этом используются такие виды взаимосвязанных обучающих моделей, как:

• имитационная;

• технологическая;

• проектная;

• исследовательская,

в совокупности представляющие динамическую модель перехода от учебной деятельности к профессиональной. В процессе практики усвоение знаний и овладение навыками студентами осуществляется в контексте разрешения ими будущих профессиональных ситуаций, что обеспечивает условия для формирования мотивации профессии, личностного смысла процесса учения.

Рефлексивный подход (Алексеев Н.Г., Оржековский П.А., Пономарев Я.А., Семенов И.Н., Степанов С.Ю. и др.). В концептуальном осмыслении рефлексивных механизмов практики акцент делается на понимании рефлексии как осмыслении и переосмыслении студентом шаблонов опыта мышления, общения, взаимодейс-

твия вплоть до порождения нового содержания и формы этого опыта, которые обеспечивают ему новые способы его личностного самоосуществления в постановке и решении различных учебно-профессиональных задач. Рефлексивный подход требует перевода образования в самообразование, управления - в самоуправление на основе самоанализа, самооценки, самокоррекции деятельности участников образовательного процесса. Рефлексия включается в процедуру оценивания, при этом она становится не просто одной из функций самооценки, а вниманием, направленным личностью на состояние и деятельность своего внутреннего мира.

В рамках рефлексивного подхода принципиально важным оказывается включение в процесс практики не только традиционных субъектов (тьютор - методист практики, преподаватель - руководитель практики от кафедры, практический работник - представитель площадки практики), но и в качестве центральной фигуры - супервизора, который помогает студенту в решении разного рода проблем, возникающих в процессе прохождения практики.

В зарубежных системах профессиональной подготовки представителей помогающих профессий супервизия занимает существенное место. Основу ее составляет идея активного использования опыта, накопленного в процессе практической работы, потому в качестве супервизора обычно выступает специалист, обладающий более высокой квалификацией, пользующийся авторитетом у специалистов (А. Кадушин, М. Пейн, Х. Перлман, Г. Роджерс, П. Ховкинс, Р. Шохет и др.). В России до настоящего времени супервизия не получила широкого признания. Однако она заслуживает серьёзного внимания, так как оказывается достаточно результативной, поскольку позволяет реализовать ряд важных функций. В целом можно говорить о таких основных функциях супервизии, как: организационная (формулирование проблем и стимулирование поиска средств их решения, организация рефлексии затруднений); образовательная (расширение рабочих знаний, навыков, способностей студента, обучение эффективным способам решения задач); консультативная (анализ конкретных трудных случаев, помощь в выработке позиции, планировании работы); профилактическая (профилактика эмоционального сгорания, профессиональных деформаций личности); поддерживающая (помощь студенту в ситуации эмоциональной напряженности, стресса, в мобилизации внутренних ресурсов для эффективного выполнения работы).

Модульно-деятельностный подход. Данный подход заявлен нами в качестве концептуальной основы проектирования практики будущих социальных работников в соответствии с тенденциями развития образования, требующими использования принципа модульной организации учебного процесса (Ю.К. Балашов, В.М. Монахов, В.Ф. Шаталов, В.В. Шоган и др.). Модульная модель обучения может быть представлена как особая технология, сущность которой заключается в разделении единого потока содержания образования на блоки (модули). Модуль как часть образовательной программы (или учебной дисциплины), имеет определенную логическую завершенность по отношению к установленным целям и результатам образования. В перспективном учебном плане кафедры социальной работы и социальной педагогики МГОУ прослеживается следующая логическая цепочка модулей: Мир - Общество – Государство – Личность – Семья – Группа - Микросоциальная среда. В соответствии с заявленными модулями выбирается объект практики.

Для построения концепции модульной организации практики студентов существенное значение имеет понимание модуля не только как дидактической единицы, но и как отражения основных последовательных видов деятельности, имеющих четко сформулированные задачи. Это, в свою очередь, требует обучения студента выбору цели деятельности, ее планированию, организации, регулированию, контролю, самоанализу и оценке результатов. Каждому модулю практики соответствует определенный ведущий вид учебно-профессиональной деятельности. В логике прохождения модулей и усложняющихся видов учебно-профессиональной деятельности проектирование практики осуществляется следующим образом (Таблица 1).

Таким образом, модульно-деятельностный подход позволяет осуществить постепенный и смыслообразующий переход от одного вида деятельности (получение теоретических знаний) к другой (получение профессиональных умений и навыков), установить связь между ожидаемыми результатами образования, методами их формирования и оценивания.

Проектирование модулей «Практика» базируется на принципах, выполнение которых обеспечивает необходимую эффективность в достижении целей; определяет общее направление,

Таблица 1

Модуль практики	Контекстный модуль	Объект практики	Ведущий вид деятельности	Кол-во зачетных единиц
1. Учебная практика				
1.1. Модуль V 1 курс 2 семестр	Модуль III (Общество)	Территориальная система помощи	Организационно-управленческая деятельность	2
1.2. Модуль V 2 курс 3 семестр	Модуль VI (Государство)			
2. Производственная практика				
2.1. Модуль XI 3 курс 5 семестр	Модуль X (Личность)	Личность (ребенок)	Индивидуальная социально-технологическая деятельность (работа со случаем)	4
2.2. Модуль XIII 4 курс 6 семестр	Модуль XII (Семья)	Семья	Групповая социально-технологическая деятельность	2
2.3. Модуль XV 4 курс 7 семестр	Модуль XIV (Группа)	Группа какой-либо направленности	Групповая социально-проектная деятельность	2
2.4. Модуль XVIII (Микросреда) 4 курс 8 семестр	Модуль XVI - интегрирующий (Микросоциальная среда)	Микросоциальная среда	Индивидуальная исследовательская – работа над дипломным исследованием	2

содержание и логику организации практик, интерпретируя и уточняя отдельные ее аспекты.

Принцип последовательности: поэтапное освоение всего комплекса профессиональных умений и навыков, поочередное овладение всеми профессиональными функциями специалиста.

Принцип непрерывности: все виды практик тесно взаимосвязаны друг с другом как в содержательном, так и в организационном плане.

Принцип преемственности: поэтапное освоение разных видов деятельности (организационно-управленческая, социально-технологическая, социально-проектная, исследовательская деятельность).

Принцип динамичности: постепенное усложнение задач различных видов практики, расширение спектра социальных ролей и видов деятельности, в которые включается студент, увеличение объема и усложнение содержания деятельности.

Принцип интеграции: соединение теоретических знаний и практических умений студентов в самостоятельной социальной деятельности; взаимопроникновение учебной и проектно-исследовательской работы; реализация интегративных методов в подготовке и осуществлении практической деятельности.

Принцип полифункциональности: одновременное выполнение в ходе практик различных профессиональных функций (организаторской, социально-воспитательной, социально-образовательной, правозащитной, коррекционно-реабилитационной, исследовательской и т. д.); овладение в различных видах практики разнообразными профессиональными ролями (организатора деятельности, воспитателя, защитника, посредника, помощника, консультанта и т. д.).

Принцип социального партнерства: выступает механизмом обеспечения качества профессиональной подготовки социального работника и означает, что отношения между всеми субъектами практики (вуза и площадок практики, студентом и руководителем практики и др.) строятся на приоритете доверия, партнерства, диалогического общения, сотрудничества. Это предполагает совместную постановку задач, совместную выработку решений, подготовку и осуществление конкретных мероприятий и способствует проявлению в ходе практики взаимной ответственности за эффективность образовательного процесса и собственной деятельности, за ее результаты. Студент должен иметь возможность высказать свое мнение, получить любую необходимую консультацию, помощь или разъяснение

той или иной проблемной ситуации. Увеличивается степень свободы обучающихся в том, что касается выбора ими различных индивидуализированных образовательных траекторий.

Принцип персональности: предоставление студентам возможности самостоятельного выбора учреждения для прохождения практик согласно их интересам, стремлениям или тематической направленности самостоятельной научной работы (курсовой, выпускной квалификационной работы, другим социальным проектам).

В технологическом плане каждый вид практики включает четыре этапа. Подготовительный (определяется система допуска студента к практике), организационный (разработка и утверждение нормативной документации, индивидуальных планов практики, программ, проектов и т.п.), рабочий (непосредственная работа по плану, программе, проекту и т.д. на площадке практики), оценочно-аналитический (представление отчетных документов, презентация проведенных мероприятий, совместная рефлексия результатов практики).

ЛИТЕРАТУРА:

1. Байденко В.И. Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы / В. И. Байденко, Н. А. Гришанова, В. Ф. Пугач // Высш. образование сегодня. - 2005. - № 5. - С. 16-21.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе.- М., 1990.
3. Ховкинс П. Шохет Р. Супервизия. - Спб., 2002.
4. Фирсов М.В. Технология социальной работы. Учебное пособие. - М., 2009.

V. Smorchkova

CONCEPTUAL BASES OF DESIGNING OF MODULES “PRACTICE” IN TRAINING BACHELOR OF SOCIAL WORK

Abstract. In article the problem of designing of modules “Practices” in preparation of the bachelor of social work is considered. The role of competence based, contextual, reflective approaches, and also of some the principles making a conceptual basis of designing of practice is revealed. As backbone the author offers modular-activity approach reflecting the requirements of the modular organisation of educational process and sequence of becoming complicated kinds of educational and professional activity of the student in the process of passing the practice.

Key words: conceptual approaches, curriculum, designing of modules, student’s practice, competences.

УДК 378.1

Онищенко Е.В.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРАКТИКИ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА (ПОДГОТОВКА БАКЛАВРОВ)*

Аннотация. В статье представлена концепция практики по специальности социальная работа (подготовка бакалавров) с учетом основных положений Болонской декларации. Практика является одной из форм учебного процесса и рассматривается в качестве интегрирующего компонента личностно-профессионального становления специалиста.

Ключевые слова: практика, учебная практика, производственная практика, этапы практики, модуль практики, Положение по практике.

Общие тенденции в сфере образования направлены на подготовку профессионалов для основных сфер человеческой деятельности в современной социокультурной ситуации. В материалах Болонской конференции подчеркивается необходимость формирования человека XXI века – профессионала в своей области, мобильной личности, устойчивой в динамическом развитии и самореализации. В новой концепции высшего образования России акценты переносятся с узкопрофессионального подхода к подготовке специалистов на многостороннее интеллектуально-духовное развитие личности обучающегося

Практика рассматривается в качестве интегрирующего и стержневого компонента личностно-профессионального становления специалиста. Она является связующим звеном между теоретическим обучением будущих социальных работников и их самостоятельной работой в учреждениях социальной сферы. Практика – это, прежде всего, процесс овладения различными

* © Онищенко Е.В.

видами профессиональной деятельности, в котором преднамеренно создаются условия для самопознания, самоопределения студента в различных профессиональных ролях и формируется потребность самосовершенствования в профессиональной деятельности.

Практика является одной из форм учебного процесса. Цели, задачи и объёмы практики определяются Государственным образовательным стандартом по направлению подготовки (специальности) высшего профессионального образования (далее ГОС ВПО) бакалавр социальной работы с учетом основных положений Болонской декларации.

Проведение практики студентов по направлению «Социальная работа» (бакалавр) разработано в соответствии с требованиями Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ГОС ВПО) по направлению 521100 – социальная работа, бакалавр социальной работы (Утверждено приказом Министра образования РФ от 02.03.00г. № 686), а также с учетом основных положений Болонской декларации (Болонья, 1999 г.).

Прохождение практик обязательно для всех студентов, обучающихся по направлению «Социальная работа» (бакалавр, в том числе по очно-заочной и заочной системе).

Основными видами практики студентов, обучающихся по основным образовательным программам высшего профессионального образования, являются: учебная(1) и производственная практика(4).

В соответствии с концепцией, разработанной на кафедре «Социальной работы и социальной педагогики» Московского Государственного областного университета (проф. Фирсов М.В., проф. Сморчкова В.П., доц. Онищенко Е.В.) каждый вид практики имеет свое место в курсе профессиональной подготовки бакалавра социальной работы, а также разные формы оценки деятельности студентов.

В соответствии с концепцией, 2, 3 семестры - **Модуль 5 «Учебная практика» – «Изучение территориальной системы помощи»** (как обязательное условие допуска к практике тренинги профессиональной идентификации, профессиональной коммуникации); 5-й семестр - **Модуль 11 «Практика производственная I» - «Индивидуальная работа с ребенком»**; 6-ой семестр - **Модуль 13 «Практика производственная II» - «Социальная работа с семьей»**; 7-й семестр - **Модуль 15 «Практика производственная III» - «Командная проектная работа»;** 8-й семестр – **Модуль 18 «Практика производственная IV» - «Индивидуальная проектная деятельность».**

Каждый вид практики предполагает подготовительный, организационный, рабочий, оценочно-аналитический (контроль) этапы.

Так, *подготовительный этап* учебной практики включает подсчет количества зачетных единиц в семестре, необходимых для допуска к практике (тренинги как обязательное условие); создание групп, инструктаж по технике безопасности, форме одежды.

Организационный этап включает: разработку индивидуального плана практики; создание программы описания и наблюдения; аналитику проблем: организационных, административных, управленческих; создание программы интервьюирования клиентов, работников социальных служб.

Рабочий период учебной практики включает: знакомство с функциями учреждения, коллективом; изучение нормативно-правовой документации; непосредственное включенное наблюдение за работой специалиста; участие в документировании; анализ методов и технологий, используемых специалистом; интервьюирование сотрудников базы практики, клиентов. В течение данного периода осуществляется супервизорская поддержка.

Оценочно-аналитический (контроль) практики осуществляется в виде отчета, подготовленного студентом как презентация (приветствуется использование кино- , видео-, фотоматериалов). Отчет о проделанной работе представляется на конференции индивидуально или группой студентов, работающих над конкретной проблемой совместно. Также студент предоставляет дневник практики, который содержит отзыв руководителя от базы практики.

На этапе учебной практики (Модуль 5) основная цель - закрепление и углубление знаний, полученных в процессе теоретического обучения, формирование первичных профессиональных умений и навыков по избранной специальности, подготовка студентов к осознанному и углубленному изучению общепрофессиональных и специальных дисциплин.

Аналогично прописываются все этапы производственных практик.

Целью любой практики (учебной, производственных) является закрепление полученных теоретических знаний по общепрофессиональ-

ным и специальным дисциплинам, помочь студентам глубже осознать проблемы, связанные с практикой социальной работы; овладение необходимыми профессиональными формами, методами, навыками и умениями в области социальной работы.

Производственная практика (Модули 11, 13, 15, 18) направлена на закрепление, расширение, углубление и систематизацию знаний, полученных при изучении специальных дисциплин, проверку профессиональной готовности к самостоятельной трудовой деятельности.

Прохождение практики выстроено в соответствии с модулями практики, в которых четко определены:

- трудоемкость практики;
- зачетные единицы;
- условия, необходимые для прохождения практики;
- цели практики;
- ожидаемые результаты обучения, в т.ч. компетенции общекультурные и профессиональные;
- задачи практики;
- предполагаемые базы практики;
- содержание практики;
- курирование;
- учебные методы, используемые в процессе практики;
- требования, предъявляемые к самостоятельным занятиям;
- формы текущего контроля и итоговая отчетность;
- виды контроля практики;
- список литературы.

Документом, регламентирующим прохождение практики, является Положение по практике, подготовленное на кафедре «Социальной работы и социальной педагогики» и утвержденное деканом факультета.

Так, в Положении прописаны права и обязанности участников практики, т.е. то, что вуз обеспечивает учебно-методическое руководство практикой.

В обязанности руководителей практик от вуза входит: планировать процесс прохождения практик, составлять их графики совместно с деканатом; реализовывать функцию тьютора; реализовывать функцию супервизора; определять учреждения и организации баз практик, содействовать заключению с ними договоров; разрабатывать и уточнять задания на практику; организовывать и проводить установочные и итоговые собрания (конференции) студентов по практикам; взаимодействовать с работниками учреждений и организаций (баз практик), ответственными за организацию и проведение практик; контроль прохождения практик студентами; проверка отчетности по практикам.

Учреждение (организация) – база практики обеспечивает: руководство практикой студентов, назначая на должность руководителя практикой наиболее опытных сотрудников, обладающих значительным опытом практической работы; наиболее эффективное в организационном и научно-методическом плане проведение практики студентов вуза в соответствии с программами практики; соблюдение согласованных с вузом календарных графиков прохождения практики; получение студентами знаний по направлению подготовки в области передового опыта, технологий обучения и воспитания, организации планирования и управления учебно-воспитательным процессом; возможность использования студентами литературы, учебно-методических комплексов и документации учреждения (организации).

Положением определены права и обязанности студентов-практикантов. Так, студент-практикант обладает следующими правами: защищать свои профессиональные взгляды; обращаться в конфликтных ситуациях с целью их разрешения к руководителям практики, деканатов, кафедр; выбирать тип учреждения в соответствии с индивидуальными интересами или тематической направленностью курсовых и выпускных квалификационных работ; обращаться за консультацией по всем вопросам, возникающим в ходе практики, к руководителям практики, тьютору, супервизору, администрации учреждения, специалисту по социальной работе, получать своевременную научную и методическую помощь со стороны руководителей практики; пользоваться библиотекой, кабинетами и находящимися в них методическими пособиями как в университете, так и на месте прохождения практики.

При прохождении практики в учреждениях (организациях) студенты обязаны: своевременно выполнять все виды работ, предусмотренные программой практики; проявлять организованность, дисциплинированность, профессиональный такт; подчиняться правилам внутреннего трудового распорядка учреждения, в котором проходит практика; изучать и строго соблюдать нормы охраны труда и правила пожарной безопасности; вести документацию, соответствую-

щую целям и содержанию практики (перечень документации определяется и утверждается на заседании кафедры), давать анализ проделанной работы.

В случае невыполнения требований, предъявляемых к практиканту, он может быть отстранен от прохождения практики. Студент, отстраненный от практики или получивший неудовлетворительную оценку, а также не сдавший документацию в установленные сроки, считается не выполнившим учебный план данного семестра. Ему впоследствии может быть предоставлена возможность вторичного прохождения практики в другом учреждении в дополнительно отведенные сроки.

Права и обязанности руководителя практики от социального учреждения: ответственность за организацию практики в социальном учреждении, в соответствии с действующим положением и инструкцией о практике студентов высших учебных заведений возлагается на руководителя социального учреждения.

Непосредственное, повседневное руководство практикой студентов возлагается в учреждениях приказом руководителя на высококвалифицированных, наиболее опытных специалистов или руководителей отдельных подразделений.

В период практики руководитель должен: ознакомиться с (Положением по практике) и организовать практику в соответствии с программой; познакомить практиканта с правилами внутреннего распорядка учреждения и потребовать неукоснительного их соблюдения, инструктировать студента о правилах техники безопасности на рабочем месте; в течение первых 2-3 дней дать возможность студенту ознакомиться с учреждением, создать ему необходимые условия для эффективного прохождения практики; ознакомить студента с законодательными документами, правительственными и другими руководящими материалами, нормативными актами и инструкциями вышестоящих организаций, регламентирующих деятельность данного социального учреждения. В процессе прохождения производственной практики руководитель должен помочь практиканту овладеть навыками организации и управления в учреждении.

В связи с этим студент должен изучить: условия производственной деятельности социального учреждения; систему организации труда в учреждении; систему функционирования подразделений в социальном учреждении и координацию их работ; организацию основных производственных процессов по различным секторам учреждения; распределение обязанностей среди специалистов учреждения и объемы выполняемых ими работ; опыт внедрения передовых методов в учреждении; систему управления и контроля в социальном учреждении; связь с другими социальными учреждениями, производственными предприятиями, общественными и коммерческими организациями, различными фондами, а также со средствами массовой информации; содержание и учет всех видов документации.

В порядке повседневного тренинга студентом исполнительской работы руководитель должен: предоставить возможность практиканту принять участие в приеме граждан-клиентов, обращающихся в социальное учреждение по различным социальным вопросам и участвовать в решении их проблем; помочь студенту-практиканту в изучении различного вида первичной документации, ее сборе для отчета, приобретении практических навыков в ведении документации; предоставить возможность практиканту принять активное участие в организации учебы по различным вопросам социального обеспечения и социальной защиты населения, внедрение передового опыта в деятельность учреждения, выступать с беседами, консультациями; привлекать студента к организации различных мероприятий, проводимых в социальном учреждении и подведению их итогов; создать условия студенту для проведения научно-исследовательской работы, результаты которой будут использованы им при написании дипломной работы; периодически проверять и заверять дневник студента, а в конце практики выделить студенту 3 дня для написания отчета.

Документация по практике оформляется соответствующим образом. Руководитель практикой должен проверить и подписать отчет. К отчету прилагается письменная характеристика выполнения студентом программы практики с оценкой по пятибалльной системе, подписанная руководителем социального учреждения и руководителем практики от этого учреждения.

Характеристики на студентов-практикантов с места прохождения практики должны содержать сведения, отражающие уровень профессиональной подготовки и личностные качества практикантов. В характеристике раскрываются: уровень теоретической подготовки студента; умение применять теоретические знания на практике; деловые и организаторские качества студента-практиканта; отношение к работе; общественная активность, инициативность; дис-

циплинированность; профессиональная пригодность; рекомендации по использованию данного студента-практиканта в структуре профессиональной деятельности; рекомендуемая оценка по итогам практики.

По возможности, желательно присутствие руководителя практики от социального учреждения на итоговой конференции по социальной практике в вузе.

Руководители практики от университета и от учреждения несут ответственность за невыполнение возложенных на них обязанностей по организации и проведению практики студентов в соответствии с основами законодательства о труде, положением и инструкцией о производственной практике студентов высших учебных заведений и действующими правилами.

Ведение документации в течение практики также регламентировано и является разделом Положения по практике.

Студенты, выполнившие программу практики и успешно защитившие отчет о прохождении учебно-производственной практики, получают оценку, которая проставляется в зачетной книжке. Непредставление общего отчета по практике, дневника, характеристики от руководителя социального учреждения или получение неудовлетворительной оценки по итогам практики влечет за собой исключение студента из университета.

Результаты практики используются студентом для рефератов, курсовых и дипломных работ, других научно-исследовательских трудов, подготовки к учебным семинарам и экзаменам.

Документация по практике должна быть оформлена установленным образом (образцы прилагаются в приложении Положения по практике). Форма и вид отчета студентов о прохождении практики, форма промежуточного и (или) итогового контроля прохождения практики устанавливается учебным планом вуза с учетом требований ГОС ВПО.

Дневник заполняется ежедневно, отчет пишется в завершение практики. Отчет, реферат или доклад носит аналитический характер, в нем должны быть отражены все пункты задания практики. Документация сдается в первый день учебы после окончания практики.

Аттестация по практике приравнивается к аттестации по теоретическому обучению и учитывается при подведении итогов общей успеваемости студентов.

Студенты, не выполнившие программу практики по уважительной причине, направляются на практику вторично в свободное от учебы время.

Студенты, не выполнившие программу практики без уважительной причины или получившие отрицательную оценку, могут быть отчислены из учебного заведения как имеющие академическую задолженность, в порядке, предусмотренном уставом вуза.

Итоги практики студентов обсуждаются на заседаниях кафедр, советах факультетов, а также на производственных совещаниях учреждений (организаций). По результатам практики в вузе проводятся студенческие конференции.

E. Onishchenko

ORGANIZATION OF PRACTICE FOR SOCIAL WORK STUDENTS (BACHELOR DEGREE)

Abstract. The article introduces the concept of practice for Social Work students (Bachelor of Social Work) in accordance with the basic requirements of the Bologna Declaration. The practice is one of the forms of educational process and is regarded as an integrating component of personal and professional formation of a specialist.

Key words: practice, training practice, field practice, stage of practice, practice module, The Requirements for Social Work Practice.

УДК 378.1

Булгаков А.В.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ*

Аннотация. В статье представлены основные положения доклада автора на Пятых Левитовских чтениях в МГОУ (15.04.2010). Показана связь основных концепций Н.Д. Левитова о характере и психических состояниях с развитием современного социального образования в России. Обоснована преемственность социального образования в контексте Болонского процесса и отечественной психолого-педагогической мысли.

Ключевые слова: Болонский процесс, психические состояния, характер, психология образования, постнеклассическая психология, постмодернизм.

В гуманитарных и социальных науках, уверенно вступивших в эпоху посмодернизма, в последнее время усматривают в ходе событий обязательно что-то мистическое, что-то значимое, предопределяющее будущее. Тому пример рассуждения о последней трагедии под Смоленском, мы скорбим, но далеки от мистицизма в прогнозе о будущих российско-польских отношениях. Это пример негативных психических состояний и, несмотря на всю их тяжесть, имеющих позитивный выход – возможность сплочения народов вокруг трагедии.

Наша ежегодная, пятая по счету международная конференция, хотя и проходит на фоне столь печальных событий в России, полна оптимизма, плодотворной совместной деятельности. А что касается мистики, если ее кто-то хочет видеть, то она вполне позитивна. 2010 – год 120-летия со дня рождения Николой Дмитриевича Левитова и 20-летия программ Темпус в России.

На наших коллег европейских коллег несколько слов о Николае Дмитриевиче [6] .

Левитов Николай Дмитриевич родился 17 апреля 1890 в г.Ранненбург Рязанской губернии, ушел из жизни 17 февраля 1972 в Москве.

Родился в семье священника Иванова, закончил Ранненбургское духовное училище первым учеником, за казенный счет учился в Рязанской духовной семинарии, откуда среди лучших учеников был отправлен в Петербургскую духовную академию, которую окончил в 1914г. (магистр). Одновременно занимался психологией в Петербургском психоневрологическом институте под руководством А.Ф.Лазурского и В.С.Сербского.

С 1918г. по 1921г. преподавал психологию и логику в Ранненбургском педагогическом институте. С 1921г. преподавал логику и психологию в Институте народного образования, с 1923 по 1936гг. работал в лаборатории Центрального института труда, руководил психологической лабораторией Института им. В.А.Обуха.

В 1936г. был утвержден в степени кандидата наук. В 1938г. работал в Институте психологии в качестве заведующего лабораторией воли и характера, затем лаборатории психологии личности. Здесь защитил докторскую диссертацию на тему «Проблема характера в психологии».

С 1946г. по 1960г. Николай Дмитриевич - профессор кафедры психологии в МГПИ им. В.И. Ленина и Институте им. В.П. Потемкина, заведующий лабораторией психологии личности. Занимался разработкой и внедрением диагностических тестов для профориентации и профконсультации.

С 1959г. и до конца жизни 1972г. - зав. кафедрой психологии Московского областного педагогического института имени Н.К. Крупской.

Вклад в российскую и мировую психологию Левитова до сих пор не вполне оценен. А ведь он первый в отечестве, кто ввел в полном объеме, а не через запятую, в научный оборот понятие «психические состояния». Понятие, ставшее сегодня настолько очевидным, что не вызывает ни у кого каких-либо сомнений, а тем более тревожных состояний. У меня в руках его монография «О психических состояниях человека» [2], 1964, статья 1955 года «Проблема психических состояний» [3]. Выход статьи проходил не в простое историческое время. Вот почему в статье не только ставится проблема, но и делается попытка обосновать ее с материалистических позиций теории Павлова.

Что это дает в сегодняшней ситуации социального образования в России. Схожесть ситуации, по критерию наличия устоявшегося подхода к социальному образованию в предметно-знаниевой парадигме и необходимости

* © Булгаков А.В.

введения на деле компетентностного, практико-ориентированного подхода. Работа в Темпусе по разработке Плана бакалавриата по социальной работе по алгоритму, внешнему позиционированию программы схожа со стилем научной деятельности Левитова.

Николай Дмитриевич, во-первых, всегда спокойно, настойчиво и обоснованно формулировал содержание своих концепции: характера, состояний, воспитания.

Во-вторых, создавал вокруг себя круг единомышленников. Ученики Левитова продолжают работать и взаимодействовать с нами. Это доцент Нелли Константиновна Шеляховская, профессора Астапов Валерий Михайлович и Сосновикова Юлия Ефимовна [7].

В-третьих, Левитов с особой, не многим характерной интеллигентной настойчивостью продвигал свои идеи в практику образования и воспитания.

Особо это проявилось в его фундаментальной работе «Психология характера». Идея характера как психологического склада личности, который проявляется в поведении и деятельности важна как в подготовке, так и в профессии социального работника. Давая характеристику характера, Николай Дмитриевич выделял его определенность, цельность, уровень сложенности, силу. Все эти идее во многом считающиеся понятными не достаточно учитываются в образовании. Педагоги по-прежнему не дифференцируют студентов по их индивидуальным особенностям, только в своих статьях и на методических семинарах говорят об индивидуализации обучения. В работах Левитова есть примеры достаточно простых для понимания, но глубоких по своему содержанию описаний детей в разных ситуациях и с разными характерами. Надо знать и помнить, что программы изучения характера, разработанные Левитовым, и сейчас используются в образовании без ссылки на автора. Возможно, для психолога-исследователя такой программы будет не достаточно, но для социального работника-практика, несомненно, является хорошим инструментом [4].

Николай Дмитриевич в своей исследовательской парадигме последних лет своего творчества может быть отнесен к неклассическим психологам с их качественным анализом психической реальности. Хотя Константин Константинович Платонов в своей книге «Мои личные встрече на великой дороге жизни. Воспоминания старого психолога» относит Левитова к тестологам, т.е. к психологам представителям классической психологии [5].

А здесь начинаются действительно мистические истории перехода классического психолога к неклассическому, а далее прорыву его идей в постнеклассическую психологическую парадигму через концепцию психических состояний. Это понятие связывает подходы к изучению психического Рубинштейна, Мясищева, Павлова. А ведь именно связывать несвязываемое, изучать неизучаемое – сущностной аспект постмодернизма, постнеклассической психологии [1].

В годы жизни Левитова подобные оценки грозили ему самым печальным концом. А сегодня простые по звучанию формулировки, например, «Чтобы сформировать у ученика новую черту личности, прежде всего, необходимо создать ситуацию, при которой ученик впервые пережил бы соответствующее данной черте психическое состояние, а затем это состояние закрепить, сделать устойчивой чертой» [2] свободно реализуются на практике обучения социальных работников. Тому примеры работы проф. Шульги Татьяны Ивановны в детских домах и приютах, доцента Минакова, старшего преподавателя Танвель в молодежных организациях и организациях социальной защиты, коллег Потсдамского университета прикладных наук, где мы видели открытое занятие по формированию этнической толерантности, работа коллег из Адыгейского университета и Казани в организации практик. Везде в ходе обучения происходит создание психической реальности, психического состояния, соответствующего вероятным профессиональным состояниям в будущей работе. Именно так и формируются профессиональные компетенции, профессионально важные качества характера, происходит личностно-профессиональное становление будущего специалиста [1].

И еще об идеях Левитова в контексте социального образования. Творчество Николая Дмитриевича Левитова – это не только страница в истории российской психологии. Его научная жизнь – пример для подражания в реализации заложенного личностного потенциала. При чем потенциала русского, глубоко верующего человека. Ведь не смотря на сложности и жизненные перипетии, Николай Дмитриевич сохранял позитивный настрой, соматогенное мышление, характерное для нашей отечественной российской традиции. Так понятна и применима в жестких условиях современной России здравая мысль Адлера о преодолении и формировании лич-

ности через преодоление. Но несравнимо более конструктивна идея Левитова о становлении характера в ходе позитивных эмоциональных переживаний человеком событий своего жизненного пути. Приведенное замечание не является однозначным противопоставлением взглядов великих современников. Это просто образец разных подходов. А сегодня, на мой взгляд, важно их взаимодополнение, сопряжение. Это то, что в современной постнеклассической психологии называется «сопрягать несопрягаемое».

Уважаемые коллеги, свой доклад хочу завершить одной метафорой, родившейся в ходе нашей работы в проекте, и навеянной позитивными идеями Николая Дмитриевича Левитова. Ректор Адыгейского университета профессор Хунагов Рашид Думаличевич рассказывал одну из историй из жизни своего народа. Народа, защищающего и облагораживающего свою землю в разных ситуациях жизни. Здесь нет вроде ничего нового, так делают все. Но характерен один маленький штрих, пример двойного использования национальной одежды, то, что мы привыкли называть черкесской. В бою на груди у адыга в …. патроны, а в мирное время черенки плодоносных деревьев. Дело в том, что в горах есть много сильных, хорошо прижившихся яблонь, слив, груш. Но их плоды не пригодны человеку. Адыги издревле прививали такие деревья и получали хороший результат. В нашем проекте, я думаю, происходит похожее. Есть традиция отечественного образования, есть новые подходы к образованию, а мы своими силами с помощью «черенков Евросоюза» делаем прививку. Главное выбрать сильное мощное дерево. И такой выбор сделан. Это наш консорциум.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Булгаков А.В., Логинова В.В. Психологические особенности и профессионально-личностное становление иностранных студентов в образовательной среде российского вуза. Монография. – М.: Изд-во МГОУ, 2009. – 412 с.
2. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека. – М.: изд-во «Просвещение», 1964. – 343 с.
3. Левитов Н.Д. Проблема психических состояний. //Вопросы психологии. - №2, 1955. – С. 16-26.
4. Левитов Н.Д. Психология характера. Изд. 3-е, испр, и доп. – М.: изд-во «Просвещение», 1969. – 343 с.
5. Платонов К.К. Мои личные встречи на великой дороге жизни. Воспоминания старого психолога. /Под ред. А.Д. Глоточкина, А.Л. Журавлева и др. – М.: изд-во «Институт психологии РАН», 2005. –302 с.
6. Шеляховская Н. К., Дашкевич Д. В. К 100-летию со дня рождения Н. Д. Левитова. //Вопросы психологии. - №2, 1990. – С. 134-137.
7. Шеляховская Н.К. Н.Д. Левитов и его аспиранты о психических состояниях человека // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. - №2, 2007. – С. 3-11.

A. Bulgakov

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF VOCATIONAL TRAINING BACHELOR OF SOCIAL WORK

Abstract. The article presents the main points of the report author at Fifth Levitovskih readings in MGOU (15.04.2010). It reveals the connection between the basic concepts by N. Levitov of character, mental state and the development of modern social education in Russia. It also substantiate the continuity of social education in the context of the Bologna process and national psycho-pedagogical thought.

Key words: Bologna process, mental status, character, educational psychology, postnonclassical psychology, postmodernism.

УДК 378.1

Ковалева Н.В.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ БАРЬЕРЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ, СВЯЗАННЫЕ С ПЕРЕХОДОМ ВУЗА НА ДВУХУРОВНЕВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ*

Аннотация. Статья посвящена анализу психологических барьеров и трудностей, выявленных в результате практического исследования, с которыми сталкиваются преподаватели вуза при осуществлении реформирования своей профессиональной деятельности при переходе на обучение бакалавров и магистров. В ней рассматриваются психологические индикаторы отношений преподавателей к модернизации своих профессиональных ролей.

Ключевые слова: модернизация российской системы высшего образования, преобразование профессиональных ролей и функций, личностная отчужденность от новых профессиональных ролей, индикаторы личностных отношений к изменению ролей.

Социально-психологические процессы, сопровождающие динамику российского общества, предъявляют его участникам все более сложные требования к уровню их социальной активности и эффективности деятельности. Они пронизывают все пространства объективной реальности, существенные для становления индивидуальной психики: организм или пространство организмических явлений, пространство предметов и событий среды, окружающей современного человека, и, конечно же, пространство поведенческих паттернов. Данная ситуация, в свою очередь, оказывает все большее влияние на содержание и интенсивность жизнедеятельности, определяет дальнейшее развитие и проявление субъектных характеристик личности.

С позиций психологии личности и ее бытия, личность рассматривается как структура, создающая новое измерение в пространстве психической реальности, как высший интегратор, «обращающий» направление основных детерминирующих влияний на развитие психологической организации человека, исходящих из внешнего объективного мира (Рябикина З.И., 2005). С одной стороны, современная динамичная среда как раз способствует активизации субъектного начала и потенциала личности, ставя перед ней все более сложные задачи и проблемы, но с другой – далеко не каждый современный человек способен выдержать цивилизационный темп, и связанную с ним психическую и физическую нагрузку. В этих условиях современной личности все труднее поддерживать согласование между указанными пространствами бытия, и обеспечивать адекватность и успешность своей деятельности. Особенно ярко эта проблема проявляется в условиях введения системных инноваций в жизненно важных сферах деятельности человека, связанных с изменениями глубинных структур личности - установок, отношений, убеждений, стиля и образа жизни. Одной из таких сфер является профессиональная деятельность.

Одним из примеров рассматриваемой проблемы является модернизация российской системы высшего образования. Она требует от всех субъектов образовательного пространства (преподавателей, администрации, студентов) проведения сложнейших преобразований на всех уровнях – методологическом, организационном, методическом, содержательном. Самым сложным из них выступает методологический уровень. Он требует изменений в сознании, как массовом, групповом, так и индивидуальном, на уровне каждого работника и студента вуза.

Проект Темпус «Образовательная программа бакалавриата по направлению «Социальная работа» направлен на разработку современного учебного плана подготовки бакалавров в сфере социальной работы на основе главных принципов двухуровневой профессиональной подготовки – компетентность, конкурентоспособность и практикоориентированность с учетом европейского опыта. Создавая учебно-методический продукт, участники столкнулись с проблемами как содержательного, так и организационного характера. Одной из прогнозируемых, но, проявившейся с новыми неожиданными аспектами, стала проблема готовности преподавателей вуза к выполнению требований новой образовательной системы.

Реформирование вуза требует кардинальных изменений отношений личности работника вуза к своей профессиональной деятельности, в частности, к своим функциям и ролям. Параллельно с проектом Темпус в Адыгейском госуниверситете проводились исследования в рамках

* © Ковалева Н.В.

АВЦП мероприятия 1 Федерального агентства по образованию «Развитие научного потенциала высшей школы» по теме «Разработка антикризисных аспектов безопасности вуза в условиях реформирования при переходе на двухуровневое образование в соответствии с требованиями Болонского процесса».

В результате теоретического осмысления материалов бесед, наблюдений и т.д., полученных в ходе этих двух проектов, было выявлено, что если работник положительно относится к изменению содержания и методов своей деятельности, реализуемым и интегрированным в своих ролях и функциях, то он позитивно принимает реформы и активно, творчески включается в деятельность, занимая позиции стратега или тактика в своем профессиональном пространстве. В этом случае он более устойчив к профессиональным нагрузкам, утомлению и профессионально-эмоциональному выгоранию. Проблема кризисных переживаний возникает тогда, когда работник воспринимает реформы как навязываемую систему, чуждую для себя. Основу отчуждения составляют негативные отношения к изменению собственных и привычных профессиональных ролей и функций, отсутствие личностного смысла, а, следовательно, мотивации к изменению содержания и методов профессиональной деятельности. Переживание процесса реформ как вынужденного, погружает работника в состояние фрустрации, вызывает раздражение, которое при длительной, устойчивой форме может перейти в агрессию, конфликтность, депрессивные состояния. В этом случае работник занимает пассивную, объектную позицию операционалиста, что снижает эффективность деятельности как его самого, так и коллектива в целом, создавая ситуации риска. Определение причин отчуждения и коррекция отношений к модернизации профессиональных ролей и функций как на индивидуальном так и на коллективном уровнях профессиональной деятельности составляет основу модели антикризисного сопровождения субъектов образовательного процесса вуза в условиях реформирования.

Основная нагрузка по выполнению задач реформирования высшей школы в соответствии с требованиями Болонского процесса в данный момент возложена на двух субъектов образовательного процесса, поэтому в качестве экспериментальной базы проведенного нами исследования в рамках проекта выступили две категории: преподавательский состав и административные работники вуза.

В качестве предмета исследования были определены отношения преподавателей к трансформации профессиональных ролей и функций связанной с реформой вуза.

Информация для теоретического обоснования антикризисной модели сопровождения реформирования вуза была получена в результате включенного наблюдения, бесед, обсуждения рабочих ситуаций, анализа мнений, состояний и переживаний отношений к профессиональной деятельности преподавателей в процессе супервизии, интерактивных семинаров и занятий, проводимых в течение 2009г. Занятия и мероприятия проводились как в Адыгейском государственном университете, так и в Московском государственном областном университете, Кубанском госуниверситете и других вузах, также активно исследующих процессы реформирования системы высшего образования.

Для проведения исследования была специально разработана и проведена система интерактивных занятий. Интерактивное занятие - это комплексный метод, относящийся к активным групповым методам диагностики и коррекции, содержит большие как диагностические, так и коррекционные возможности благодаря гибкости, мобильности, конструктивности и креативности, использованию рефлексии, супервизии. Участники в игровой или проблемной форме погружаются в исследуемую проблему и при выполнении различных упражнений и заданий проявляют свои отношения, мнения, компетентность и другие личностные и профессиональные качества, которые фиксируются и подвергаются контент-анализу.

Некоторые этапы интерактивного занятия семинара для участников быть трудны, но во время их прохождения, происходило осмысление участниками своей деятельности, профессиональной позиции и себя в ней, образа своего деятельного Я, и отношений к реформируемой деятельности. Осознание противоречий в этой сфере способствует снижению уровня их личностной тревоги, развивает субъектные возможности.

Для разработки диагностики проблемного поля субъектов образовательного процесса вуза интерактивные занятия были проведены в следующей тематической последовательности:

1. Сравнительная характеристика традиционной и инновационной систем высшего образования: приоритеты, перспективы, риски.

2. Сравнительная характеристика образа преподавателя и требований к нему в традиционной и создающейся образовательных системах: требования, функции, роли.

3. Психологические особенности реформирования профессиональной педагогической деятельности в вузе: отношения, состояния, личные перспективы.

4. Проблемы профессиональных рисков, кризисов переходного периода (напряженность, профессиональное выгорание), их предупреждение и профилактика.

Занятия проводились с экспериментальной группой, в которую вошли 20 преподавателей разных факультетов АГУ, обучающиеся на факультете повышения квалификации. В результате фиксации и анализа мнений, рассуждений, высказываний участников во время групповых дискуссий, супервизии, рефлексии, были выявлены профессиональные роли, выполняемые преподавателями в настоящее время, т.е. переходный период. Участники отметили, что переходный период имеет специфические характеристики деятельности, детерминированные объективными обстоятельствами, вызванными наложением (совмещением) функций и обязанностей уходящей системы образования и вводимых новых видов деятельности, связанных с новой системой:

- увеличение объема профессиональной деятельности;

- противоречивость управленческих требований и решений.

- неопределенность, отсутствие четких указаний и регулирования новых видов деятельности.

- отставание материального обеспечения содержания реформируемого процесса;

Приведем перечень актуальных на данный период профессиональных ролей, выделенных респондентами на занятии: преподаватель, методист, лектор-артист, исследователь, воспитатель, организатор, научный руководитель, администратор, психолог, библиограф, имиджмейкер, оператор ПЭВМ-секретарь, редактор, корректировщик, человек, обеспечивающий синтез и интеграцию лучшего прошлого опыта в современных условиях, менеджер, юрист, пиарщик, разработчик проектов, супервизор, эксперт и субъект рыночных отношений (всего 22)**.**

В процессе обсуждения содержания этих ролей было определено, что эти роли можно разделить на две группы: традиционные, которые выполнялись в прежней системе высшего образования, и новые, которые вводятся в профессиональную деятельность благодаря реформам.

В первую группу вошли: преподаватель, методист, лектор-артист, исследователь, воспитатель, организатор, научный руководитель, администратор, психолог, библиограф (45%). В то же время было отмечено, что содержание каждой из этих ролей также трансформируется под влиянием новых образовательных ценностей и требований, предъявляемых Болонским соглашением (практикоориентированность занятий, бально-рейтинговая система оценки, усиление самостоятельной работы студентов, модульный подход и т.д.). Среднеарифметический групповой показатель доли необходимых, по мнению участников, изменений в традиционно выполняемых ими ролях составил 40%.

Вторую группу составили следующие роли, отмеченные участниками как новые, характеризующие преподавателя как субъекта образовательного рынка: имиджмейкер, оператор ПЭВМ-секретарь, редактор, наборщик авторских текстов (статей, пособий, монографий, УМК и т.д.), человек, обеспечивающий синтез и интеграцию лучшего прошлого опыта в современных условиях, менеджер, юрист, пиарщик, разработчик проектов, супервизор, эксперт и субъект рыночных отношений (55%)**.**

Эти роли в новых условиях функционирования вуза, с одной стороны, носят вторичный характер, т.к. направлены на сопровождение и повышение эффективности образовательной деятельности (преподавания и обучения) в условиях бакалавриата. С другой стороны, становятся обязательными для каждого преподавателя: сбои в их реализации не просто снижают эффективность профессиональной деятельности преподавателя и его рейтинг среди коллег в данный момент, но и лишает его перспективы профессиональной успешности в будущем, т.е. вызывает угрозу удовлетворения его ведущих потребностей в самоутверждении, самореализации и актуализации.

Указанные изменения затрагивают в первую очередь личное профессиональное пространство каждого работника, и в среднем составляют около 70% его содержания, что требует серьезных физических и психических затрат, наличия специальных способностей и задатков. В сочетании с отчужденностью к ролевым изменениям данная ситуация может вызвать эмоциональное и профессиональное выгорание работника, привести к его дезадаптации и создать ситуацию риска в

образовательной среде.

В то же время освоение новых и модернизация традиционных ролей предоставляет большие возможности для профессионального и личностного развития работника (как преподавателя, так и администратора), увеличение его потенциала и перспектив. Сопоставление этих аспектов позволило сделать вывод о том, что проблема состоит в правильном подходе к распределению этих ролей в пространстве профессиональной деятельности каждого отдельно взятого работника, участвующего в реформировании вуза.

Решение этой проблемы связано с отношениями субъектов образовательного процесса к трансформации своих профессиональных ролей в рамках реформы вуза. Выделены индикаторы указанных отношений:

1. Содержание отношений: а) положительные (человек принимает изменения, считает их важными и своевременными, придает им личностный смысл и видит перспективы), б) отрицательные (отвергает изменения, считает их лишними и даже опасными, не видит личностного смысла).

2. Степень осознания своих отношений к изменению своих ролей и функций: а) полностью осознает, б)осознает частично и в) не осознает свои отношения.

3. Степень готовности (желания) влиять на содержание своих отношений: а) готов влиять и изменять содержание своих отношений, б) готов изменить содержание частично, в) не готов (не желает) к изменению отношений.

Выделение указанных индикаторов способствовало составлению комплекса методик для диагностики качественных характеристик отношений субъектов образовательной среды вуза к трансформированию своих профессиональных ролей.

1. Модернизированный тест «Диагностика уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию», где респонденту предлагается оценить себя по 9-балльной шкале по каждому показателю и определить уровень сформированности у себя умений и навыков саморазвития.

а) мотивационный компонент, который содержит осознание личной и общественной значимости непрерывного образования в педагогической деятельности, наличие стойких познавательных интересов в области педагогики и психологии, чувство долга и ответственности, любознательность, стремление получить высокую оценку своей самообразовательной деятельности, потребность в психолого-педагогическом самообразовании (ППСО), потребность в самопознании, уверенность в своих силах.

*б) когнитивный компонент, включающий у*ровень общеобразовательных знаний, уровень общеобразовательных умений, уровень педагогических знаний и умений, уровень психологических знаний и умений, уровень методических знаний и умений, уровень специальных знаний.

в) нравственно-волевой компонент: положительное отношение к процессу учения, критичность, самостоятельность, целеустремленность, воля, трудоспособность, умение доводить начатое до конца, смелость, самокритичность.

г) гностический компонент: умение ставить и разрешать познавательные задачи, гибкость и оперативность мышления, наблюдательность, способность к анализу педагогической деятельности, способность к синтезу и обобщению, креативность и ее проявления в педагогической деятельности, память и ее оперативность, удовлетворение от познания, умение слушать, умение владеть разными типами чтения, умение выделять и усваивать определенное содержание, умение доказывать, обосновывать суждения, умение систематизировать, классифицировать, умение видеть противоречия и проблемы, умение переносить знания и умения в новые ситуации, способность отказаться от устоявшихся идей, независимость суждений.

*д) организационный компонент: у*мение планировать время, умение планировать свою работу, умение перестраивать систему деятельности, умение работать в библиотеках, умение ориентироваться в классификации источников, умение пользоваться оргтехникой и банком компьютерной информации, умение владеть различными приемами.

*е) способность к самоуправлению в педагогической деятельности: с*амооценка самостоятельности собственной деятельности, способность к самоанализу и рефлексии, способность к самоорганизации и мобилизации, самоконтроль, трудолюбие и прилежание.

*VII. Коммуникативные способности: с*пособность аккумулировать и использовать опыт самообразовательной деятельности коллег, способность к сотрудничеству и взаимопомощи в профессиональном педагогическом самообразовании, способность организовать самообразовательную деятельность других (прежде всего обучаемых), способность отстаивать свою точку

зрения и убеждать других в процессе дискуссий, способность избегать конфликтов в процессе совместной деятельности.

2. Диагностика содержания отношения к ролям в профессиональной деятельности представлена двумя опросниками: «Принятие профессиональных ролей» (респондентам предлагается оценить, насколько интересна для них профессиональная деятельность, соответствующая ролям), и «Отвержение изменений профессиональных ролей» (они должны определить уровень напряжения (раздражения) при введении нового содержания (реформирования) профессиональной деятельности, соответствующей этим же ролям). Перечень ролей был получен, как уже указывалось, в результате интерактивных занятий с экспертной группой слушателей ФПК и приведен выше.

Указанные методики также были применены в экспериментальной группе преподавателей-слушателей ФПК. Были получены следующие среднестатистические данные.

Показатели уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию:

1. Мотивационный: высокий - 100%
средний - 0
низкий - 0%
2. Когнитивный: высокий - 66%
средний - 17%;
низкий - 17%
3. Нравственно-волевой: высокий - 83%
средний - 17%
низкий – 0%
4. Гностический: высокий - 83%
средний - 0%
низкий - 17%
5. Организационный: высокий - 50%
средний - 33%
низкий - 17%
6. Способность к самоуправлению: высокий - 66%
средний - 34%
низкий – 0%.
7. Коммуникативные способности: высокий - 100%
средний – 0
низкий – 0%

Показатели уровня интереса и напряженности в профессионально-педагогической деятельности:

1. Интерес к профессионально-педагогической деятельности
высокий - 17%;
средний - 66%
низкий - 17%
2. Уровень напряженности при осуществлении профессионально-педагогической деятельности
высокий - 50%;
средний - 33%;
низкий - 17%.

Сопоставление индивидуальных данных респондентов позволило выявить то, что преподаватели, имеющие крайние показатели уровня интереса к профессиональной деятельности (высокий и низкий), переживают высокий уровень напряженности при выполнении реформируемой деятельности, а преподаватели со средним уровнем интереса – средний уровень напряженности. Следовательно, можно предположить, что коррекция эмоционально-мотивационной сферы субъектов образовательной среды позволит снизить угрозу профессионального и эмоционального выгорания, дезадаптации, и требует специального психологического сопровождения.

На основе анализа всех полученных данных были выявлены индикаторы проблемного поля субъектов образовательной среды, составляющего основу для возникновения их кризисных переживаний и рисков образовательной среды:

1. Отчужденность субъектов образовательной среды вуза (преподавателей и администраторов) от ролевых изменений в профессиональной деятельности, которая проявляется как:

- отвержение изменений, когда человек считает их лишними и даже опасными, не видит в них личностного смысла;
- недостаточный уровень осознания своих отношений к реформе и собственной деятельности по ее осуществлению;
- отсутствие желания изменять свои отношения;
- восприятие изменения профессиональных ролей как вынужденной ситуации.

2. Высокий уровень эмоционального и профессионального выгорания, дезадаптации.

3. Нарушение управленческих коммуникаций.

Для определения направления коррекционной деятельности, по снижению напряженности и опасности возникновения кризисных переживаний субъектов и рисков образовательной среды были утверждены индикаторы успешности профессиональной деятельности в переходный период:

1. Принятие личностью изменений в содержании своих профессиональных ролей, связанных с реформой вуза:

- положительное содержание отношений: человек принимает изменения, считает их важными и своевременными, придает им личностный смысл и видит перспективы;

- полностью осознает свое отношение к изменению своих профессиональных ролей;

- готов влиять и изменять содержание своих отношений;

- воспринимает изменение своих профессиональных ролей как собственный свободный выбор.

2. Имеет средний уровень напряженности психического состояния (эмоционального и профессионального выгорания, дезадаптации).

Определение индикаторов проблемности и успешности деятельности позволяет разработать систему дальнейших мер для предупреждения и преодоления кризисных состояний и профилактики рисков образовательной среды вуза в условиях реформирования, т.е. модель антикризисного сопровождения субъектов образовательного процесса вуза.

Важное место среди методов сопровождения должно быть отведено интерактивным занятиям с индивидуальными и коллективными субъектами, переживающими угрозу кризиса и (или) риска. При этом необходимо учитывать, что разовый подход к проведению интерактивных занятий решает только ситуативные проблемы. Коренных, устойчивых изменений в отношениях к модернизационным процессам профессиональной деятельности и в субъектной идентичности участников в течение одного занятия не происходит, реализуются только первые шаги в этом направлении.

В ситуации системного подхода от занятия к занятию у участников происходит развитие их субъектной идентичности: снижение уровня тревожности и агрессивности, 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.

Кроме семинаров в антикризисном сопровождении необходимо использовать и другие методы коррекции, например, проектирование своей деятельности, разработка творческой программы своего саморазвития, консультирование и т.д. В данном случае обеспечивается развитие субъектной идентичности личности, позволяющей мобилизовать и в соответствии со своими возможностями распределить свои умственные, физические и психические резервы. Таким образом достигается тождественность самому себе в деятельности, ощущение ситуации, возможность оптимального управления ею, удовлетворенность результатом, переживание ситуации успеха. Эти состояния увеличивают профессиональные созидательные возможности субъектов вуза в условиях реформирования.

N. Kovaleva

PSYCHOLOGICAL BARRIERS FOR TEACHERS ASSOCIATED WITH HIGH SCHOOL ADOPTION OF THE TWO LEVEL SYSTEM OF EDUCATION

Abstract. As a result of practical research, the author reveals the psychological barriers and difficulties that the higher school teachers face in the course of reforming their professional work during transition to bachelors and masters training. Psychological indicators of teachers' attitude to modernization of the professional roles are considered.

Key words: modernization of the Russian system of higher education, transformation of professional roles and functions, personal estrangement from new professional roles, indicators of personal attitudes to change of roles.

УДК 378.1

Мухаметзянова Г.В.

ПРОЕКТНО-ЦЕЛЕВОЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ЕДИНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ*

Аннотация. Статья посвящена реализации технологии проектно-целевого обучения в практике профессиональной подготовки социального работника. Автор рассматривает содержание и специфику использования кейс-метода в подготовке бакалавров социальной работы. Большое значение отводится мониторингу качества профессионального образования будущего социального работника.

Ключевые слова: система, проектирование, моделирование, проектно-целевая технология обучения, кейс-метод, мониторинг качества образования.

Длительное время российская профессиональная школа находилась на позициях гностического, так называемого «знаниевого» подхода. При таком подходе основной образовательной задачей считалось формирование у студентов прочных систематизированных знаний (умения и навыки выступали второстепенными компонентами). Сейчас стратегической целью образования провозглашается становление реальной компетентности (социальной, интеллектуальной, профессиональной, этнокультурной, нравственной и др.) студента как личности, способной к самоопределению, самообразованию, саморегуляции, самоактуализации, конкурентоспособности на рынке труда. Это не значит, что роль знаний каким-либо образом принижается. Но они из основной цели образования превратились в средство развития личности студента. Системообразующим качеством модернизации высшего образования стала личность студента. Акцентуация образования на становление личности и обуславливает качественно новый подход к организации профессионального образования – проектно-целевой.

Термин «проектирование» происходит от лат. «projectus» – брошенный вперед. Проектирование - это процесс создания прототипа, прообраза предполагаемого или возможного объекта, состояния; специфическая деятельность, результатом которой является научно, теоретически и практически обоснованное определение вариантов прогнозируемого и планового развития новых процессов и явлений. У педагогического проектирования есть “термин-партнер”, часто сопровождающий его в научных текстах, - моделирование. В некоторых публикациях эти термины используются как сопоставимые и подменяют друг друга, т.е. являются, где это допустимо, синонимами. Модель - это искусственно созданный объект в виде схемы, физических конструкций, знаковых форм или формул, который, будучи подобен исследуемому объекту (или явлению), отображает и воспроизводит в более простом и огрубленном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта. Педагогические модели, в основном, имеют вещественно-математический или логико-семиотический вид.

Таким образом, понятия “моделирование” и “проектирование” диалектично взаимосвязаны. Проект, как система, является составляющей модели, и наоборот, само проектирование может состоять из более мелких моделей. Проектирование предполагает создание частных моделей, моделирование, в свою очередь, состоит из совокупности элементов, в том числе включает теорию проектирования.

Вторая составляющая предлагаемого нами подхода – цель. Гносеологический анализ категории «цель» показал, что это один из элементов деятельности человека, который характеризует предвосхищение в мышлении результата деятельности и пути его реализации с помощью определенных средств. Цель выступает как способ интеграции различных действий человека в некоторую последовательность или систему. Целенаправленность системы характеризует ее как сложную, то есть способную управлять своим поведением. Анализ деятельности как целенаправленной предполагает выявление несоответствия между наличной жизненной ситуацией и целью. Осуществление цели является процессом преодоления этого несоответствия. Наличие цели позволило специалистам ввести в теорию систем понятие целеустремленной системы, осуществляющей целенаправленное поведение и способ-

* © Мухаметзянова Г.В.

ной к самосохранению и развитию посредством самоорганизации и самоуправления на основе переработки информации. Способность системы формировать цель своей деятельности предполагает присутствие в ней человека, обладающего свободой выбора при принятии решений. Целенаправленная система должна обладать свойствами, позволяющими ей моделировать и прогнозировать свое поведение во внешней среде: воспринимать и распознавать внешнее воздействие, формируя образ внешней среды; обладать априорной информацией о среде, хранимой в виде ее образов; самой себе и своих свойствах, хранимой в виде морфологического и функционального образов, образующих информационное описание системы. Особая характеристика систем образования состоит в том, что они являются открытыми целеустремленными системами, которым присущи не только процессы равновесного обмена со средой, но и процессы развития, организующие и упорядочивающие среду обитания, «вовлекающие» ее в совместную эволюцию (коэволюцию) (1).

В процессе профессиональной деятельности совершенствуются профессиональные знания, умения, навыки; формируется компетентность; развиваются личностные качества. Объективность профессиональной деятельности основывается на нормосообразности. Субъективная составляющая профессиональной деятельности - содержательно-генетические формы мышления.

Личность то же принадлежит к классу саморегулирующихся целеустремленных систем, функционирующих на основе соотнесения информации двух типов: о состоянии среды (ситуации) и собственном состоянии системы. Рефлексия и автокоммуникация – необходимые предпосылки функционирования такой системы (2).

Таким образом, проектно-целевой подход предполагает рассмотрение целей, содержания, технологий образования как проект инновационной деятельности на интегративной основе. Проектно-целевой подход как методологическая основа новой системы профессионального образования еще только начинает складываться в научную теорию. Однако в его становлении уже можно выделить несколько составляющих: проектирование содержания образования; позиционирование в методологическом пространстве отечественной педагогики; построение проектно-целевой технологии обучения; проектный метод управления. Рассмотрим эти составляющие подробнее.

Проектирование содержания образования (отбор и структурирование учебного материала) имеет место, как на государственном уровне (федеральные государственные стандарты образования), так и на уровне деятельности преподавателя. Основной компонент в процессе такого проектирования – постановка целей. При их определении необходимо исходить из потребностей личности, учреждений профобразования и рынка труда. Исходя из этого, цели могут быть, во-первых, тактические, которые ориентированны на качество профессионального образования, обусловленное современными требованиями рынка труда, и потребности личности. И, во-вторых, стратегические, которые связаны со становлением системной целостности образования, науки и производства. Таким образом, в процессе проектирования цели выполняют системообразующую, моделирующую и критериальную функции, обеспечивающие соответствие между развивающимися потребностями личности, рынком образовательных услуг и рынком труда. О достижении тактических целей можно судить по тому, насколько успешно протекает процесс профессионального становления личности выпускников вузов, обусловленный высоким уровнем профессионализма научно-педагогических кадров, инновационными технологиями обучения и воспитания, собственной учебной и научно-исследовательской активностью, и направленный на формирование профессиональной компетентности, способности к самоорганизации и конкурентоспособности на рынке труда.

О достижении стратегических целей проектирования содержания образования свидетельствует формирование единого образовательного пространства вуза, науки и производства, на основе объединения информационных пространств; переноса (трансфера) и продуктивного использования представлений, идей, принципов, знаний, методов и технологий из одних областей в другие; формирования новых форм коллективной деятельности.

Такая логика определяет направление целевого проектирования (в противоположность энциклопедическому подходу), позволяющего избежать волюнтаризма при определении набора учебных дисциплин и наполнения их конкретным содержанием.

Позиционирование проектно-целевого подхода в методологическом пространстве отечественной педагогики, прежде всего, связано с уточнением понятий, выявлением закономерностей, определением принципов.

Реализация проектно-целевого подхода в образовательной практике может быть на основе следующих принципов:

1. Принцип межпредметной интеграции, то есть согласованное изучение теорий, законов, понятий, общих для смежных дисциплин; общенаучных методов познания и методологических принципов; формирование общих видов деятельности и систем отношений.

2. Принцип интеграции образования с наукой и производством (учреждениями отрасли). Усиление взаимосвязей между образованием, наукой и производством (учреждениями отрасли) необходимо с целью развития их взаимодействия и формирования системной целостности, как на уровне содержания образования, так и на институциональном уровне, для которого характерны вариативные формы социального партнерства.

3. Принцип модульности, то есть разделение содержания образования на отдельные модули по каким-либо основаниям. Модульная структура учебного материала обеспечивает возможность реализации развивающей функции обучения.

4. Принцип системной целостности форм и методов обучения. Данный принцип обеспечивает внутрипредметную интеграцию; интеграцию учебно-воспитательных задач; активную, деятельностную познавательную позицию каждого студента, стимулирование и мотивацию их образовательной деятельности.

5. Принцип мотивационно-творческой активности студента, то есть формирование позитивных мотивационных структур и мотивационных установок на выполнение учебной и творческой деятельности; высокого уровня проектной культуры, погружение студентов в проблемную ситуацию.

6. Принцип субъектной интеграции, то есть деятельностное развитие студентов, позволяющее им путем выполнения разных социальных ролей (лектор, консультант, спикер, экзаменатор и др.) стать активными субъектами всего учебно-воспитательного процесса, принять участие в целеполагании, планировании, организации, корректировке собственного образования.

7. Принцип акмеологичесности обучения, который состоит в интегрированном и целенаправленном воздействии на задатки личности, стимулировании развития свойств субъектности. Результатом такого воздействия является высокая креативность и мотивация достижений студентов, формирование действенной компетентности (социальной, интеллектуальной, профессиональной, этнокультурной, нравственной и др.).

8. **Принцип креативности, то есть развитие** интегративных качеств личности, влияющих на ее самоопределение и самосовершенствование, творческий характер деятельности, способность к поиску принципиально новых подходов к решению известных задач или постановке и решению принципиально новых задач, как в профессиональной сфере, так и в смежных областях.

9. Принцип развития эмоционального творчества, направленного на развитие способности слышать и понимать других, предвидеть их действия, контролировать свои и чужие эмоции, уметь принимать правильное решение, формировать и мотивировать установку на достижение цели. На практике реализация этого принципа связана с социально-педагогической поддержкой субъектов педагогического процесса, основанной на гуманистическом отношении студентов и преподавателей друг к другу; педагогической этике, пропагандирующей гуманное отношение к студентам; умении участников образовательного процесса открыто выражать свои мысли.

Закономерности и принципы профессионального образования, выявленные на основе проектно-целевого подхода, обусловили разработку проектно-целевой технологии обучения.

На этапе профессионального образования происходит развитие деятельности от учебно-познавательной к учебно-профессиональной и от нее - к реальной профессиональной. Существующая система профессионального образования видит свою цель в формировании учебно-познавательной деятельности: ее мотивации, способов приобретения и контроля знаний, умений, навыков. На ее освоение и направлены усилия студентов. Возникает противоречие между целью обучения и результатами профессионального образования. Цель обучения - освоение и развитие учебно-познавательной деятельности, результат профессионального образования - освоение профессиональной деятельности. Преодоление этого противоречия возможно путем изменения деятельности студентов, посредством адекватных технологий обучения. Механизм развития профессиональной деятельности внешне выглядит как индивидуальная и социальная эволюция ее строения, которая приводит к заметному прогрессу деятельности. Сущность этого явления заключается в движении социальных и личных потребностей, обуславливающих динамику профессиональных мотивов, возникновение новых и преобразование известных

целей, видоизменение профессиональных технологий, освоение новых средств труда. Определение саморазвития деятельности как творческого процесса позволяет допустить принципиальную возможность достижения ее вершин (акме) - стадии мастерства (3). Однако объективная возможность становится действительностью лишь при наличии субъективной потребности в самоактуализации. Поэтому наряду со становлением деятельности необходимо рассмотреть развитие ее субъекта. Его становление инициируется развивающимися компонентами деятельности.

Технология проектно-целевого обучения направлена на оптимизацию процесса профессионального становления личности студента, с целью формирования ее профессиональной компетентности, способности к самоорганизации и конкурентоспособности на рынке труда. Технология проектно-целевого обучения предусматривает решение ряда задач: формирование у студентов мотивации учебной и научно-исследовательской активности; повышение уровня профессионализма научно-педагогических кадров; построение системы обучения на интегративной основе (меж(внутри)предметных интеграционных механизмов; интеграции форм и методов обучения и воспитания; субъектной интеграции); организация непрерывного мониторинга качества образования и рациональной коррекционной работы со студентами.

Проектный метод обучения пользуется большой популярностью. Работа по методу проектов предполагает не только наличие и осознание какой-то проблемы, но и процесс ее раскрытия, решения. Это включает планирование действий, наличие замысла или гипотезы решения этой проблемы, четкое распределение (если имеется в виду групповая работа) ролей, т. е. заданий для каждого участника при условии тесного взаимодействия. Метод проектов используется в том случае, когда в учебном процессе возникает какая-либо исследовательская (в данном случае учебно-исследовательская) творческая задача, для решения которой требуются интегрированные знания из различных областей, а также применение исследовательских методик. Для метода проектов существенным является вопрос практической, теоретической и познавательной значимости предполагаемых результатов. Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность - индивидуальную, парную, групповую, которую студенты выполняют в течение определенного отрезка времени. Работа над проектом включает этапы: организационный (постановка задач и формирование группы студентов для работы над проектом); деятельностный (работа над проектом, оформление результатов, подготовка презентации); итоговый (презентация проектов, их коллективное обсуждение). Применение метода проектов позволяет актуализировать разные виды познавательной деятельности студентов: воспроизведение, творчество и пр.

С проектным методом диалектично взаимосвязан кейс-метод, который основан на комплектовании наборов (кейсов) текстовых учебно-методических материалов и передаче их студентам для самостоятельного изучения. Кейс может содержать как печатные пособия, так и электронные. К кейс-методу относят: ситуационные задачи и упражнения, анализ конкретных ситуаций (кейс-стадии), разбор деловой корреспонденции, игровое проектирование, ситуационно-ролевые игры, дискуссии. Особый интерес представляют кейс-стадии - специально спроектированные проблемные ситуации. По степени сложности такие ситуации могут иметь уровневый характер: простые (работа на репродуктивном уровне), ситуации более высокого уровня сложности и нестандартные ситуации (творческий уровень). Особенность таких ситуаций заключается в том, что они проектируются на основе реальных жизненных проблем, имеющих для студентов личностный смысл. Кейс-метод очень эффективен при развитии и закреплении полученных знаний. В процессе применения кейс-метода студент принимает самостоятельные решения; разрабатывает алгоритм принятия решения; овладевает навыками исследования ситуаций; решает проблемные задачи. Специалисты предлагают следующий алгоритм работы при использовании кейс-метода (см. табл.) (4):

Важным компонентом проектно-целевой технологии обучения является развитие сотворчества преподавателя и студента. У преподавателя в процессе такого сотворчества совершенствуется профессионализм. У студента формируются умения и навыки проектирования профессиональных ситуаций. Переход от анализа творчества преподавателя к изучению сотворчества со студентами связан с развитием в образовании культуротворческой парадигмы. Этот переход фиксируется в стилевых особенностях нового педагогического мышления, ориентированного на понимание, диалог, построение живого знания.

Одна из задач проектно-целевой технологии обучения – организация непрерывного

	Действия преподавателя	Действия студента
До занятия	1. Подбирает кейс. 2. Определяет основные и вспомогательные материалы. 3. Разрабатывает сценарий занятия.	1. Получает кейс и список рекомендуемой литературы. 2.Индивидуально готовится к занятию, согласно указаниям преподавателя.
Во время занятия	1. Организует предварительное обсуждение кейса. 2. Делит группу на подгруппы. 3. Руководит обсуждением кейса в подгруппах, обеспечивая их дополнительными сведениями.	1. Задает вопросы, углубляющие понимание кейса и проблемы. 2. Разрабатывает варианты решений. 3. Принимает участие в работе группы по принятию решений. 4. В группе выбирают: 1) координатора, для организации работы; 2) секретаря, который фиксирует результаты работы; 3) спикера, который представляет проект на обсуждение.
После занятия	1. Оценивает работу студентов. 2. Оценивает принятые решения и поставленные вопросы.	1. Составляет письменный отчет, согласно указаниям преподавателя.

мониторинга качества образования и рациональной коррекционной работы со студентами. Объектами мониторинга могут быть не только результат профессионального обучения (уровень обученности и сформированности профессионально значимых качеств, уровень готовности к профессиональной деятельности и личностно-профессионального развития), но и условия организации и осуществления профессионального обучения (кадровые, учебно-методические, организационные, нормативно-правовые), образовательный процесс (цель, содержание, формы, методы и средства).

Алгоритм мониторинга качества образования включает: постановку целей; выделение объектов; отбор качественных показателей и определение их сущностной характеристики; исследование объекта; моделирование реального состояния объекта; сравнение нормативной и реальной модели объекта; определение тенденций развития объекта; определение условий оптимального развития объекта; разработку программы корректирующей деятельности.

Обеспечение качества профессионального образования средствами мониторинга должно опираться на: всеобщность категории качества в образовательных системах; стандартизацию образования; единство стабильности и динамичности процесса обеспечения качества; доминирование в системе обеспечения качества подготовки специалистов оценочно-диагностических процедур; единство познавательной и нормативной регуляции в личностно-профессиональном развитии студентов.

Проектно-целевой подход имеет место и в системе управления образованием. В системе образования этот метод применяется на всех уровнях управления (федеральном, региональном, муниципальном, институциональном) и выражается в грантовой поддержке наиболее актуальных исследований. Грантовая поддержка наиболее интересных проектов обеспечивает не просто качество образования, а запуск системных изменений в российском образовании; становление современного менеджмента в системе образования; поддержку лидеров-образовательных учреждений путем открытого конкурса и общественной экспертизы; привлечение общественных институтов к проблемам образования.

Обобщая материал статьи, можно отметить, что проектно-целевой подход – это методологическая основа организации профессионального образования, направленного на формирование у студента профессиональной компетентности, обеспечивающего его конкурентоспособность на рынке труда, способность к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готовность к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности. Проектно-целевой подход рассматривает цели, содержание, технологии образования как проект инновационной деятельности на интегративной основе.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Междисциплинарные исследования в педагогике / Под ред. В.М. Полонского, - М., 1994.
2. PSYLIB® – И_ С_ Кон_ В ПОИСКАХ СЕБЯ.htm
3. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования: Учебное пособие. – 2-е изд., перераб. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 480 с.
4. Подгребальная Н.И., Халилова Л.А. Кейс-метод как условие формирования исследовательских способностей студентов вуза // Наука и школа. - № 1. – 2008. – С. 73-76.

G. Mukhametzyanova

DESIGN AND TASK-CENTERED APPROACH TO THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES IN THE UNITED HIGHER EDUCATION AREA

Abstract: The article is devoted to the implementation of design and task-centered training technology in the practice of training a social worker. The author examines the content and specificity of case-method in training the Bachelor of Social Work. Great importance is attached to monitoring the quality of professional social work education.

Key words: system, design, constructing, design and task-centered education technology, case-method, monitoring the quality of education.

УДК 378

Шакирова А.Ю.

РАЗРАБОТКА СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫХ УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ БАКАЛАВРИАТА ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ НА ОСНОВЕ ЕВРОПЕЙСКОГО ОПЫТА*

Аннотация. В данной статье рассматриваются проблемы, связанные с подготовкой учебных программ бакалавриата по направлению «социальная работа». Специализация «социальная работа с семьёй» отвечает потребностям общества в подготовке специалистов, занимающихся планированием, проведением и оценкой социальной работы. Проанализирован европейский опыт подготовки специалистов по социальной работе, взаимодействующих с семьёй, позволивший использовать в учебных модулях новые виды и формы обучения.

Ключевые слова: социальная работа с семьёй, специалист социальной сферы, специализированные программы обучения, социально-педагогическая работа, социально-медицинская работа.

Подписав Берлинское коммюнике в сентябре 2003 года, Россия присоединилась к Болонскому процессу, социальная составляющая которого состоит в необходимости достижения баланса между повышением конкурентоспособности и улучшением социальных характеристик Европейского высшего образования.

В условиях интеграции в систему Европейского образования в Российской Федерации запланирована работа по структурной и институциональной перестройке профессиональной подготовки специалиста социальной сферы. Предполагается реализация различных моделей подготовки специалистов на всех уровнях непрерывного профессионального образования с учетом этнокультурных и ментальных ценностей и традиций регионов. Как отмечает академик Г.В. Мухаметзянова, в современной региональной ментальности существенно расширилось содержание и объем понятия «специалист социальной работы». Произошло это в силу ряда причин:

- во-первых, благодаря введению в социальную практику новых специальностей и расширению подготовки кадров по специальностям, ориентированным на социальную сферу;

- во-вторых, это связано со значительным видоизменением обновленных образовательных стандартов;

- в-третьих, в связи с активным освоением зарубежного и отечественного опыта решения социальных проблем;

- в-четвертых, изменение в значительной степени обусловлено социально-экономической обстановкой в регионе, растущей сложностью и многообразием социокультурного развития, его темпов, модернизацией этносоциальной культуры.

Подготовка специалистов социальной работы в условиях перехода к двухуровневой системе образования потребовала создания специальных программ обучения, переподготовки и повышения квалификации, внедрения дистанционных форм обучения. Выявились специализации, наиболее востребованные практикой социальной работы в сфере образования, здравоохранения, занятости населения, пенитенциарной системе, работы с семьей и др.

Содержание специализированных программ ориентировано не только на потребности практики, но и на специфику региона в плане ак-

* © Шакирова А.Ю.

туальности социальных проблем, этнокультурных взаимосвязей и отношений. В моделях подготовки и переподготовки, повышения квалификации приоритеты отданы непрерывности и целостности самого процесса. И сегодня сделано немало для институционального воплощения Болонских идей. Так, в частности, кафедрами четырёх российских вузов (Московского государственного областного университета, Адыгейского государственного университета и Казанской академии социального образования) при поддержке университетов Потсдама, Парижа, Лондона и Рима в рамках международного грантовского проекта «Темпус – 4» успешно осуществляется работа по подготовке учебных программ бакалавриата по социальной работе. Результатом участия российских вузов в программе Евросоюза «Тепус – 4» должны стать учебные планы, рабочие программы и учебно-методические комплексы по подготовке бакалавров социальной работы по специализации «социальная работа с семьёй».

Выбор специализации не случаен. В республике Татарстан немалое внимание уделяется решению проблем семей с детьми, результаты семейной социальной политики налицо – в то время как в России отмечается тенденция снижения рождаемости, в Татарстане демографы зафиксировали её невиданный всплеск. В то же время, актуальной остаётся проблема асоциальных семей, социального сиротства.

С учётом европейского опыта, программа подготовки бакалавров и магистров по социальной работе следует логике исполнения и реализации функций, возложенных на социальную работу. Отправной точкой является постановка задач, решение которых должно осуществляться специалистами по социальной работе (получающих степень бакалавра или магистра). При этом предполагается, что специалисты по социальной работе осуществляют свою деятельность индивидуально, а также с осознанием профессиональной ответственности и ответственности перед обществом. Они реагируют не только на имеющиеся поставленные задачи, но также действуют через обработку социально значимых проблемных ситуаций.

Определяя компетенции бакалавров, магистров по социальной работе, мы, безусловно, должны учитывать интересы и запросы работодателей, общества; они должны быть совместимы и взаимосвязаны с международной социальной работой. Каково же соотношение задач обучения с приобретаемыми студентами знаниями, компетенциями и профессиональными навыками. Логика учебных модулей предполагает последовательное овладение студентами знаниями, приобретение компетенций и профессиональных навыков в понимании места и роли социального работника в системе «Государство – общество – группа – личность».

Социальная работа с семьёй подразумевает проведение воспитательной работы в семье, а также социальную работу, осуществляемую с целью подготовки, поддержки, помощи, и даже замещения родителей в реализации воспитательных функций в отношениях с детьми. Таким образом, имеется в виду получение специализированных знаний по конкретным гуманитарным и социальным наукам (история; общая, гендерная, социальная психология; социология; антропология; экономика и педагогика; основы права). А также междисциплинарных знаний в следующих областях: семейное воспитание, понятие и ход развития; социально-воспитательная деятельность, организация и практическая реализация социального участия; способы формирования знаний, необходимых для социальной работы; изучение, оценка и исследование социальной деятельности и способов социальной работы с семьёй.

Специализация «социальная работа с семьёй» отвечает потребностям общества в подготовке специалистов, занимающихся планированием, проведением и оценкой социальной работы, а также содействующих профессиональной подготовке бакалавров и магистров в области социальной, социально-медицинской работы. Так, можно выделить два направления подготовки: «Планирование, развитие, оценка процесса социальной работы с семьёй» и «Профессиональная подготовка в области социальной работы». Первое направление нацелено на развитие и оценивание следующих инновационных способов:

- планирование, проведение и оценка социальной работы с семьёй;
- разработка проектов по инновационным программам социальной работы;
- изучение и анализ профессиональной деятельности.

Второе направление нацелено на профессиональную подготовку и обучение бакалавров по социальной работе с семьёй и направлено на развитие следующих компетенций:

- содействие развитию профессиональных качеств работников, в особенности на этапах общего и специального образования;
- разработка, реализация и оценка качества

проекта социальной работы;

- организация работы групп специалистов на практике и (или) в процессе обучения.

В ходе обучения по направлению «Планирование, развитие, оценка процесса социальной работы с семьёй» практическая реализация методов социальной инженерии заключается в развитии навыков, необходимых для анализа, планирования, проведения и оценки социальной работы, а также навыков, применяемых социальными и социально-медицинскими работниками и руководителями:

- прогнозирование переходных состояний и (или) улучшение способов социальной работы с семьёй;

- понимание необходимых мер, согласующихся с условиями и методами работы;

- организация и принятие мер по изменению существующих способов социальной работы и воспитания;

- использование на практике соответствующих средств оценки проведенной работы.

В ходе обучения по направлению «Профессиональная подготовка в области социальной работы с семьёй» социально-педагогическая работа включает развитие навыков, необходимых для анализа, планирования, проведения и оценки способов профессиональной подготовки социальных работников:

– прогнозирование ситуаций развития профессиональных компетенций;

– понимание необходимых мер, согласующихся с условиями обучения и профессиональной подготовки;

– организация и проведение образовательной и социальной работы;

– использование на практике соответствующих средств оценки проведенной работы.

Изучение опыта подготовки специалистов по социальной работе, взаимодействующих с семьёй, позволило нам использовать в своих учебных модулях новые виды и формы обучения. Так, например, подготовка социального воспитателя во Франции включает пересекающиеся и дисциплинарные виды обучения. В рамках пересекающихся видов обучения в первом семестре происходит знакомство с областями профессиональной деятельности: проводится цикл конференций, представляющий различные области профессиональной деятельности социально-воспитательной работы.

Во время изучения языка (второй и четвёртый семестры) - по направлению, адаптированному к уровню и выбранному языку (группы, совпадающие с различными специальностями). Задачей данного модуля является усовершенствование устного общения и использование документов, изложенных на иностранном языке. На следующем этапе - стажировка в нефранкофонные страны (Германия, Англия, Фландрия, Бельгия, др.), позволяющая познавать другие системы теоретических и регламентирующих подходов. В третьем семестре профессиональная подготовка: представление различных моделей проведения практического исследования, их участие и ограничения.

В рамках дисциплинарных видов обучения: практика и сведения о практике (1 и 2 семестры), практика и научная работа (3 и 4 семестры). В течение всех двух лет обучения студент осуществляет свой проект по практике и обучению совместно со своим наставником и составляет письменный и подкрепленный документами отчет в конце каждого года, который защищается перед жюри, включающим преподавателей всех семестров обучения. Специфическое направление (2 семестр): («Проекты и виды социальной работы в организациях» и «Коммуникация и динамика групп»), общие для всех специальностей, разбиваются на различные группы, чтобы приступить к коллективной работе с целью выработки эпистемологий и теорий, соответствующих каждому направлению.

Тематическая диверсификация (1 семестр): выбор 2-х факультативных курсов обучения в рамках данной специальности или предложенные другими специальностями, или, в случае необходимости, в соответствии с научным лицензиатом обучения.

Ориентиры для практической работы (2 семестр): этот вид обучения состоит из 3-х составляющих: концепция и реализация проекта, организация групп, институционные культуры.

Тематическая диверсификация (2 семестр): выбор2-х факультативных курсов обучения среди специфических по специальности (родственные практики обучения и анализ обучающих видов практики) или выбор другой специальности.

Углубление теоретических знаний (3 семестр): два специальных теоретических курса по каждому направлению. Курс «семейное воспитание, концепции и реализация» совмещается с исследовательской специальностью.

Специализация (3 семестр): Представление возможностей и способов, свойственных каждому направлению. Специальность одного направления «Актуальность методов анализа

практической деятельности» совмещается со специальностью другого направления «Развитие компетенций в обучении взрослого населения».

Углубление знаний методологии (3 семестр): приобретение специализированных навыков по каждому направлению. Специальность «практика социальной работы» (DMPIS) совмещается со специальностью «развитие компетенций в обучении взрослого населения».

Теоретические и методологические дополнительные элементы (4 семестр): Усвоение различных способов, позволяющих финансировать профессиональный проект.

Программа теоретической подготовки социального воспитателя во Франции распределена на три года, включающих четыре основных направления: Первое направление – Социальная и воспитательная поддержка, включает:

• установление взаимоотношений;

• содействие в формировании личности и развитии способностей;

• оказание поддержки в решении этических вопросов;

• организация индивидуальной и групповой социально-воспитательной работы;

• планирование повседневной жизни.

Второе направление – Разработка и реализация специализированного воспитательного проекта, включает два поднаправления:

– участие в разработке и реализации воспитательного проекта (наблюдение, составление отчётов и анализ ситуаций, а также само непосредственное участие в реализации воспитательного проекта);

– подготовка воспитательного проекта (определение социально-воспитательной концепции, а также разработка и оценка качества воспитательного проекта).

Третье направление – Профессиональная коммуникация, также состоит из двух относительно самостоятельных направлений:

– работа в группе со специалистами из разных областей знания (вступление в рабочую группу, а также подготовка и передача информации);

– координирование (подготовка документов для передачи третьим лицам, а также непосредственное обеспечение последовательной социально-воспитательной работы группы).

И четвёртое направление теоретической подготовки социального воспитателя – Работа с партнёрами, организациями и межинституциональное взаимодействие, включает:

• ведение работы в рамках задач организации и проекта;

• умение собирать необходимую информацию для развития проводимой деятельности;

• установление профессиональных контактов с партнёрами;

• развитие партнёрских отношений, работы в контексте территории и содействие социальному развитию.

Изучение опыта европейских стран (в частности Франции) по подготовке специалистов социальной работы, осуществляющих взаимодействие с семьёй и детьми, позволил нам составить образовательные программы таким образом, чтобы учесть наиболее важные моменты европейских образовательных программ. Нам представляется, что реализованная в партнерстве с европейскими и российскими вузами, а также учреждениями в области социальной и социально-медицинской работы, программа подготовки бакалавров по направлению «Социальная работа с семьёй», будет отвечать социальной потребности в подготовке профессиональных кадров по социальной и воспитательной работе, включающей различные области: борьба с грубым обращением, превентивность в направлении воспитания детей младшего возраста, организация методов приема детей младшего возраста, внеклассная воспитательная деятельность, работа с семьями в рамках курсов домашнего воспитания или семейного замещения, превентивные меры по возвращению детей из приемных семей и т.д. Главными целевыми функциями в этом обучении являются обеспеченность кадрами по социальной работе, педагогическая направленность учреждений и ассоциаций, оценка, экспертиза/консультация и специальная подготовка.

A. Shakirova

DEVELOPMENT OF SPECIALIZED EDUCATION PROGRAMMES “BACHELOR CURRICULUM FOR SOCIAL WORK” BASED ON THE EUROPEAN EXPERIENCE

Abstract. This article is devoted to the problems of developing the Bachelor Curriculum for Social Work. The specialization “social work in the family“ is satisfied the requirements of the society in the training of the specialists involved in planning, implementation and evaluation of social work. We analyzed the European experience of training social workers interacting with the family and it could be used new types and forms of education in the training modules.

Key words: Social work in family, specialist in social sphere, specialized training programmes, socio-pedagogical work, socio-medical work.

РАЗДЕЛ IV.
ПЕРСПЕКТИВЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ

УДК 378.1

Барбагалло Л.

ЭЛЕКТРОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ*

Аннотация. В статье представлен опыт итальянского университета «Тор Вергата», накопленный в области дистанционного (электронного) обучения. Автор рассматривает специфику дистанционного (электронного) обучения в сопоставлении с традиционным, характеризует основные этапы макропланирования. В статье дается развернутая характеристика принципов, которые с необходимостью должны быть реализованы в процессе дистанционного (электронного) обучения бакалавров социальной работы.

Ключевые слова: традиционное обучение, дистанционное (электронное) обучение, информационно-компьютерные технологии обучения, макропланирование, принципы дистанционного (электронного) обучения.

Введение

«Утверждается, что понятие «*обучение»* не имеет точного определения, так как оно используется во многих значениях. Данный термин может обозначать: (1) приобретение знаний и владение уже имеющимися знаниями в определенной области, (2) расширение и уточнение содержания собственного опыта, (3) процесс, специально организованный с целью проверки идей, связанных с решением определенных задач. Другими словами, данный термин используется для обозначения результата, процесса или функции» [10, 34].

Обучение как *результат* и обучение как *процесс*. Существуют различные типологии и способы обучения, и в современной науке, когда речь идет о *процессе обучения,* подразумевается неопределенное количество согласованных между собой действий или функций, преследующих заранее заданные образовательные цели.

В традиционной методике данные функции могут являться как эксплицитными, так имплицитными. «Фигуре преподавателя» немедленно приписываются явные, очевидные функции обучения, такие, как, например, передача образовательного сообщения и контроль правильности его восприятия и усвоения учениками. При этом часто забывают о том, что в контексте образования имплицитно присутствуют и функции «фигуры ученика». Например, к ним относятся эмоциональная и когнитивная настроенность субъектов обучения, их готовность к процессу обучению, мотивация и т.д.

В данной работе речь пойдет о том, что процесс дистанционного обучения невозможно свести к традиционной модели обучения и что, напротив, в методике обучения в режиме on-line должны учитываться все эксплицитные функции обучения, а также его имплицитная функция, которая состоит в адаптации субъекта обучения к специфике учебной информации.

Таким образом, ввиду специфических условий, в которых проходит дистанционное обучение, особенное внимание должно уделяться *качеству* процесса обучения, в частности:

- функциональности технического решения, выбранного и используемого для передачи учебной информации (таким образом, применение какого-либо конкретного *средства* обучения должно быть более или менее оправдано в зависимости от специфики и особых характеристик дисциплины);
- организации самого сообщения, то есть, адаптации средства обучения к специфике учебного сообщения и, следовательно, к необходимым образовательным целям (Таким образом, учебный текст, предназначенный для дистанционного обучения, должен существенно от-

* Барбагалло Л.

личаться от формата учебников, написанных в научно-популярном стиле с целью организации обучения в классе. Ведь в процессе традиционного обучения учащиеся всегда могут полагаться на объяснение преподавателя, выступающего в качестве посредника. В дистанционном обучении, напротив, само учебное сообщение должно строиться таким образом, чтобы выполнять функцию интерпретации.);

• адаптации учебного сообщения к специфике ученика (если в традиционном обучении понятия «идеальный» и «реальный» ученик достаточно быстро можно отделить друг от друга, то в контексте дистанционного обучения есть опасность отождествить «виртуального» ученика с «идеальным», то есть, в учебной информации – которая сама по себе лишена паралингвистических средств – может быть не определена разница между характеристиками первого и второго);

• закреплению знаний/умений (для более эффективного усвоения дальнейших знаний, которые будут отличаться уже повышенной сложностью, ученики должны уметь использовать пройденный материал, а также постоянно возвращаться к ранее усвоенным знаниям);

• процедуре контроля полученных знаний или умений (в настоящее время в традиционном обучении в процессе оценивания знаний и умений не принято выделять *ожидаемую*, *текущую* и *фактическую оценки*; однако постепенно меняется уровень анализа, в том числе, и способы применения данных, полученных в процессе оценки, что способствует своевременному изменению учебной информации, а также персонализации и индивидуализации образовательного процесса);

• частоте и типологии взаимодействий (чтобы *дистанционный* характер обучения не превратился в *отсутствие* взаимодействия);

• ознакомлению пользователей со спецификой дистанционного обучения (в процессе дистанционного обучения ученик участвует в организации учебной деятельности в большей степени, чем в традиционном обучении, что ведет к перестройке стилей и методов традиционного обучения, формировавшихся годами, а также приобретению новых умений - не только технических, но и, в первую очередь, методологических и когнитивных).

Таким образом, становится очевидно, что изменения в области электронного обучения, изначально направленные на усиление инфраструктуры и технического инструментария (причем без учета детерминистских представлений, подразумевающих положительную или отрицательную оценку самих технологий), сегодня все больше нацелены на развитие педагогических и методических аспектов. В образовательной сфере растет осознание того, что соответствующее применение информационно-компьютерных технологий (ИКТ) в процессе обучения позволяет ускорить и оптимизировать образовательный процесс, снять пространственно-временные барьеры, типичные для традиционного обучения. При этом следует помнить о том, что задействование технологий видоизменяет сам процесс обучения, появляются новые внешние факторы: культурный, педагогический, образовательный контекст участия в самом процессе, длительность практикумов, настроение участников процесса, их ожидания и т.д. Причиной, по которой одна и та же технология может привести к различным, если не противоположным, результатам, являются различные условия ее применения, то есть, зависимость от изменчивых экстратехнических факторов. Следовательно, технология является для пользователя не просто нейтральным педагогическим средством. Ее следует направить в русло осмысленного обучения, раскрыть ее дидактический потенциал, использовать как стимул, фактор побуждения и мотивации для освобождения форм критической рефлексии.

Таким образом, применение информационных технологий рождает новые образовательные контексты, при слиянии которых формируются новые рамки обучения. Использование систем электронного обучения выступает как средство модернизации традиционных дидактических процессов (которое не замещает ее, а интегрирует), как вызов современной методике, но в то же время оно способствует решению определенных инновационных задач, как в техническом, так и в организационном плане.

«Осознанное желание решить задачи, которые ставит дистанционное обучение, может способствовать развитию инновационного вклада в науку, в том числе, повышению качества методики обучения «в классе»: расширить знания о ситуациях взаимодействия, собрать сведения о потребностях учащихся, усовершенствовать методический инструментарий, сделать методы оценки более точными, способствовать общению учеников и преподавателей, повысить результативность процесса обучения, уменьшить потери – все это цели, характеризующие педагогическую инновацию независимо от того, в каком режиме проходит обучение» [9]. […]

1.2. Особенности электронного обучения

Системы электронного обучения, в первую очередь, характеризуются:

1. Разделенностью процессов обучения и изучения.

2. Отсроченностью взаимодействия в образовательном процессе.

3. Опосредованностью общения.

Пространственно-временная разобщенность отправителя и получателя сообщения в электронной обучающей среде уже сама по себе ведет к рассогласованности целей и результатов, нарушению причинно-следственной связи (которые в нашем представлении направляют традиционные процессы обучения). Очное обучение проходит при непосредственном взаимодействии, то есть, в нем существуют определенные условия общности и одновременности: установленный (физический и (или) психологический) контакт с источником информации и положение о том, что получатель понимает ссылки на контекст и разделяет, по крайней мере, часть кода отправителя.

Отсроченность взаимодействия при дистанционном обучении, в свою очередь, является причиной двух других значительных недостатков:

• отсутствуют факторы, подкрепляющие вербальное общение: пара- и экстралингвистические средства (тембр голоса, интонация, выразительность речи), мимика и жестикуляция (положение тела, выражение лица, богатая или сдержанная жестикуляция), проксемические средства (приближенность - отдаленность, неподвижность - подвижность преподавателя). Все эти компоненты выполняют важную регуляторную функцию, смягчая, усиливая, подкрепляя, иногда даже существенно изменяя вербальное содержание самого сообщения, что способствует «исключению двусмысленности»;

• отсутствует *обратная связь:* получатель не может сразу же запросить у отправителя подтверждение или уточнение переданной ему информации.

Все это является причиной определенной уязвимости условий и актов межличностного общения (непонимание, несвоевременное понимание, низкое качество и т.д.), помимо этого, есть опасность неполноценного участия учащегося в жизни учебного заведения (прекращение учебы, пропуски и т.д.).

Реорганизовать процессы обучения/изучения и получить максимальной выгоды из факторов, которые кажутся сугубо негативными, можно путем проектирования и программирования методики путем:

1. Проведения определенных изменений в структуре традиционных методов образования в рамках:

• пространства;

• времени;

• структуры;

• диалога.

2. Реконфигурации профилей специалистов (**«люди»**), их ориентация на использование инновационных **процессов**, которые позволят повысить качество образовательного **продукта**.

1. Новый тип обучающей среды характеризуется пространственной разобщенностью и *дискретностью* (непродолжительностью) времени взаимодействия. Для виртуального образовательного пространства характерны *гибкость* (различные сроки обучения) и *адаптивность* (возможность непрерывно адаптировать педагогические стратегии к потребностям каждого учащегося не искажая цели и задачи), что позволяет в некоторой степени преодолеть перцептивный и коммуникативный барьер между отправителем и получателем. Согласно Муру [5], дистанция между преподавателем и учащимся в ходе процесса обучения сокращается в зависимости от частоты диалога и его структурированности: чем реже диалог, тем больше дистанция между преподавателем и учеником, чем он жестче структурирован, тем больше дистанция между преподавателем и учеником.

2. Электронное обучение основано на **социотехнической системе,** которая состоит из ряда организаций и учреждений, предназначенных для обучения on-line:

• люди (человеческие ресурсы и «общественный капитал»);

• технологии (инструментальные средства и *ноу-хау*);

• службы (дополняют продукт, объединяют работу человека и технологии), представить которую можно как *континуум* Люди-Процесс-Продукт, предлагаемый автором **Модели 3П** [4, 99].

Таким образом, управление процессами электронного обучения означает, прежде всего, слаженную работу сложных систем, составляющих и составленных из неотъемлемых факторов: от проектирования до подачи материалов, от уверенного пользования технологиями до управле-

Таблица 2

Модель «3П»

<table>
<tr><th></th><th>Люди→</th><th>Процесс →</th><th>Продукт</th></tr>
<tr><td rowspan="4">Разработка содержания</td><td>Группа планирования →</td><td>Планирование →</td><td>План проекта</td></tr>
<tr><td>Группа проектирования →</td><td>Проектирование→</td><td>Раскадровка</td></tr>
<tr><td>Группа реализации →</td><td>Разработка →</td><td>Материалы курса</td></tr>
<tr><td>Группа оценки →</td><td>Оценка →</td><td>Проверенные материалы</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Предоставление и обслуживание</td><td>Персонал, предоставляющий и обслуживающий материал→</td><td>Предоставление и обслуживание материала</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="2">↕
Педагогический персонал →</td><td rowspan="3">Окончательный продукт курса</td></tr>
<tr><td colspan="2">Службы поддержки ученика →</td></tr>
<tr><td colspan="2">Административные службы →</td></tr>
</table>

ния человеческими ресурсами, от архивирования данных и ресурсов до руководства процессом интеграции с целевым заведением/организацией.

С точки зрения организации процесс построения электронного обучения может разделяться на два этапа:

1. разработка содержания (управление процессами планирования, проектирования и создания методических материалов; продукты субпроцессов - документация проекта, *раскадровка*, материалы курса и их проверенный вариант);

2. предоставление и обслуживание (управление предоставлением учебных материалов, мониторинг и обновление образовательных ресурсов, ориентация и поддержка; конечный продукт - сами службы поддержки учащихся и административные службы).

Сосуществование и взаимодействие сложных факторов объясняется наличием в организационной системе:

• *внешних переменных среды* (социально-экономическая, политико-юридическая, культурная обусловленность);

• *внутренних переменных контекста*, включающих в себя:

✓ человеческий фактор (настроение, квалификация, мотивация персонала);

✓ социальные факторы (совокупность межличностных отношений внутри организационной системы);

✓ технические факторы (относятся к используемой технологии);

✓ организационные факторы (средства, благодаря которым компоненты образуют систему, как в рамках организационной структуры, так и в плане методов и моделей работы).

Следовательно, при построении системы электронного обучения в первую очередь следует проанализировать все аспекты и составляющие, а затем использовать подход, позволяющий непрерывно контролировать отдельные процессы и субпроцессы, их взаимосвязь, сочетание и взаимодействие (табл. 3).

Одной из самых известных моделей для проектирования систем является **ПДПД**, аббревиатура, которая расшифровывается следующим образом:

• ***П****ланировать:* определение задач и действий, необходимых для получения результатов, соответствующих целям;

• ***Д****елать:* реализация процессов;

• ***П****роверять:* мониторинг и измерение процессов и результатов относительно потребностей, целей и стратегий;

• ***Д****ействовать:* осуществление действий, направленных на усовершенствование достижений в непрерывном режиме.

Эта модель применима как к процессу в целом, так и к отдельным его *задачам*, поэтому ей следует руководствоваться на всех этапах проектирования, в том числе при оценке и применении технологических решений, наиболее

Таблица 3

Процессы, аспекты и элементы системы электронного обучения

Процессы/аспекты	Элементы
Организационная система	Система управления Ответственность Повторная проверка
Потребности и цели	Потребности участников процесса Общие цели и политика обучения Цели обучения
Ресурсы	Человеческие ресурсы Инфраструктура
Образовательный процесс	Проектирование Предоставление материала Службы контекста
Результаты, анализ и усовершенствование	Результаты Анализ и усовершенствование

соответствующих цели: выбор инструментов и возможностей применения безграничен, что, собственно, и требует глубже изучить условия, определяющие выбор и (или) внедрение наиболее эффективных методов и средств.

В заключение данного обзора, возвращаясь к организации взаимодействия в электронном обучении, представляется необходимым перечислить основные функции, которые должны выполняться в рамках использования **технологий**:

- организация процесса обучения в соответствующей образовательной среде (online и offline);
- распространение дидактического материала;
- упрощение процесса подписки и регистрации учащихся;
- отслеживание действий учащихся;
- управление образовательным маршрутом;
- мониторинг и оценка;
- управление синхронным и асинхронным общением.

От первичной, относительной оценки мы переходим к обоснованию применения технологий в электронном обучении (например, бессмысленно реализовывать учебный курс посредством постоянный *больших потоков информации,* если у пользователей отсутствует широкополосный доступ в Интернет). Становится очевидно, что применение обучающей среды (платформы) требует тройной оценки:

- предварительная оценка технологического ресурса как такового (*абсолютная оценка*);
- оценка технологического ресурса в определенном педагогическом контексте (*оценка с сильной контекстуальной зависимостью*);
- целостная, более специфическая оценка ресурса (*оценка с точки зрения эргономико-когнитивного критерия*).

Равновесие данных компонентов примиряет абсолютную оценку (относится исключительно к технологическому ресурсу) с относительной (специфический контекст применения и результат в сравнении с целями) и способствует разработке эффективного направления. Кроме того, замечено, что любая учебная платформа, даже обладающая множеством возможностей и функций, часто нуждается в персонализации до ее непосредственного использования в полном режиме; ошибочно было бы предположить, что простая инсталляция программного обеспечения может решить технологические вопросы. В связи с этим на этапе проектирования необходимо в первую очередь найти точку равновесия между обоснованными потребностями группы преподавателей (выбор методологии и дидактики, то есть, выбор определенных моделей и стратегий в соответствии с образовательными целями) и потребностями группы IT-специалистов (обслуживание и обновление технологической инфраструктуры при последующих *выпусках ПО)* (табл. 4).

Таким образом, введение системы электронного обучения подразумевает необходимость стратегического планирования описанных выше видов деятельности, начиная с анализа потребностей учащихся до определения дидактических целей, проектирования взаимодействия и

Таблица 4

Примеры инструментов, используемых в информационной обучающей среде (методическая платформа)

Syllabus (Программа)	Представляет учащимся курс, его цели, содержание в синтетической (*абстрактной)* форме, а также обучающие стратегии, критерии и способы оценки
Доска объявлений	Содержит сообщения преподавателя пользователям курса: о встречах, семинарах, конференциях, переносе занятий; любую другую информацию
Календарь	Показывает даты лекций, экзаменов и других событий (семинаров, конференций и т.д.) для всего курса или для отдельных учеников
Лекции	Предоставляет дидактические материалы из различных лекций в форме html-страниц (с изображениями, аудио- и видео файлами и т.д.), текстов в различных форматах (Word, Power point, PDF и т.д.)
Ресурсы	Служит приобретению учащимися знаний, помогает исследовать библиографические и Интернет-ссылки, относящиеся к изучаемому предмету
Преподаватели	Представляет расписание преподавателей
Учащиеся	Представляет расписание учащихся
Тесты	Позволяет учащимся осуществить самоконтроль своих знаний/умений (через тесты множественного выбора, тесты со свободным развернутым ответом и т.д.), а преподавателям проводить контроль полученных знаний (оценочная функция)
Форум	Обеспечивает асинхронное общение. Есть открытые форумы учащихся (обычно самоуправляемые и закрытые для преподавателей), форумы преподавателей, форумы кураторов, административный форум, технический форум и т.д.
Чат	Дают возможность синхронного общения, как формального, так и неформального; в первом случае чат активируется модератором (часто это преподаватель), который назначает дату и время его проведения, максимальное количество участников, тему и длительность; во втором случае идет импровизированное общение, обычно в рамках группы равных на темы необязательно непосредственно касающиеся учебных дисциплин
E-mail	Облегчает общение один-на-один путем обмена сообщениями, которые участники курса не желают публиковать на форумах, или для обмена заданиями и выполненными работами между учеником, куратором и преподавателем
Статистика: report, log (отчет, журнал регистраций)	Дает возможность преподавателю и проектировщику курса, но не учащимся получить доступ к статистике по цитированию сайта, количеству и средствам отдельных подключений, наиболее цитируемым страницам, последним подключениям в хронологическом порядке, осуществленным действиям и т.д.

способов контроля образовательного результата, применения технических и технологических функциональных решений, соответствующих выбранным методическим указаниям и дидактическим материалам, которые требуются в учебном процессе.

Для успешного управлениями учебным проектированием традиционные умения важны, но не достаточны, требуются новые умения или перестройка уже существующих. Это касается применения обучающих технологий, методов создания, распространения и презентации материала и работы по организации обучения (автономного или в сотрудничестве), мониторинга и оценки результатов и процесса обучения, особенностей компьютерно-опосредованной коммуникации (КОК), динамики нахождения в *Сети*.

2. Принципы проектирования электронного обучения

Чтобы не «изобретать велосипед», рекомендуем определить принципы проектирования электронного обучения, вернее, выбрать *хорошие процедуры*. Это не процедуры, которые обязательно выполнять беспрекословно, это скорее удобные маршруты, эффективные при управлении сложными проектами и легко изменяемые по ходу дела согласно специфическим, кратковременным требованиям, возникающим на этапе «продвижения работ».

Процесс проектирования является отправной точкой и лабораторией, где совершенству-

Таблица 5

Модель ADDIE

A	*Analysis (Анализ)*	Анализ образовательных потребностей и целей получателей
D	*Design (Проектирование)*	Определение дидактических целей, моделей и стратегий, технологий предоставления знаний, инструментов оценки и взаимодействия
D	*Development (Разработка)*	Разработка содержания (Модули, Дидактические Блоки, лекции, оценочные тесты, инструменты взаимодействия)
I	*Implementation (Реализация)*	Реализация и подача учебного курса
E	*Evaluation (Оценка)*	Оценка обучения, интерактивной деятельности, процесса и результата

ется участие в электронном обучении. Именно здесь собирается, обрабатывается и структурируется информация, необходимая для организации учебной деятельности; здесь идет анализ и подготовка к контакту с общественной, культурной и организационной средой, в которой будет проходить обучение, здесь реализуются все действия, необходимые для последующей дидактической деятельности.

Таким образом, проектирование состоит из нескольких этапов: тщательное исследование общих целей, к которым привязано обучение, их сопоставление с особенностями условий социально-средового, культурного, организационного контекста участия, соотнесение конкретных целей с совокупными образовательными потребностями, определение целей запланированной деятельности и организация всего образовательного маршрута.

Если воспринимать электронное обучение как *сложную систему,* следует принять, что процесс его «проектирования» подразумевает *системный подход* в виду наличия взаимосвязи и взаимовлияния отдельных компонентов (при видоизменении любого уровня требуется перестраивать всю систему на разных уровнях), а также по причине специфики самой деятельности по проектированию, которая осуществляется в рамках следующих аспектов:

• *коммуникативный*: необходимо учесть пожелания заказчика, предложения методиста, технологические аспекты для последующего корректировки и гармонизации смыслов, практик, способов реализации;

• *презентативный*: система сначала имеет форму воображаемых сценариев и компонентов, которые реализуются позже;

• *герменевтико-циркулярный*: разработка окончательного варианта проекта носит ‘рекурсивный’ характер, ее можно представить в виде спирали [7, 43-44].

3. Этапы проектирования

Прежде чем перейти к проектированию, следует сначала задать себе вопросы, составляющие основу любого проектирования: Нужен ли этот учебный курс? К кому мы обращаемся? Что хотим сказать? Как? Какие ресурсы (человеческие и экономические) и какое их количество можем задействовать в проекте?

Очевидно, что на все этапы проектирования влияет ряд контекстуальных факторов, на которые следует обратить особое внимание: от действующего законодательства (образовательная политика и выдача дипломов об образовании) и заканчивая характеристиками рынка обучения, в котором осуществляется участие, технико-технологическим оснащением образовательного заведения/организации.

3.1. Макропроектирование

Существует иная интерпретационная модель макропроектирования методической деятельности: для большей простоты и эффективности обратимся к так называемой модели **ADDIE**, акроним, который поможет запомнить этапы проектирования (табл. 5).

Для ориентирования работы и последовательного движения по следующим этапам:

1. анализ умений и образовательных потребностей;

2. проектирование маршрута;

3. разработка, персонализация или реализация содержания;

4. предоставление знаний;

5. оценка и мониторинг.

Предлагается следовать знаменитому правилу журналистики - “**5 W**” и ответить на следующие вопросы, которые помогут узнать:

1. WHY (ПОЧЕМУ):

а) Какова цель образовательного проекта?

➔ Определение конечных целей (средство-задача) курса (определение профиля уча-

щегося на выходе: что *будет знать*, что *будет уметь*, кем *будет* учащийся к концу образовательного маршрута?)

➔ Определение промежуточной и (или) окончательной структуры сертификации (какие документы подтверждают прохождение образовательного маршрута и получение соответствующих знаний/умений)

➔ Определение стратегии мониторинга на средне-долгий период (например, проведение опроса спустя 6 месяцев / 1 год со времени окончания курса), что позволить оценить воздействие приобретенных характеристик; результаты, полученные по окончании электронного обучения; факт возможного *трудоустройства*.

2. WHO (КТО):

а) Каков "типичный" пользователь проектируемого курса?

➔ Ученики > Анализ целевой группы учащихся (потребности в плане доступа, умений и технического оснащения, минимальное и максимальное количество учащихся)

➔ Преподаватели > Назначение кураторов в помощь преподавателям (если таковые имеются) и определение конечных образовательных потребностей (технологических и методолого-дидактических умений) преподавателей/кураторов.

3. **WHAT (ЧТО)**:

а) Чему учить?

➔ Анализ и определение образовательных макроцелей курса (показатели оценки относительно свойствам содержания и профиля на выходе > контракт на обучение)

➔ Определение дидактических целей и подцелей (*проектирование (design)* структуризации и иерархические отношения между целями > дерево целей [8]);

➔ Определение структуры курса

Образовательный подход: определение методологии и дидактической (-их) модели (-ей) (индивидуальное, групповое обучение, обучение в сотрудничестве).

4. **WHEN (КОГДА)**:

а) Когда учить?

➔ Временной анализ обучения (режимы и сроки доступа к Курсу, распределение по времени (*timing)* подписки, пропедевтические связи курса в использовании материалов)

➔ Определение и сообщение сроков работы, отводящихся для отдельных Модулей и Дидактических Блоков, крайних сроков сдачи работ и времени на выполнение заданий и т.д. Контроль возможностей введения индивидуализированных и персонализированных маршрутов

➔ Определение и сообщение о наличии расписания контактов с преподавателем/куратором и выпускных экзаменов.

5. **WHERE [& HOW] (ГДЕ [И КАК]**):

а) Где [и как] обучать?

➔ Проектирование среды обучения on-line, определение дидактического формата, способов подтверждения полученных знаний/умений, проектирование инструментов синхронного и асинхронного взаимодействия

➔ Регулирование обучающей среды (см. Приложение В – Схема проектирования и ведомость результатов проверки): регистрация пользователей, профили, привилегии, инструменты активного общения, дидактические форматы управления, «справочный стол» (служба помощи), интерфейс и его функции и т.д.

Выводы:

Для анализа образовательных потребностей мы должны раскрыть данные, относящиеся к свойствам и составу целевого объекта и как можно более детально и специфически раскрыть индивидуальные потребности целевой аудитории (используя следующие инструменты: прямое наблюдение, интервью, анкетирование); в первую очередь определить характеристики образовательного спроса и пользователей на входе (в рамках культурного и образовательного *фона*, мотивации, необходимые условия доступа и т.д.), которые действительно должны соответствовать предъявляемым требованиям и, следовательно, помогут успешно осуществить процессы. Например, анализ спектра умений, которыми, как предполагается, ученики должны владеть до знакомства с обучающей системой, показывает, что недоступность учебной среды и содержания при первом контакте с ними вызывает разочарование учащихся и понижает их мотивацию. В частности, физическая удаленность участников процесса (их разрежённость на большой территории) меньше способствует проведению смешанных форм обучения; количество участников образовательного процесса определяет специфику проектируемых и используемых инструментов и форм взаимодействия и задействование достаточного количества ресурсов кураторами по поддержке и ориентации учащихся; еще одним недостатком является предопределенный уровень технологических возможностей пользователя, как в плане ликвидации технической неграмотности, так и возможности быстрого соединения, наличия

ПК, модема и т.д.; компонент значения замещается исследованием домена опыта пользователя: учащийся должен быть «на ты» с тематическим корпусом курса. Чем большими умениями/знаниями/опытом обладает пользователь, тем легче будет проходить процесс ознакомления со способами электронного обучения и более возможным совместное пользования и сотрудничество.

При определении образовательных целей следует помнить, что они должны быть:

• четко сформулированы, реальны (не допускают недо- и переоценки);

• эффективны (способствуют значительным изменениям в когнитивном *статусе* (*status)* учащегося, ведь курс, образовательные цели которого учащийся уже постиг ранее, естественно, не представляет для него интереса);

• ясны (в их описании нет двусмысленности или противоречий, они соответствуют коду получателя, а непонятное повторяется и объясняется);

• измеряемы (соответствующие инструменты - один или более - позволяют эффективно контролировать достижение цели, они связаны с наблюдаемым поведением и отражают изменения в когнитивном *статусе* учащегося, обусловленные участием в образовательном процессе).

В соответствии с шаблонной целью и свойствами когнитивных доменов предмета обучения мы переходим к проектированию маршрута, то есть, к определению дидактических программ, необходимых методологий, содержания, медийного формата, способов представления (*смешанный*, on-line в синхронном режиме, on-line в асинхронном режиме, offline), способов индивидуальной проверки, контроля и оценки знаний.

Для разработки и реализации образовательной среды и ее содержания следует учитывать бюджетные характеристики организации, человеческие ресурсы, которые следует включить и (или) переквалифицировать, имеющиеся и необходимые аппаратные средства и программное обеспечение. Затем мы переходим к выбору наиболее соответствующей технологической платформы (функции которой - предоставление знаний, взаимодействие, сотрудничество); для этапа реализации далее предлагаются максимально подробные указания, относящиеся уже к этапу микропроектирования.

Работа над формой предоставления знаний требует от проектировщика системы определенного опыта и профессионализма в управлении людьми, так как именно на этом этапе встречаются профессиональные особенности двух макропроцессов. Это: (1) само распространение дидактических материалов, в проектировании и создании которых участвуют группы планирования, проектирования и реализации, а также (2) координация и управление всеми видами деятельности, связанными с введением дидактических процессов электронного обучения.

Обратная связь в проектировании обеспечивается на этапе оценки результата и процесса (в рамках изменения и роста знаний/умений учащегося и достижения целей и задач, поставленных при проектировании) с последующим возможным преобразованием учебного плана на основе проведенного во время мониторинга анализа. Таким образом, необходимо оценить качество образовательного участия, что подразумевает анализ большого количества переменных и аспектов, таких как эффективность методики, социальный фактор, окупаемость. Достаточно отметить, что под «качеством» здесь мы подразумеваем не «*совершенствование»*, а скорее возможность системно и непрерывно управлять различными компонентами образовательного процесса on-line (методика, технология, общение, взаимодействие и т.д.), стремление достичь наиболее высокого результата по отношению к ожидаемому, в свете специфического контекста участия.

ЛИТЕРАТУРА:

1. AA.VV. Vademecum per la realizzazione di progetti formativi in modalità e-learning nelle pubbliche amministrazioni, «Quaderni» (в Тетрадях), №32, апрель 2007, Национальный Центр Информационных Технологий в Государственной Администрации (CNIPA).
2. Calvani A. (под ред.), Tecnologie, scuola, processi cognitivi. Per una ecologia dell'apprendere, Franco Angeli, Милан, 2006.
3. Khan B.H., E-learning: progettazione e gestione, Edizioni Erickson, Trento, 2004
4. Mayer R., Multimedia learning, Cambridge University Press, Cambridge, 2001.
5. Moore G.M., The death of distance, в журнале "The American Journal of Distance Education", том 9, № 3, 1995.
6. Nardi E., Questioni di scrittura dei testi, в B. Vertecchi, Insegnare a distanza, La Nuova Italia, Firenze-Scandicci, 1988.
7. Ranieri M., E-Learning: modelli e strategie didattiche, Edizioni Erickson, Trento, 2005.
8. Ronsivalle B. и другие (под ред.), L'arte della progettazione didattica. Dall'analisi dei contenuti alla valutazione dell'efficacia, Franco Angeli, Roma, 2009.
9. Vertecchi B., Insegnare a distanza, La Nuova Italia, Firenze-Scandicci, 1988.
10. Smith R.M., Learning How To Learn, Open University Press, Milton Keynes, 1982.

L. Barbagallo

E-LEARNING IN TRAINING BACHELOR OF SOCIAL WORK

Abstract. The article presents the experience of Italian University «Tor Vergata», gained in the field of distance (e) learning. The author examines the peculiarities of distance (e) learning in comparison with traditional, describes the main stages of macro planning. The paper gives detailed description of the principles that need to be implemented by e- learning bachelors of social work.

Key words: traditional learning, e-learning, information and computer technology training, macro planning, the principles of distance (e) learning.

Barbagallo L.

E-LEARNING IN TRAINING BACHELOR OF SOCIAL WORK

Introduzione

«E' stata avanzata la tesi che il termine *apprendimento* resiste a una precisa definizione perché è usato in molteplici accezioni. Si utilizza questo termine per riferirsi (1) all'acquisizione e padronanza di ciò che è già conosciuto di un argomento, (2) all'allargamento e chiarificazione del significato della propria esperienza, (3) ad un processo organizzato e intenzionale di verifica di idee che riguardano determinati problemi. In altri termini, è utilizzato per descrivere un prodotto, un processo o una funzione.» [10, p. 34]

Apprendimento come *prodotto* e apprendimento come *processo*. Possiamo asserire che esistono diverse tipologie (e modalità) di apprendimento e che, tendenzialmente, quando si parla di *processi di istruzione* intendiamo un numero indefinito di azioni/funzioni coordinate fra loro in vista del perseguimento di obiettivi formativi pre-fissati.

Nella didattica tradizionale tali funzioni possono essere presenti in modo indifferentemente esplicito o implicito: se hanno visibilità e rilievo quelle immediatamente intestate alla 'figura docente', come per esempio la comunicazione del messaggio di istruzione e la verifica della sua corretta ricezione e assimilazione da parte degli studenti, si lascia spesso che il contesto di istruzione assolva implicitamente le funzioni della 'figura studente', quelle, per esempio, relative alla disposizione affettiva e cognitiva dei soggetti in formazione, la loro disponibilità ad apprendere, la loro motivazione, ecc.

Si vedrà come nei processi di istruzione a distanza non si possa riproporre questo modello 'insaturo' di istruzione e come sia invece necessario che la didattica online assuma esplicitamente tutti gli oneri della formazione, compreso quello implicito dell'adattamento del soggetto al messaggio di istruzione.

Così le specifiche condizioni in cui si esplica l'apprendimento a distanza implicano una particolare attenzione alla *qualità* del processo di istruzione, in particolare:

- alla funzionalità della soluzione tecnica adottata e prescelta per la comunicazione del messaggio didattico (così, dipendentemente dalla natura e dalle caratteristiche intrinseche della disciplina, sarà più o meno opportuna l'adozione di questo o quel *medium*);
- all'organizzazione del messaggio stesso, ossia all'adeguamento del mezzo alle caratteristiche del messaggio e quindi agli obiettivi formativi da perseguire (così un testo per l'istruzione a distanza non può presentarsi come un qualunque manuale concepito per la divulgazione scientifica e scritto per la didattica in aula: in questi casi, infatti, si può contare sulla mediazione interpretativa esercitata dal docente la cui funzione va invece demandata e delegata all'interno del messaggio stesso nei processi di istruzione a distanza);
- all'adattabilità del messaggio alle caratteristiche dell'allievo (sicché se in presenza lo studente 'ideale' si connota e sovrappone presto a quello 'reale', a distanza resta il pericolo di identificazione dello studente 'virtuale' con quello 'ideale' e il messaggio didattico – già povero di rinforzi paralinguistici di contesto – rischia di non superare lo scarto fra le caratteristiche dell'uno e dell'altro;
- alla stabilizzazione delle conoscenze/competenze (gli studenti debbono poter fondare il futuro percorso formativo su quanto hanno appreso e richiamare costantemente segmenti istruttivi precedentemente assimilati per giungere a prestazioni di sempre più elevata complessità);
- alle procedure di verifica delle conoscenze/competenze conseguite (*ex ante*, *in itinere*, *ex post* sono tappe valutative temporalmente non difformi da quanto avvenga di norma in aula; cambia però

il livello di analisi e le modalità di utilizzo dei dati derivati dalle valutazioni, ai fini di un tempestivo adeguamento del messaggio di istruzione e di personalizzazione e individualizzazione del percorso formativo);

• alla frequenza e tipologia delle interazioni (affinché la *distanza* non volga drammaticamente in *assenza*);

• alla familiarizzazione degli utenti allo studio a distanza (lo studente a distanza deve collaborare all'organizzazione delle attività di apprendimento in misura sicuramente superiore a quello in presenza, ristrutturando stili e metodi di studio maturati in anni di formazione tradizionale, acquisendo nuove competenze che non sono solo tecnologiche ma prioritariamente metodologiche e cognitive).

E' evidente, quindi, come le azioni nel campo dell'e-learning, volte inizialmente a potenziare le infrastrutture e gli strumenti tecnologici - rifiutata ormai la concezione deterministica che attribuisce un carattere valoriale (positivo o negativo) alla tecnologia in sé -, sono sempre più orientate verso gli aspetti pedagogici e metodologici. Ormai diffusa è la consapevolezza che un adeguato utilizzo delle ITC nei processi di apprendimento consenta di accelerare e ottimizzare la diffusione della conoscenza, abbattendo limiti spazio-temporali tipici della formazione tradizionale, fermo restando che la tecnologia agisce e reca condizionamenti in funzione di variabili esterne: contesto culturale, didattico, formativo di intervento, durata delle pratiche, atteggiamenti ed aspettative degli attori implicati, ecc. Motivo per il quale una medesima tecnologia può derivare effetti difformi, se non opposti, in condizioni d'uso diverse, ossia in rapporto ad un mutato panorama di fattori extratecnologici. Se, quindi, la tecnologia non è mai neutra spetta a chi la usa piegarla e inclinarla verso processi di apprendimento significativi, facendo emergere il suo potenziale didattico, utilizzandola come stimolo, come fattore di innesco, anche motivazionale, per liberare forme di riflessività critica.

Emergono, allora, nuovi contesti formativi che concorrono a strutturare nuovi *frame* di apprendimento: l'adozione di sistemi e-L si pone come una forma di modernizzazione (non sostitutiva ma integrativa) della tradizione didattica e rappresenta di per sé una sfida e contemporaneamente un volano per il conseguimento di concreti obiettivi di innovazione sia sul piano tecnologico che su quello organizzativo.

«Affrontare con consapevolezza i problemi che pone l'istruzione a distanza può portare interessanti contributi innovativi anche al miglioramento della qualità della didattica "in presenza": migliorare la conoscenza delle situazioni di intervento, cogliere le esigenze del pubblico, affinare la strumentazione, rendere più sensibili le modalità di controllo, incrementare la comunicazione verso e dagli allievi, elevare il livello dei risultati, ridurre le dispersioni sono obiettivi che qualificano il rinnovamento didattico, in qualunque modo sia praticato l'insegnamento» [9, p.13]. [...]

1.2 Le caratteristiche

Si è già detto come i sistemi di e-learning siano prioritariamente caratterizzati da:

1. Separazione degli atti di insegnamento da quelli di apprendimento;

2. Condizione di *differimento* della relazione educativa;

3. Comunicazione mediata.

La mancata contemporaneità spazio-temporale fra l'emittente del messaggio di istruzione e il destinatario comporta di per sé un disallineamento tra intenti e risultati, una rottura dei nessi causa-effetto (che pure orientano solo idealmente i processi di apprendimento tradizionali) propri dell'interazione frontale, per cui date certe condizioni – ossia stabilito un contatto attraverso un canale (fisico o psicologico che sia) e assunto che il destinatario afferri il riferimento al contesto e condivida almeno in parte il codice del mittente – si presume che ci possa essere comunicazione.

Il *differimento* della relazione educativa comporta, poi, altri due deficit importanti:

• la perdita di tutti i fattori che rinforzano la comunicazione verbale, siano essi para ed extra linguistici (tono della voce, marcature timbriche, enfasi), mimico-gestuali (postura del corpo, espressioni facciali, gestualità diffusa o controllata) e prossemici (avvicinamento e allontanamento, staticità o movimento). Tutti questi elementi svolgono importanti funzioni di tipo regolativo attenuando, rafforzando, modificando a volte i contenuti verbali della comunicazione stessa che può essere "disambiguata" grazie al ricorso ad alcune di queste di strategie;

• la mancanza di *feedback* immediato (il destinatario non può chiedere conferme o specifiche immediate al mittente).

Ne consegue una certa vulnerabilità delle condizioni e degli atti di comunicazione interpersonale (incomprensioni, ritardi, scarsa qualità, ecc.) e il rischio di una debole integrazione dello studente nella vita dell'istituzione (*drop-out*, abbandoni, ecc.).

Per ricomporre gli atti di insegnamento/ap-

prendimento e trarre il massimo del vantaggio da quelli che sembrano essere fattori intrinseci di debolezza è necessario intervenire in sede di progettazione e programmazione didattica attraverso:

1. una serie di modifiche delle strutture formative tradizionali, in termini di:
   - spazio
   - tempo
   - struttura
   - dialogo

2. la riconfigurazione di profili professionali (**persone**), finalizzati alla conduzione di **processi** innovativi che consentano di offrire **prodotti** di qualità.

1. La mancata prossimità spaziale e l'insorgere di tempi di interazione *discreti* (non continui) impone l'allestimento di ambienti formativi (ossia di luoghi virtuali) *flessibili* (che concedano tempi di studio diversificati) e *adattivi* (che consentano un continuo adattamento delle strategie didattiche alle esigenze emergenti di ciascuno senza snaturare finalità e obiettivi), tali da abbattere lo scarto percettivo e comunicativo fra mittente e destinatario. Secondo G.M. Moore [5], la distanza fra docente e discente va poi ridotta insistendo sulla frequenza del dialogo e la flessibilità della struttura: minore è il dialogo maggiore è la distanza docente/studente, minore è la flessibilità della struttura maggiore è la distanza docente/studente.

2. In una rappresentazione sistemica dell'e-L, se immaginiamo le organizzazioni/istituzioni che erogano formazione online come **sistemi socio-tecnici** costituiti da:
   - persone (le risorse umane e il "capitale sociale")
   - tecnologie (mezzi strumentali e *know how*)
   - servizi (l'insieme dei prodotti che esitano dalla sinergia operativa di persone e tecnologie).

possiamo adottare come riferimento il *continuum* di Persone-Processo-Prodotto introdotto dal **Modello delle 3P** [4, p.99].

Gestire processi e-L, quindi, implica innanzitutto aver chiaro il funzionamento dei sistemi complessi, compositi e composti da fattori imprescindibili: dalla progettazione dei materiali alla loro erogazione, dall'uso competente delle tecnologie al coordinamento delle risorse umane, dall'archiviazione di dati e risorse alla guida del processo di integrazione con l'istituzione/organizzazione erogante.

In termini organizzativi un intervento e-L può essere diviso in due fasi:

1. sviluppo dei contenuti (gestione del processo di pianificazione, progettazione e produzione dei materiali didattici; i prodotti di questi sub-processi sono il documento di progetto, gli *storyboard*, i materiali dei corsi e la loro versione revisionata);

2. erogazione e manutenzione (gestione dell'offerta formativa, monitoraggio e aggiornamento degli ambienti di apprendimento, coordinamento e assistenza; i prodotti finali sono costituiti dall'insieme dei servizi di supporto per lo studente e dei servizi amministrativi).

La compresenza e interazione di fattori così complessi è altresì funzione di:

- *variabili ambientali esterne* al sistema organizzativo (condizionamenti socio-economici, politico-giuridici, culturali);
- *variabili di contesto interne* al sistema orga-

Tabella 2

Modello delle 3P

	Persone →	**Processo →**	**Prodotto**
Sviluppo dei contenuti	Gruppo di pianificazione →	Pianificazione →	*Project plan*
	Gruppo di progettazione →	Progettazione →	*Storyboard*
	Gruppo di produzione →	Sviluppo →	Materiali del corso
	Gruppo di valutazione →	Valutazione →	Materiali revisionati
Erogazione e manutenzione	Personale addetto all'erogazione e → manutenzione	Erogazione e manutenzione □	
	↕ Personale didattico →		Prodotti finali del corso
	Servizi di supporto allo studente →		
	Servizi amministrativi →		

Tabella 3

Processi, dimensioni e elementi di un sistema e-L

Processi/dimensioni	Elementi
Sistema Organizzativo	Sistema di gestione Responsabilità Riesame
Esigenze e Obiettivi	Esigenze delle parti interessate Obiettivi generali e politiche di formazione Obiettivi di apprendimento
Risorse	Risorse umane Infrastrutture
Processo formativo	Progettazione Erogazione Servizi di contesto
Risultati, Analisi e Miglioramento	Risultati Analisi e Miglioramento

nizzativo, che comprendono:

✓componenti umane (atteggiamenti, qualificazione, motivazione del personale);

✓componenti sociali (l'insieme delle relazioni interpersonali all'interno del sistema organizzativo);

✓componenti tecniche (relative alle tecnologie impiegate);

✓componenti organizzative (le modalità attraverso le quali vengono ad interrelarsi tutti gli elementi del sistema sia in termini di struttura organizzativa che di metodi e modelli operativi).

Sicché, nell'implementare un sistema e-L dovremmo analizzare prioritariamente tutte le dimensioni implicate e i relativi elementi costitutivi ed adottare un approccio che consenta il controllo continuo sui singoli processi e sub-processi, sulle loro interrelazioni, combinazioni e interazioni.

Uno dei modelli più noti è il **PDCA** che consta nel:

• stabilire obiettivi e procedure necessarie per fornire risultati aderenti agli obiettivi (***P****lan*);

• dare attuazione ai processi (***Do***);

• monitorare e misurare i processi e i risultati a fronte delle esigenze, degli obiettivi e delle politiche (***C****heck*);

• adottare azioni volte a migliorare in modo continuo le prestazioni (***Act***).

Questo modello è applicabile sia al processo nella sua interezza che ai diversi *task* che lo compongono e dovrebbe orientare ogni singola attività di progettazione, non ultima la valutazione e adozione delle soluzioni tecnologiche più adeguate allo scopo: la scelta degli strumenti e lo spettro dei possibili contesti di applicazione è illimitato e proprio tale vastità impone lo studio approfondito delle condizioni che determinano l'opzione e/o la messa a punto dei metodi e dei mezzi più efficaci.

In linea generale, e in conclusione della rassegna delle caratteristiche e delle ricadute organizzative proprie di un intervento formativo in e-L, occorre considerare le funzioni basilari che la **tecnologia** dovrebbe assolvere in termini di:

• erogazione del corso in un ambiente formativo (online e offline)

• distribuzione del materiale didattico

• semplificazione del processo di sottoscrizione e registrazione degli studenti

• tracciamento dell'attività degli studenti

• gestione del percorso formativo

• monitoraggio e valutazione

• gestione della comunicazione sincrona e asincrona.

Partendo da un prima valutazione relativa alle condizioni di fattibilità tecnologica dell'intervento e-L (per esempio, sarebbe antieconomico erogare un corso interamente in modalità *streaming* se i destinatari non hanno accesso a connessioni a banda larga), l'adozione di un ambiente di apprendimento (piattaforma) piuttosto che un altro richiede una triplice valutazione:

• una valutazione preliminare sulla risorsa tecnologica in sé (*valutazione assoluta*);

• una valutazione di immissione della risorsa tecnologica in un determinato contesto didattico (*valutazione a forte relatività contestuale*);

• una valutazione interna più specifica della risorsa (*valutazione a forte relatività ergonomico-cognitiva*).

L'equilibrio di questi elementi permette di armonizzare una valutazione di tipo assoluto (riferita esclusivamente alla risorsa tecnologica) con una valutazione di tipo relativo (al contesto specifico di applicazione e ai risultati ottenuti da comparare

Tabella 4

Esempi di strumenti utilizzati in un ambiente di apprendimento online (piattaforma didattica)

Syllabus	Presenta allo studente il corso, indicando gli obiettivi, i contenuti in forma sintetica (*abstract*), le strategie di insegnamento, i criteri e le modalità di valutazione
Bacheca	Pubblica le comunicazioni del docente agli utenti del corso: appuntamenti, seminari, conferenze, bandi, variazioni degli orari e quant'altro si desideri pubblicizzare
Calendario	Fornisce le date delle lezioni, degli appelli d'esame e di altri eventi (seminari, convegni, ecc.) ritenuti importanti per il Corso o per i singoli studenti
Lezioni	Mette a disposizione i materiali didattici delle varie lezioni, che possono essere pagine html (con immagini, files audio-video, ecc.), testi di vari formati (word, power point, pdf, ecc.)
Risorse	Permette allo studente di approfondire ed esplorare riferimenti bibliografici e link relativi alla materia oggetto di studio
Docente	Presenta i curricula dei docenti
Studenti	Presenta i curricula degli studenti.
Testing	Consente agli studenti l'autoverifica delle proprie conoscenze/competenze (tramite test a scelta multipla, a testo libero, ecc.) e permette ai docenti di verificare l'apprendimento conseguito (consegne valutative)
Forum	Consente la comunicazione asincrona. Possono essere aperti forum studenti (di norma autogestiti e preclusi ai docenti), forum docenti, forum tutor, forum segreteria, forum tecnico, ecc.
Chat	Consente conversazioni sincrone, formali o informali; nel primo caso la chat è attivata da un moderatore (spesso il docente) che ne fissa la data e l'ora, il numero massimo di partecipanti, l'argomento e la durata; nel secondo caso si attivano conversazioni estemporanee, di norma fra pari, su argomenti non necessariamente e prettamente disciplinari
E-mail	Facilita la comunicazione uno-uno per messaggi che i partecipanti al corso non desiderano pubblicare sul forum o per lo scambio di elaborati tra lo studente, il tutor e il docente
Statistiche (report, log)	Consente al docente e al progettista del corso, oltre che agli studenti, di accdere ai dati relativi alle consultazioni del sito, numero e media degli accessi individuali, pagine più consultate, ultimi accessi in ordine cronologico, attività svolte, ecc.

con gli obiettivi attesi) e dovrebbe garantire un buon orientamento di partenza. Va inoltre considerato che qualsiasi piattaforma, pur avendo di norma moltissime potenzialità ed offrendo numerose funzionalità, richiede spesso numerose personalizzazioni prima di essere operativa a pieno regime; per quanto sia illusorio che una semplice istallazione di software possa risolvere la questione tecnologica, è altresì necessario individuare rapidamente, in fase di progettazione, un punto di equilibrio fra le legittime esigenze del gruppo docente (orientate da scelte metodologico-didattiche e quindi dai modelli e dalle strategie che si desiderano praticare in consonanza con gli obiettivi formativi posti) e quelle del gruppo IT per la manutenzione e aggiornamento dell'infrastruttura tecnologica rispetto alle *release* successive.

L'introduzione di un sistema di e-L implica, quindi, una pianificazione strategica delle diverse attività sopra descritte che proceda dall'analisi dei bisogni formativi, alla definizione degli obiettivi didattici, alla progettazione dell'interazione e delle modalità di verifica dei risultati di apprendimento, all'adozione di adeguate soluzioni tecniche e tecnologiche funzionali alle scelte didattiche e metodologiche che ispirano l'intervento formativo.

Per gestire con successo queste attività le competenze tradizionali sono essenziali, ma non sufficienti: ne occorrono di nuove (o necessita una riconfigurazione di quelle esistenti) riguardanti l'utilizzo delle tecnologie di apprendimento, i metodi di produzione, distribuzione e presentazione dei materiali e delle attività di apprendimento (autonomo o collaborativo), il monitoraggio e la valutazione dell'apprendimento e del processo, le peculiarità della comunicazione mediata dal computer (CMC), le dinamiche dell'essere *in rete*.

2. Linee Guida di progettazione e-L

Per evitare di 'inventare' qualcosa che già esiste è raccomandabile individuare delle Linee Guida di progettazione e-L, ovvero *buone prassi* che non si propongono come vie obbligate ma piuttosto come percorsi agibili, funzionali alla gestione di progetti complessi e come tali adattabili in corso d'opera secondo le specifiche e contingenti esigenze che dovessero emergere nelle fasi progressive di 'avanzamento lavori'.

Il processo di progettazione costituisce il punto d'avvio e il laboratorio per eccellenza di un intervento formativo in e-L: qui confluiscono, vengono elaborate e organizzate tutte quelle informazioni che danno forma e struttura all'intera attività; qui viene

avviato un contatto analitico con l'ambiente sociale, culturale e organizzativo in cui sarà localizzata l'azione formativa e qui vengono realizzate tutte le operazioni che sono il prerequisito delle attività didattiche successive.

In sede di progettazione, quindi, partendo da un esame dettagliato degli obiettivi generali ai quali è legata la formazione, confrontati con le specifiche condizioni del contesto socio-ambientale di intervento, si giunge ad una definizione dei bisogni formativi aggregati, alla determinazione degli obiettivi, delle attività da realizzare e all'organizzazione dell'intero percorso didattico.

E se abbiamo definito l'e-L come un *sistema complesso* dobbiamo considerare quanto 'progettare' implichi un *approccio sistemico*, per le interconnessioni di elementi reciprocamente influenzabili (mutato un aspetto a qualsivoglia livello di progettazione è necessaria una ristrutturazione dell'intero sistema a vari livelli) e per la natura stessa dell'attività di progettazione, che è:

• *negoziale*: le aspettative della committenza, le ipotesi del progettista, le considerazioni dei tecnologi si incontrano per successivi aggiustamenti e negoziazione di senso, pratiche, modalità attuative;

• *rappresentazionale*: le soluzioni si prospettano in forma di immaginazione preventiva degli scenari e degli elementi che potenzialmente si daranno;

• *ermeneutico-circolare*: l'approssimazione al progetto finale ha un carattere 'ricorsivo', rappresentabile come una spirale [7, p.43-44].

3. Le fasi di progettazione

Prima di passare all'operatività progettuale, occorre porsi questioni preliminari e fondanti l'attività tutta di progettazione: perché c'è bisogno di questo corso? A chi ci rivolgiamo? Che cosa vogliamo trasmettere? Come? Quali e quante risorse (umane ed economiche) è possibile impegnare nel progetto?

Va da sé che ogni attività di progettazione è vincolata da una serie di fattori contestuali da tenere in elevata considerazione, che vanno dalla normativa generale vigente (politiche dell'istruzione e rilascio di titoli di studio) alle caratteristiche del mercato della formazione in cui si iscrive l'intervento, alla dotazione tecnico-tecnologica dell'istituzione/organizzazione erogante.

3.1. La macro-progettazione

Anche in questo caso conviene disporre di un modello interpretativo per l'attività didattica: per semplicità ed efficacia facciamo ricorso al cosiddetto modello **ADDIE**, acronimo che aiuta nella memorizzazione dei passaggi e delle fasi di progettazione.

Per orientare il lavoro e muoversi progressivamente nelle fasi di:

1. analisi competenze e fabbisogni formativi
2. progettazione del percorso
3. sviluppo, personalizzazione o implementazione dei contenuti
4. erogazione
5. valutazione e monitoraggio

si propone di seguire la nota regola aurea del giornalismo - quella delle "**5 W**" - e rispondere alle seguenti domande che ci forniranno indicazioni rispetto a:

1. WHY:

b) qual è lo scopo del progetto formativo?

➔ Definizione della finalità (meta-obiettivo) del Corso (individuazione del profilo in uscita: cosa *saprà*, cosa *saprà fare*, cosa *sarà* lo studente al termine del percorso formativo?)

➔ Definizione del format di certificazione intermedia e/o finale (che documenti in modo analitico il percorso svolto e le competenze acquisite)

➔ Definizione di strategie di monitoraggio nel medio-lungo periodo (per es. questionario a 6 mesi/1 anno dal termine del Corso) per misurare l'impatto dei comportamenti acquisiti, i risultati ottenuti nell'attività e-L in termini di *performance*,

Tabella 5

Il modello ADDIE

A	*Analysis*	Analisi dei fabbisogni formativi e del target dei destinatari
D	*Design*	Individuazione degli obiettivi, dei modelli e delle strategie didattiche, della tecnologia di erogazione, degli strumenti di valutazione e interazione
D	*Development*	Sviluppo dei contenuti (Moduli, Unità Didattiche, lezioni, test di valutazione, strumenti di interazione)
I	*Implementation*	Realizzazione e erogazione del Corso
E	*Evaluation*	Valutazione dell'apprendimento, delle attività interattive, del processo e del prodotto

eventuale *placement* raggiunto.

2. WHO:

1. chi sarà il fruitore "tipo" del corso che stiamo progettando?

➔ Studenti > Analisi del target studenti (requisiti di accesso, competenze e dotazione tecnologica, numero minimo/massimo)

➔ Docenti > Individuazione delle figure tutoriali a supporto dei docenti (se presenti) e individuazione di eventuali fabbisogni formativi (competenze tecnologiche e metodologico-didattiche) delle figure docenti/tutor.

3. WHAT:

b) cosa insegneremo?

➔ Analisi e definizione dei macro-obiettivi formativi del corso (indicatori per la valutazione rispetto alla natura dei contenuti e del profilo in uscita > contratto formativo)

➔ Individuazione degli obiettivi didattici e dei sottobiettivi (*design* della strutturazione e delle relazioni gerarchiche fra obiettivi > albero degli obiettivi);

➔ Definizione della struttura del corso (v. Allegato B – Proposta di scheda di progettazione e checklist)

➔ *Instructional approach*: individuazione della metodologia e del/i modello/i didattico/i (apprendimento individuale, di gruppo, collaborativo).

4. WHEN:

a) quando insegneremo?

➔ Analisi della tempistica di formazione (modalità e tempi di accesso al Corso, *timing* iscrizioni, vincoli di propedeuticità corsuale nella fruizione dei materiali)

➔ Definizione e comunicazione delle tempistiche di svolgimento dei singoli Moduli e Unità Didattiche, scadenze e temporizzazione svolgimento compiti, ecc. (v. Allegato B – Proposta di scheda di progettazione e checklist)

➔ Verifica delle possibilità di introduzione di percorsi individualizzati e personalizzati

➔ Definizione e comunicazione disponibilità oraria per contatti con i docente/tutor e calendarizzazione degli esami finali.

5. WHERE [& HOW]:

a) dove [e come] insegneremo?

➔ Progettazione dell'ambiente di apprendimento online, individuazione dei formati didattici, modalità di accertamento delle conoscenze/competenze conseguite, progettazione degli strumenti di interazione sincroni e asincroni

➔ Settaggio dell'ambiente di apprendimento (v. Allegato B – Proposta di scheda di progettazione e checklist) in termini di registrazione utenti, profili, privilegi, strumenti di comunicazione da attivare, formati didattici da gestire, help desk tecnico, interfaccia e funzionalità, ecc.

In sintesi: per l'analisi dei fabbisogni formativi dovremo effettuare una rilevazione di dati relativi alla natura e composizione del target e procedere con una disamina dei fabbisogni individuali quanto più dettagliata e specifica possibile (utilizzando strumenti quali: osservazione diretta, interviste, questionari); distinguere prioritariamente le caratteristiche della domanda di formazione e dell'utenza in ingresso (in termini di *background* culturale e formativo, motivazione, pre-requisiti di accesso, ecc.) consente infatti di corrispondere alle istanze poste e quindi, presumibilmente, di attuare processi di successo. Per esempio, la definizione di un repertorio di competenze del quale si assume che gli studenti siano in possesso prima dell'intervento formativo eviterà che il primo contatto con l'ambiente e i contenuti di apprendimento risulti frustrante perché inaccessibile e quindi demotivante. In particolare la distanza fisica (rarefazione su territori ampi) incide sulla possibilità di attuare o meno forme di *blended*; dipendemente, poi, dal numero di partecipanti da formare si dovranno progettare e utilizzare specifici strumenti e forme di interazione e impiegare un congruo numero di risorse per attività tutoriali di sostegno ed orientamento; un'altra criticità è posta dal livello di accesso alle tecnologie dell'utente, sia in termini di alfabetizzazione tecnologica sia come possibilità di connessione veloce, possesso di PC, modem, ecc; un elemento significativo è restituito dall'indagine in merito all'*expertise* di dominio dell'utente: più dimestichezza, abilità/conoscenza/competenza, esperienza avrà l'utente rispetto al corpus tematico del corso più agevole sarà il processo di familiarizzazione con la modalità e-L e più plausibile l'attivazione di pratiche di condivisione e collaborazione;

nella individuazione degli obiettivi formativi si dovrà fare attenzione a che questi siano ben formulati, realisticamente perseguibili (né sotto né sovrastimati), efficaci (tali da individuare una modifica significativa dello *status* cognitivo dello studente: un corso le cui finalità formative siano già iscritte nell'orizzonte delle conoscenze del discente risulta inutile), chiari (non devono riportare ambiguità nella descrizione e creare problemi di decodifica, va evitato il ricorso a termini incomprensibili o evanescenti), misurabili (si deve dare l'effettiva possibilità di verificare gli obiettivi mediante l'adozione di uno o più strumenti coerenti, sicché occorre definirli in termini

di comportamento osservabile atto a manifestare la modifica dello *status* cognitivo dello studente a valle dell'intervento formativo);

in consonanza con il target di riferimento e la natura dei domini conoscitivi oggetto dell'intervento di istruzione si passa alla progettazione del percorso, ossia alla definizione dei programmi didattici, delle metodologie da adottare, dei contenuti, dei formati mediali, delle modalità di erogazione (*blended*, online in modalità sincrona, online in modalità asincrona, offline), delle modalità di accertamento, verifica e valutazione individuale;

per lo sviluppo e implementazione dell'ambiente formativo e dei contenuti, tenute in debita considerazione le caratteristiche budgettarie dell'organizzazione, le risorse umane da coinvolgere e/o riqualificare, la dotazione hardware e software in essere e quella necessaria, si passerà alla scelta della piattaforma tecnologica più adeguata (erogativa, interattiva, collaborativa); per la fase di produzione si propongono di seguito indicazioni di massima relative alla micro-progettazione;

l'erogazione comporta implicazioni e responsabilità gestionali che attengono a figure professionali specifiche coinvolte in due macro-processi: (1) la veicolazione vera e propria dei materiali didattici, alla cui progettazione e costruzione avranno collaborato i gruppi di pianificazione, progettazione e produzione e (2) il coordinamento e la gestione di tutte le attività connesse all'avvio di processi didattici e-L;

il *feedback* alla progettazione è fornito dalla fase di valutazione di prodotto e di processo (in termini di cambiamento e accrescimento di conoscenze/competenze dello studente e di perseguimento dei meta-obiettivi progettuali posti), con conseguente possibilità di rimodulazione del piano formativo in base alle criticità rilevate nella fase di monitoraggio. Interviene quindi una valutazione sulla qualità dell'intervento formativo, cosa che mette in campo un numero elevato di variabili e richiama aspetti impotanti come l'efficacia didattica, l'impatto sociale, il ritorno d'investimento. Basti qui precisare che la qualità non va intesa nell'accezione di *eccellenza*, quanto piuttosto come la capacità di gestire in modo sistematico e continuo le diverse componenti del processo di formazione online (didattica, tecnologia, comunicazione, interazione, ecc.), cercando di avvicinare il più possibile i risultati di apprendimento ottenuti a quelli attesi, alla luce della specificità del contesto d'intervento. […]

Bibliografia essenziale:

1. AA.VV. Vademecum per la realizzazione di progetti formativi in modalità e-learning nelle pubbliche amministrazioni, in "i Quaderni", n° 32, aprile 2007, Centro Nazionale per l'Informatica nella Pubblica Amministrazione (CNIPA)
2. Calvani A. (a cura di), Tecnologie, scuola, processi cognitivi. Per una ecologia dell'apprendere, Franco Angeli, Milano 2006
3. Khan B.H., E-learning: progettazione e gestione, Edizioni Erickson, Trento, 2004
4. Mayer R., Multimedia learning, Cambridge University Press, Cambridge, 2001
5. Moore G.M., The death of distance, in "The American Journal of Distance Education", vol. 9, n° 3, 1995
6. Nardi E., Questioni di scrittura dei testi, in B. Vertecchi, Insegnare a distanza, La Nuova Italia, Firenze-Scandicci, 1988
7. Ranieri M., E-Learning: modelli e strategie didattiche, Edizioni Erickson, Trento, 2005
8. Ronsivalle B. et alii (a cura di), L'arte della progettazione didattica. Ddall'analisi dei contenuti alla valutazione dell'efficacia, Franco Angeli, Roma, 2009.
9. Vertecchi B. , Insegnare a distanza, La Nuova Italia, Firenze-Scandicci, 1988.
10. Smith R.M., Learning How To Learn, Open University Press, Milton Keynes, 1982.

УДК 378.1

Гильмеева Р.Х., Баскаков Ю.А., Никитина Т.Н., Шкарбан Н.В.

МЕЖДУНАРОДНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО В ОБЛАСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ*

Аннотация. В статье обосновывается актуальность и необходимость реализации компетентностного подхода в профессиональной подготовке социального работника. Большое внимание уделяется организации процесса обучения с использованием современных информационных технологий. В этой связи в статье дан обзор опыта дистанционного обучения бакалавров социальной работы, накопленного университетом «Тор Вергата» (Италия).

Ключевые слова: профессиональное образование социального работника, бакалавр, компетентностный подход, компетенция, дистанционное обучение.

Общеевропейская и мировая тенденции интеграции, глобализация мировой экономики обусловили проблему профессиональной подготовки студентов, соответствующей современным условиям. Общество предъявляет требования к повышению эффективности подготовки специалистов. В связи с этим возникает необходимость реализации компетентностного подхода в профессиональной подготовке студентов в соответствии с образовательными стандартами нового поколения, который создает возможность сопряжения программ подготовки бакалавров на первых-третьих курсах обучения в вузе.

Объективно возникает проблема адекватности содержания и форм образования новым целям и задачам профессиональной подготовки. И, если в рамках компетентностно-ориентированной парадигмы целью и результатом является набор «компетенций», то это неизбежно должно отразиться на характере изменений, что обусловливает необходимость разработки теоретико-методологических основ структурирования учебных планов, программ и учебно-методических комплексов.

Академия социального образования с 2009 года участвует в Проекте «Темпус 4» и входит в Консорциум вузов по созданию и внедрению учебного плана «Бакалавр в социальной работе», что, в свою очередь, предполагает формирование в нашей Академии новой образовательной системы и создание модульной образовательной среды. Создание нового учебно-дидактического пространства подготовки бакалавров в социальной работе основывается на адаптации и внедрении опыта зарубежных высших учебных заведений с учетом современных российских социально-экономических и духовно-нравственных, этнонациональных особенностей, общемировых тенденций рынка образования (демографические изменения рынка труда, повышение требований к уровню профессиональной квалификации, возникновение новых направлений специальности).

Международный грант по разработке проекта в рамках программы ЕС Темпус «Учебный план бакалавр социальной работы» учитывает положения Болонской декларации и создает возможность активной деятельности российских вузов в пространстве европейского образования. Компетентностный подход, являясь общей методологией проекта, реализуется с учетом опыта вузов Англии, Германии, Франции, Италии, России. В связи с этим закономерной является тенденция оптимального использования международного опыта Академией социального образования (Республика Татарстан) в качестве экспериментальной площадки и равноправного партнера Института педагогики и психологии профессионального образования Российской академии образования.

Общая концептуальная идея компетентностного подхода, позиции которого становятся все более привычными в современном образовании (отечественном и зарубежном), заключается в направленности компетентностно - ориентированного образования 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.

Компетентностный подход рассматривается нами как комплексное педагогическое средс-

* © Гильмеева Р.Х., Баскаков Ю.А., Никитина Т.Н., Шкарбан Н.В.

тво формирования у студентов компетенций на основе транзитивных изменений содержания и технологий профессиональной подготовки.

Компетентностный подход позволяет соединить цели образования и профессиональную деятельность будущих специалистов.

Компетентность представляет интегративное образование, в котором соединяются знания, опыт деятельности и профессионально-значимые личностные качества специалиста, обеспечивающие высокую результативность труда и его способность эффективно решать задачи практической деятельности.

Компетенция – интегративное единство систематизированных знаний, умений, навыков, способов действий, личностно воспринятых специалистом в качестве нормативов деятельности в профессиональной сфере.

С точки зрения комплекса наиболее встречающихся требований к бакалаврам было установлено, что все эти требования условно группируются по трем направлениям, согласно *профессиограмме* (описание основных видов учебно-познавательной и профессиональной деятельности, метапрофессиональных и предметных компетенций, обеспечивающих их успешность), *технограмме* (совокупность личностных, в том числе профессионально-важных качеств студента, отражает требования работодателя к качеству подготовки и его рекомендации к формированию компетенций), *психограмме* (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).

Основные методологические подходы к проектированию процесса формирования компетенций студента выражаются в сущностных характеристиках образовательных стратегий:

- развитие студента как личности в процессе его обучения. Центрация образования на становлении личности обусловливает принципиально новые организацию содержания образования и технологии обучения;

- цели формирования ключевых компетенций (когнитивные, ценностные, мотивационные, деятельностные, прогностические) в процессе усвоения предметной и метапредметной части знаний, составляющие 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 или на другом уровне.

Функциями, детерминирующими базисное ядро модели формирования ключевых компетенций (социальные, коммуникативные, общекультурные, карьерные) являются: личностно-развивающие, диагностические, деятельностные, адаптационные, коррекционные (компенсаторные), прогностические (опережающие), познавательные, коммуникативные, рефлексивные.

Формирование ключевых компетенций в профессиональной подготовке студентов предполагает следующие этапы.

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 проектирования.

2. Структурно-смысловое проектирование содержания подготовки в границах дидактического модуля:

- научное обоснование принципов отбора

содержания и структурирования учебного материала;

- определенные 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 системы 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.

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 бакалавров 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.

В связи с внедрением в Академии модульной дистанционной системы обучения интерес представляет опыт Университета «Тор Вергата» (Рим) по разработке модулей на платформе e-learning. На обучающем семинаре рабочая группа Академии социального образования совместно с зарубежными и российскими коллегами обсуждала проблемы использования возможностей дистанционного обучения, его компонентов и процессов, в особенности, дидактического проектирования. Обратимся к основным понятиям теории дистанционного обучения, принятым в высшем образовании Италии.

E-learning рассматривается как организационная система обучения с помощью телекоммуникационных технологий, нацеленная на получение максимальной продуктивности и эффективности использования учебного времени, характеризующаяся пространственной независимостью и применением инструментов интерактивной связи. Внедрение системы e-learning явилось решением задач, поставленных сегодняшним днем в отношении достижения конкретных инновационных объективов, как на технологическом, так и на организационном уровне.

Организация процесса обучения бакалавров социальной работы с использованием современных информационных технологий является инновационной в области образования специалистов социальной сферы в России. Общаясь со студентами специальности «Социальная работа» Университета «Тор Вергата», мы убедились в уникальности такого метода обучения и преимуществах работы студента в информационно-образовательной среде. Как пример приведем высказывание студентки, обучающейся дистанционно: «Дистанционное обучение является позитивным фактором. Это автономия. В самостоятельном обучении я формируюсь лучше как человек. Ты измеряешь свои возможности сам. Дистанционное обучение делает оценку твоих знаний объективной: профессор тебя не знает, поэтому он оценивает твои знания по тем материалам, которые ты выложил на платформу. Если при очном образовании у преподавателя есть свои любимчики, дистанционное обучение исключает это. На платформе видна вся работа студента. Важно работать и иметь возможность учиться на расстоянии, чтобы углубить свои знания».

Для российской высшей школы дистанционное образование является инновационным по своей сути. Применение телекоммуникативных технологий совершенствует учебно-дидактический процесс. Это позволяет более детально структурировать учебный материал, способс-

твует повышению уровня его подачи, совершенствованию методов контроля, улучшению результатов обучения. Итальянские специалисты в ходе обучающего семинара на факультете дистанционного обучения «Scuola IaD» наглядно продемонстрировали широкие возможности дистанционного обучения. На вопрос «Какие формы организации дистанционного обучения они активно используют?» студенты ответили широким перечнем. В оболочке Moodle удаленно (на рабочем месте, в домашних условиях) изучается теоретический материал, выполняются практические задания, проводятся индивидуальные консультации с тьютором, коллективные обсуждения на форумах. Обязательное промежуточное тестирование может быть неоднократным, при этом в неудовлетворительном случае студенту выдаются его правильные ответы на вопросы теста и допускается повторное тестирование. Итоговое тестирование (экзамен) – всегда очные.

Все эти мероприятия в Университете «Тор Вергата» определяются как e-learning на платформе Moodle. Однако, обычно процесс обучения, в котором обучающий и обучаемые географически разделены, является дистанционным (distance learning). Основными характеристиками системы являются пространственная распределенность, гибкость, индивидуальный темп в освоении учебного материала.

Система предполагает наличие двух основных компонентов, информационно-технологического и дидактического. Первый компонент - основа системы, позволяющий реализовать обучающие задачи в настоящем времени и в условиях российского образовательного пространства. Речь идет о выборе программной оболочки, коммуникационной системы, серверов. Одна из главных проблем, которую приходится решать при реализации проектов дистанционного обучения, это выбор платформы. Обучение в Университете «Тор Вергата» ведется на платформе Moodle, это наиболее распространенная система поддержки дистанционного обучения.

Если техническая часть проекта - работа специалистов в области информатизации и дистанционного обучения, то дидактического насыщение программы - ответственность преподавателя, роль и функции которого в дидактическом учебном процессе по-новому переосмысливаются.

Подготовка студентов к восприятию виртуальной информации и обучению на сайте включает предварительное тестирование на наличие соответствующих компьютерных знаний и навыков, наличие материально-технической базы, доступа к системе, наличие соответствующих компьютерных программ и психологическая подготовка к восприятию информации в новом формате. Не менее важно продумать, каким документом будут обладать выпускники по результатам обучения на платформе e-learning.

Другим компонентом является деятельность преподавателя. Подготовка преподавателя к созданию учебного курса в оболочке e-learning предполагает совершенно иные приоритеты педагогического мышления, новый взгляд на преподаваемый курс. Преподаватель - тьютор в системе e-learning знаком с новыми моделями преподавания и методами обучения, знает нормативно-правовые документы в области дистанционного обучения, владеет созданием электронного учебного материала с использованием современных программно – технических средств и современных стандартов.

Дидактический материал должен быть доступным, пригодным к применению, подготовленным ясным и функциональным языком, аккуратным, написанным без ошибок, полным, предполагающим такие услуги и деятельность, как возможность оперативного обращения и помощь со стороны преподавателя, наличие раздела «Часто задаваемые вопросы». Информационный сайт должен периодически обновляться, а содержание пересматриваться.

Преподавателем должно быть прописано устройство курса, включающее обозначение модулей, предметов, лекций, дидактических стратегий, дидактических программ каждой единицы (содержание лекций, средства коммуникаций, например чат или форум). При проектировании курса e-learning определяются дидактические форматы: расположение отдельной составляющей (текст, изображение, видео), их характеристики, функциональность. Дидактическая составляющая предполагает анализ содержания обучения, в том числе методов и практических стратегий (презентации, лекции, показы, симуляции, изучение конкретного случая, практика сотрудничества, производственная практика), субъектов обучения, целей и текущих результатов.

Проектирование содержания курса - это построение особым образом сконструированной, логически выстроенной информационной модели, которая предполагает, в первую очередь, определение объема, структуры и последовательности изучения учебного материала, форм

его размещения на сайте. Сложность представляет вопрос соответствия дистанционного курса Государственному стандарту, поскольку иным образом описывается образовательная система через осваиваемые дидактические единицы в соответствии с Учебным планом. Разногласие вызывает выбор компетенций, в соответствии с которыми ставится цель и выстраивается весь учебный процесс. Прописанные в Стандарте и определяемые в учебном плане компетенции часто не соответствуют друг другу.

Еще один важный аспект связан с написанием пособий в оболочке e-learning. Единица пособия — это дистанционная лекция, которая представляет собой компактным образом организованный текст, где выделены категории, определения, понятия, проблемные области для лучшего усвоения материала. В ходе изучения темы, ответов на вопросы, самостоятельных работ студент может в заранее обговоренное и представленное преподавателем на сайте время обсудить материалы лекций. Новое структурирование учебного материала предполагает логическое завершение каждой темы промежуточным тестированием.

Таким образом, проектирование содержания дистанционного курса – это ответственная стадия работы. Это отбор материалов, выделение структурных компонентов, определение дидактических стратегий, нужных ссылок, составление глоссария, тестовых вопросов, вопросов для самостоятельной работы, видео- и аудиоматериалов. Преподаватель должен заранее прописать учебные действия студента, равномерно распределять учебную нагрузку. Студент должен найти всю необходимую информацию на сайте курса, получить подробные инструкции по выполнению самостоятельных заданий.

Тогда мы можем утверждать, что учебный процесс реализуется эффективно с учетом индивидуального подхода к обучению. Когда каждый студент имеет возможность переходить на различные уровни сложности заданий постепенно, в соответствии с индивидуальным темпом усвоения учебного материала. Контроль осуществляется посредством обратной связи и самоконтроля студентов. Существует возможность диагностировать свои ошибки и их исправлять, проводить отработку определенных профессиональных умений, изучать учебный материал графически, использовать видео- и аудио-ресурсы. Общение и обсуждение дискуссионных вопросов проводится посредством организации форума, когда формируется умение принимать оптимальное решение в сложной ситуации. Все вышеперечисленное является достоинством образовательной системы e-learning.

Специалистами из университета «Тор Вергата» были озвучены и проблемные области дидактического компонента e-learning, среди которых выделены:

- проблемы, связанные с временным рассогласованием деятельности преподавания и действий по восприятию материала студентом;

- слабая интеграция студента в деятельность вуза;

- уязвимость обстановки (отсутствие технической базы, соответствующих компьютерных программ) и взаимных коммуникаций (отсутствие взаимопонимания и личных контактов с преподавателем, плохое качество исполнения преподавателем учебных курсов).

В связи с этим особое внимание при составлении образовательной программы следует уделить не только техническим и организационным составляющим (стиль руководства, оперативные методы, организационная структура), но и социальным, включающим личные отношения между участниками образовательного процесса внутри организационной системы.

Учебный план «Бакалавриат по социальной работе» содержит цикл практикоориетированных дисциплин. Изучение опыта зарубежных стран в организации социальной помощи населению является необходимым условием создания образовательных программ. В целом, при первом знакомстве с системой социальной работы в Италии возникают противоречивые мышления, а порой даже диаметрально противоположные суждения.

С одной стороны – социальная работа в Италии имеет богатейшую историю. Она существовала в этой древней стране с античных времен. Почти на сто лет раньше, чем в России, а именно в 1898 году в Италии был принят первый закон о социальном обслуживании, который действовал до 2002 г. практически без изменений и дополнений.

С другой стороны, и это неоспоримый факт, в Италии отсутствует общенациональная модель социальной работы, социальная политика государства в области социального обеспечения ограничена узкими рамками, большая часть полномочия в области социальной защиты населения переданы на откуп региональных властей, либо частным организациям и волонтерам.

При более глубоком изучении содержания социальной работы на примере конкретных

служб, особенностей исторического развития Италии, менталитета итальянцев, начинаешь понимать, что имеешь дело с исторически сложившейся и эффективной, именно в этой стране, системой социальной работы.

В этой системе центральным звеном является медико-социальное обслуживание населения. Итальянцы эту работу называют медико-санитарной, вкладывая в это понятие тот же смысл, что мы вкладываем в понятие «медико-социальная работа».

Причина приоритетности направления медико-социальной работы заключается в том, что в Италии социальная работа имела исторические корни в медицинской деятельности и социальное обслуживание развивается в тесной связке с медицинским обслуживанием населения. Традиционно специалистов социальной работы готовят университеты на медицинских факультетах.

Наиболее разработанными являются модели социальной работы провинций Ломбардии и Тосканы. Именно опыт этих территорий берется в настоящее время для формирования общенациональной модели социальной работы Италии. В 2000 году был принят Закон о социальном обслуживании населения в Италии, вобравший в себя все лучшее из региональных моделей. Регионы получили государственные дотации для развития медицинского и социального обслуживания. Но пока ситуация в южных провинциях практически не изменилась. Возможности населения в получении медико-социального обслуживания крайне ограничены. Не итальянцам трудно понять, как можно жить там, где вообще нет государственных учреждений медицинского и социального обслуживания, как, например, в Сицилии. Для 12 млн. жителей этого региона медицинская и социальная помощь - очень дорогая и малодоступная роскошь.

Италия – одна из немногих стран, где успешно завершена реформа психиатрической службы, проводившаяся в США и развитых странах Европы и получившая название «деинституционализация психиатрической помощи». В стране были закрыты все психиатрические больницы, созданы социально-психиатрические Центры, работающие по месту жительства психически больных людей. В работе этих Центов на паритетных началах присутствует непрерывное психиатрическое лечение, социальная и психолого-педагогическая помощь. Количество мест в стационарах этих Центров ограничено, в основном работа строится в амбулаторных отделениях, работающих по типу дневного пребывания и на дому.

Таким образом, можно сказать, что в Италии была создана новая отрасль психиатрии - социальная психиатрия, которая определяется как социальная работа и социальная помощь, ориентированные на людей с душевными заболеваниями, основанные на профессиональном знании в области психиатрии, с одной стороны, и на основных понятиях и методах социальной работы, с другой. Социально-психиатрическая помощь оказывается в соответствие с общей социальной ситуацией, в которой находится душевнобольной, опирается на сеть социальной помощи, а также на общие ресурсы в их ближайшем окружении. Технологии, применяемые в работе настолько эффективны, что, на наш взгляд, требует особого внимания российских социальных учреждений. Бесспорно, изучение опыта Италии по организации социальной помощи, будет учитываться в ходе формировании российских образовательных программ в области социальной работы.

Мы считаем, что повышение эффективности подготовки бакалавров социальной работы в процессе реализации компетентностного подхода должно быть основано на комплексе организационно-педагогических условий, особенно актуальными из которых являются инновационность образовательной среды, структура и содержание учебно-методического обеспечения; модели формирования компетенций будущих специалистов, дистанционное использование цифровых образовательных ресурсов. Внедрение инноваций в образовательной, научной, социальной сфере создает предпосылки конкурентоспособности специалистов по социальной работе на мировом рынке труда.

R. Gilmeeva, Y. Baskakov, T. Nikitina, N. Shkarban

INTERNATIONAL COOPERATION IN THE FIELD OF PROFESSIONAL TRAINING BACHELOR OF SOCIAL WORK BY USING E-LEARNING

Abstract. The article explains the urgency and necessity of implementing the competency approach to social work professional training. Much attention is paid to the organization of the learning process using modern information technology. In this regard, the article provides an overview of the experience of e- learning for Bachelor of Social Work at the University “Tor Vergata” (Italy).

Key words: social work professional education, bachelor, educational standard, the competence approach, e- learning.

НАШИ АВТОРЫ

Барбагалло Лаура, преподаватель, Университет Рима Тор Вергата (Италия), e-mail: barbagallo@scuolaiad.it

Баскаков Юрий Александрович, кандидат технических наук, Академия социального образования АСО (КСЮИ), г.Казань, e-mail: **info@aso-ksui.ru**

Булгаков Александр Владимирович, доктор психологических наук, профессор, декан факультета психологии Московского государственного областного университета (МГОУ), e-mail: av_bulgakow@mail.ru

Волкер Джанет, преподаватель, Университет Линкольна (Великобритания), e-mail: jwalker@lincoln.ac.uk

Гайслер Валли, доцент факультета социального обеспечения, Потсдамский университет прикладных наук (Германия), e-mail: **geisler@fh-potsdam.de**

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), г. Казань, e-mail: **info@aso-ksui.ru**

Густова Елена Анатольевна, доцент кафедры общей и педагогической психологии, заместитель декана факультета психологии Московского государственного областного университета (МГОУ), e-mail: elqust@yandex.ru

Ковалева Наталья Владимировна, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии Адыгейского государственного университета (АГУ), e-mail: **natkov2007@rambler.ru**

Коренева Марьям Рашидовна, кандидат медицинских наук, доцент кафедры социальной работы и социальной педагогики Московского государственного областного университета (МГОУ), e-mail: 03121961@mail.ru

Кремнева Татьяна Леонидовна, доктор педагогических наук, доцент кафедры социальной работы и социальной педагогики Московского государственного областного университета (МГОУ), e-mail: kremneva2004@mail.ru

Макарова Людмила Сергеевна, доктор филологических наук, профессор кафедры французской филологии, проректор по учебно-методической работе и международным связям Адыгейского государственного университета, e-mail: **makaar@mail.ru**

Масленникова Валерия Шамильевна, доктор педагогических наук, профессор Академии социального образования АСО (КСЮИ), г.Казань, e-mail: **info@aso-ksui.ru**

Милова Элен, преподаватель, Университет Парижа Нантерр (Франция), e-mail: **helenemilova@yahoo.fr**

Муравьева Анна Александровна, кандидат филологических наук, заместитель директора Национального офиса программы Темпус, e-mail: **muraveva2003@inbox.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) e-mail: **info@aso-ksui.ru**

Наместникова Ирина Викторовна, доктор философских наук, профессор кафедры социальной работы и социальной педагогики Московского государственного областного университета (МГОУ), e-mail: **namira2004@mail.ru**

Никитина Татьяна Николаевна, кандидат социологических наук, Академия социального образования АСО (КСЮИ), г. Казань, e-mail: **nita101@mail.ru**

Онищенко Елена Валентиновна, кандидат исторических наук, доцент кафедры социальной работы и социальной педагогики Московского государственного областного университета (МГОУ), e-mail: onel2008@mail.ru

Рачковская Надежда Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы и социальной педагогики Московского государственного областного университета (МГОУ), e-mail: nad1606@yandex.ru

Сморчкова Валентина Петровна, доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной

работы и социальной педагогики Московского государственного областного университета (МГОУ), e-mail: valenta-sm@rambler.ru

Студёнова Елена Геннадьевна, кандидат философских наук, доцент кафедры социальной работы и социальной педагогики Московского государственного областного университета (МГОУ), e-mail: 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) , e-mail: **tmtreg@mail.ru**

Фирсов Михаил Васильевич, профессор, доктор исторических наук, заведующий кафедрой социальной работы и социальной педагогики Московского государственного областного университета (МГОУ), e-mail: Mihail_Firsov@mail.ru

Хунагов Рашид Думаличевич, доктор социологических наук, профессор, ректор Адыгейского государственного университета (АГУ), e-mail: agu@istnet.ru

Шакирова Алла Юрьевна, кандидат исторических наук, доцент кафедры социальной работы, АСО, г. Казань, e-mail: **alla-shakirova@mail.ru**

Шкарбан Наталья Васильевна, старший преподаватель, Академия социального образования АСО (КСЮИ), г. Казань, e-mail: **NShkarban@yandex.ru**

КРАТКИЕ СВЕДЕНИЯ О «ВЕСТНИКЕ МГОУ»

Научный журнал «Вестник Московского государственного областного университета» основан в 1998 году.

Многосерийное издание университета "Вестник МГОУ" включено в перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук в соответствии с решением президиума ВАК России 06.07.2007г. (см. Список на сайте ВАК, редакция апреля 2008 г.).

В настоящее время публикуется 10 серий «Вестника МГОУ», все – в рекомендательном списке ВАК (см.: прикреплённый файл на сайте www.mgou.ru).

Для публикации статей в сериях «Вестник МГОУ» необходимо по электронному адресу **vest_mgou@mail.ru** прислать текст статьи (в формате Microsoft Word, шрифт Times New Roman, кегль 14, поля 2,5 см со всех сторон, интервал полуторный) вместе со следующей информацией:

а) авторская анкета (отдельный файл):

- ❖ фамилия, имя, отчество (полностью);
- ❖ ученые степень и звание, должность и место работы/учебы или соискательства (полное название в именительном падеже, а не аббревиатура);
- ❖ адрес (с указанием почтового индекса);
- ❖ номера контактных телефонов;
- ❖ адрес электронной почты, личный или служебный (обязателен с 25.06.09);
- ❖ желаемый месяц публикации.

б) фамилия, имя на английском языке;

в) название статьи на русском и английском языках;

б) аннотация на русском и английском языках (примерно по 500 знаков с пробелами). На английском под заголовком **Abstract**, с указанием места работы на английском языке

в) ключевые слова на русском и английском языках (примерно 5-7 слов) под заголовком **Key words**;

г) список использованной литературы под заголовком **Список литературы**, оформленный по ГОСТу с указанием авторов всех использованных работ, в т.ч. художественных произведений; при ссылке на их работы и цитировании указываются фамилия авторов (или составителей), год издания, страницы.

Образец оформления статьи

УДК

Фамилия И.О.

Университет или организация

с указанием в скобках города, если он не следует из названия

НАЗВАНИЕ СТАТЬИ

Аннотация.....

Ключевые слова:.....

И. Фамилия (английский язык)

Наименование учебного заведения на английском языке с указанием в скобках города, если он не следует из названия.

ПЕРЕВОД НАЗВАНИЯ СТАТЬИ НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК

Abstract.....

Key words:.....

Текст статьи..... ....

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Внутритекстовые примечания (библиографические ссылки) приводятся в квадратных скобках. Например: [Александров А.Ф. 1993, 15] или [1, 15]. В первом случае в скобках приводятся фамилии и инициалы авторов использованных работ и год издания, во втором случае делается ссылка на порядковый номер использованной работы в пристатейном списке литературы. После запятой приводится номер страницы (страниц). Если ссылка включает несколько использованных работ, то внутри квадратных скобок они разделяются точкой с запятой. Затекстовые развернутые примечания и ссылки на архивы, коллекции, частные собрания помещают после основного текста статьи и перед списком литературы.

Обращаем особое внимание на *точность библиографического оформления* статей. Обращаем также внимание на *выверенность статей* в компьютерных наборах и *полное соответствие* файла в электронном и бумажном варианте!

Форматирование текста:

- запрещены переносы в словах

- **допускается** выделение слов полужирным, шрифтом подчеркивания и использования маркирован

Форматирование текста:

- запрещены переносы в словах

- **допускается** выделение слов полужирным, шрифтом подчеркивания и использования маркированных и нумерованных (первого уровня) списков;

- наличие рисунков, формул и таблиц допускается только в тех случаях, если описать процесс в текстовой форме невозможно. В этом случае каждый объект не должен превышать указанные размеры страницы, а шрифт в нем – не менее 12 пунктов. Возможно использование только вертикальных таблиц и рисунков. Запрещены рисунки, имеющие залитые цветом области, все объекты должны быть черно-белыми без оттенков. Все формулы должны быть созданы с использованием компонента Microsoft Equation или в виде четких картинок.

Требования к отзывам и рецензиям

К предлагаемым для публикации в «Вестнике МГОУ» статьям прилагается отзыв научного руководителя (консультанта) и рекомендация кафедры, где выполнена работа. Отзыв заверяется в организации, в которой работает рецензент. Кроме того, издательство проводит еще и независимое рецензирование.

В рецензии (отзыве) обязательно раскрывается и конкретизируется исследовательская новизна, научная логика и фундированность наблюдений, оценок, выводов; отмечается научная и практическая значимость статьи. Замечания и предложения рецензента при общей положительной оценке статьи и рекомендации к печати не являются препятствием для ее публикации после доработки.

Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей. Статьи, не соответствующие указанным требованиям, решением редакционной коллегии серии не публикуются. Авторы получают рецензии с мотивированным отказом в публикации. Автор несет ответственность за точность воспроизведения имен, цитат, формул, цифр. Просим авторов тщательно сверять приводимые данные.

Все статьи проходят проверку в системе «Антиплагиат».

Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается. Статьи аспирантов МГОУ печатаются в первую очередь, статьи аспирантов других вузов по мере возможности, определяемой в каждом конкретном случае ответственным редактором. Оплата статей сторонних авторов (не аспирантов) после принятия статьи ответственным редактором предметной серии должна покрыть расходы на ее публикацию.

После принятия статьи к публикации все авторы оформляют подписку на журнал в любом почтовом отделении через каталог Агентства «Роспечать»

Подписные индексы на серии «Вестника МГОУ»
в каталоге **«Газеты и журналы»**, 2010, Агентство «Роспечать».

Серии: «История и политические науки» - 36765; «Экономика» - 36752; «Юриспруденция» - 36756; «Философские науки» - 36759; «Естественные науки» - 36763; «Русская филология» - 36761; «Лингвистика» - 36757; «Физика-математика» - 36766 ; «Психологические науки» - 36764; «Педагогика» - 36758.

В «Вестнике МГОУ» публикуются статьи не только работников МГОУ, но и других научных и образовательных учреждений России и зарубежных стран. **Журнал готов предоставить место на своих страницах и для Ваших материалов!!!**

По финансовым и организационным вопросам публикации статей обращаться в Объединенную редакцию "Вестника МГОУ": vest_mgou@mail.ru, тел. (495) 723-56-31 (Беляева Людмила Валентиновна)

Наш адрес: г. Москва, ул. Радио, д.10 а, комн.98

График работы: с 10 до 17 часов, в пятницу - до 16 часов, перерыв с 13 до 14 часов.

Начальник отдела по изданию «Вестника МГОУ» профессор Волобуев Олег Владимирович.

Более подробную информацию можно получить на сайте **www.mgou.ru**

ВЕСТНИК
Московского государственного
областного университета

Серия
«Психологические науки»

№ 2, том 2

Подписано в печать: 3.06.2010.
Формат бумаги 60x86 /8. Бумага офсетная. Гарнитура «Times New Roman».
Уч.-изд. л. 15. Усл. п. л. 10. Тираж 200 экз. Заказ № 49.

Издательство МГОУ
105005, г. Москва, Радио, д. 10а.
Тел. (495) 723-56-31