

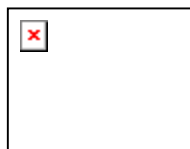
Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГБОУ ВПО «Удмуртский государственный университет»

Институт педагогики, психологии и социальных технологий

О. В. СОЛОДЯНКИНА, Н. Н. ЕФИМОВА

ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Учебное пособие



Ижевск
2014

УДК 364.4(075)
ББК 60.90я7
С 60

Рекомендовано к изданию Редакционно-издательским и Учебно-методическим советами УдГУ

Рецензент: доктор психологических наук, профессор кафедры психологии развития и дифференциальной психологии Института педагогики, психологии и социальных технологий Удмуртского государственного университета Баранов А. А.

Солодянкина О. В. , Ефимова Н. Н.

С60 Основы социального образования: учебное пособие. - Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2014. - 127 с.

ISBN 978-5-4312-0242-1

Учебное пособие «Основы социального образования» раскрывает теоретические аспекты проблемы профессионального образования студентов в области социальной работы и особенности организации социального образования в вузе на современном этапе.

Учебное пособие рекомендуется студентам, аспирантам, преподавателям педагогических вузов. Кроме того, материалы, содержащиеся в книге, могут быть использованы научно-педагогическими кадрами в высшем профессиональном образовании.

УДК 378.02
ББК 74.480

ISBN 978-5-4312-0242-1

© О. В. Солодянкина, Н.Н. Ефимова, 2014
© ФГБОУВПО «Удмуртский
государственный университет», 2014

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ.....	4
ВВЕДЕНИЕ.....	5
Глава 1. СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ СОВРЕМЕННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	7
1.1 Образовательные стратегии современного профессионального образования.....	7
1.2. Болонский процесс: цели и задачи.....	13
1.3. Методология Tuning в высшей школе.....	20
Глава 2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ.....	26
2.1. Понятие социального образования.....	26
2.2. Социально-педагогическая характеристика социального образования.....	32
2.3. Теоретико-методологические основы социального образования.....	52
Глава 3. ИСТОРИЯ И СТАНОВЛЕНИЕ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ.....	73
3.1. История становления и развития школ подготовки социальных работников за рубежом.....	73
3.2. Развитие социального образования в России.....	82
Глава 4. ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В СОЦИАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ЗА РУБЕЖОМ.....	101
4.1. Опыт реализации Болонского процесса в европейских странах.....	101
4.2. Специфика профессиональной подготовки работников социальных служб в разных странах.....	107
Перечень вопросов для самостоятельного изучения.....	116
Тематика рефератов.....	117
Тематика курсовых работ.....	118
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	118

ПРЕДИСЛОВИЕ

Учебное пособие «Основы социального образования» предназначено для студентов, обучающихся по направлению подготовки 040400 «Социальная работа» квалификации (профиля) «бакалавр», а также может быть использовано студентами, обучающимися по смежным направлениям подготовки.

Учебное пособие состоит из четырех глав.

Первая глава «Стратегические ориентиры современного профессионального образования» посвящена описанию основных тенденций и стратегий профессионального образования в современный период его развития.

Во второй главе «Теоретические основы социального образования в высшей школе» раскрыто понятие и сущность социального образования, представлена его социально-педагогическая характеристика, а также определены теоретико-методологические основы социального образования.

Третья глава посвящена истории и становлению системы подготовки специалистов в области социальной работы в России и за рубежом.

В четвертой главе «Инновационные процессы в социальном образовании за рубежом» описан опыт реализации Болонского процесса в европейских странах и новшества в системе профессиональной подготовки социальных работников за рубежом.

Для закрепления теоретического материала и проведения практических аудиторных занятий в учебном пособии предлагаются контрольные вопросы и задания после каждой из глав.

В приложениях представлены: перечень вопросов для самостоятельной работы, тематика рефератов и курсовых работ, перечень вопросов к зачету.

Курс «Основы социального образования» включает в себя лекционные, семинарские и другие формы практических занятий. Большое внимание уделяется самостоятельной практической работе.

ВВЕДЕНИЕ

Социальное образование – объективно обусловленное явление, которое находится в стадии активного формирования. Развитие социального образования связано с потребностями социальной сферы.

Несмотря на то, что социальное образование стало предметом исследования в научном мире совсем недавно, определений его существует множество, и разные ученые-исследователи толкуют его по-разному.

Мы придерживаемся точки зрения, что социальное образование направлено на обучение и воспитание личности, ориентированной на профессиональную деятельность в социальной сфере.

Социальное образование рассматривается как процесс совершенствования уровня владения специалистом по социальной работе профессиональной деятельностью, принципы которого раскрывают основные положения достижений специалистом по социальной работе вершин в профессии.

Дисциплина «Основы социального образования» предусмотрена Федеральным Государственным образовательным стандартом (ФГОС) высшего профессионального образования (ВПО) и изучается студентами, обучающимися по направлению подготовки 040400 «Социальная работа» (бакалавриат).

Дисциплина призвана сформировать у студентов теоретические знания о целях, задачах, функциях и содержании социального образования, истории социального образования, основных подходах, практике подготовки специалистов социальной сферы в России и за рубежом, сущности и содержании непрерывного социального образования личности. Кроме того, дисциплина способствует формированию у студентов представления о миссионерском значении социального образования и готовности к деятельности в сфере социального образования, овладению студентами основными методами и технологиями социального обучения и воспитания.

Изучение дисциплины способствует формированию следующих компетенций:

- владеть культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию информации (ОК-1);

- осознавать социальную значимость своей будущей профессии (ОК-8);

- уметь логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь (ОК-2);

- уметь использовать в своей деятельности нормативные правовые документы (ОК-5);

- стремиться к саморазвитию, повышению квалификации и мастерства (ОК-6);

- осознавать социальную значимость своей будущей профессии, обладает высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности (ОК-8);

- владеть основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации, иметь навыки работы с компьютером как средством управления информацией (ОК-12);

- быть способным работать с информацией в глобальных компьютерных сетях (ОК-13);

- владеть способностью понимать и использовать в профессиональной и общественной деятельности современное сочетание инновационного и традиционного, социально-исторического и повседневно-прагматического, социогенетического и актуально-сетевого, технологического и феноменологического (ОК-18).

- быть готовым представлять результаты исследования в формах рефератов и публичных обсуждений (ПК-19);

Глава 1. СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ СОВРЕМЕННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. Образовательные стратегии современного профессионального образования

В середине 90-х годов многие страны (США, Великобритания, Канада, Финляндия, Япония, Италия, ФРГ, Дания, Франция) и международные организации (Европейская комиссия) в качестве приоритетной стратегической задачи выделили формирование и развитие информационного общества.

Во многих национальных и международных проектах становления информационного общества центральное место занимает развитие сферы образования. Информационная революция и формирование нового типа общественного устройства – информационного общества - принципиально изменяет место и роль образования в социальном и экономическом развитии. Создание новой образовательной системы связано с пересмотром и разработкой новых идей и концепций образования.

В концепциях информационного общества непрерывное образование предстает как универсальная форма деятельности, имеющая принципиальное значение, как с социальной точки зрения, так и с личностной. По мнению Э. Тоффлера, систему непрерывного обучения необходимо активно создавать уже сейчас, при этом речь должна идти о чем-то большем, чем просто обучение или переподготовка для дальнейшей работы, чем получение новых профессиональных навыков, как это предлагается в рамках традиционного подхода. Система непрерывного образования должна быть ориентирована на новые ценности, установки и стили жизни, способность к их формированию. В этом смысле непрерывное образование является сложным и дорогим предприятием, требующим «переворужения сознания». «Тем не менее, это гораздо дешевле, - пишет Тоффлер в работе «Прогнозы и предпосылки», -

чем просто выбрасывать рабочих на свалку и субсидировать их все время при условии постоянного отсутствия у них работы. Если мы не поможем тем, кого все больше вытесняют, не поможем им войти в новую культуру и новую экономику, то мы разрушим общество» [88].

В современных условиях актуальным стало непрерывное образование, сопровождающее человека в течение всей его жизни, в котором выделяют системы общего и профессионального образования.

На специальных международных конференциях ЮНЕСКО анализируется специфика системы образования взрослого, ее структура и организация, содержание и технологии обучения.

Правительством рекомендовано «рассматривать образование взрослого не как дополнение, а как составную часть своих национальных систем образования». Из этой рекомендации произошла идея «образования на протяжении всей жизни» [73].

В материалах ЮНЕСКО отмечено, что государства, независимо от достигнутого ими уровня развития не могут надеяться на достижение целей развития, намеченных ими, и приспособиться к всякого рода переменам, происходящим ускоренными темпами во всех странах, если они не будут уделять постоянного и все возрастающего внимания образованию взрослых и обеспечивать его необходимыми и материальными ресурсами. Предоставлять взрослым образовательные услуги рекомендуется на основе анализа новых потребностей промышленности и особенностей взрослой аудитории [73].

Характеристика образованию взрослых дана ЮНЕСКО: «Выражение «образование взрослых» означает весь комплекс организованных процессов образования, формальных или иных, продолжающих или восполняющих образование, получаемое в школах, вузах, а также практическое обучение. Благодаря им лица, рассматриваемые в качестве взрослых обществом, частью которого они являются, развивают свои способности, обогащают знания, улучшают техническую профессиональную квалификацию или получают новую ориентацию и изменяют взгляды или поведение в двойной

перспективе – всестороннего личного развития и участия в сбалансированном и независимом социальном, экономическом и культурном развитии; образование взрослых не может, однако, рассматриваться само по себе: оно является подразделом, неотъемлемой частью общей системы непрерывного образования и обучения»[86].

Условно выделяют 4 направления образования взрослых:

- 1) Компенсаторное – ликвидация пробелов в общеобразовательных знаниях, предоставление повторной возможности получения систематического образования на уровне средней школы.
- 2) Удовлетворяющее образовательные потребности – пропаганда научных знаний и культуры, просвещение в вопросах семьи и брака, охраны здоровья, организации досуга и «образования для третьего возраста».
- 3) «Развитие общины через образование» - активизация средствами образования участия населения в экономической, политической и культурной жизни общества, а также координация использования разнообразных местных ресурсов (района, города и пр.) для образования, а, следовательно, для активизации социальной среды.
- 4) Профессиональное – получение желающими профессиональной квалификации [43].

Определенный вклад в развитие представлений о чертах новой образовательной системы, возникающей в ходе преодоления мирового кризиса образования на основе процессов информатизации, внес И. Масуда [84]. Он выделяет 5 основных направлений радикальных изменений в системе образования:

1. Реализация идей развития неформального образования, то есть образование перестает ограничиваться формальным образованием. И. Масуда пишет: «Существующая закрытая образовательная среда будет заменена открытой образовательной средой, состоящей из сетей знаний».

2. Индивидуализированный характер образования, который позволяет принимать во внимание возможности каждого конкретного человека. Это

означает, что современная образовательная система, разбитая на классы в соответствии с возрастом, будет заменена системой, позволяющей человеку развивать свои способности независимо от возраста.

3. Утверждение самообразования, самообучения в качестве ведущей формы образования. Учитель в новой образовательной системе меняет роли и выступает в роли советника, консультанта. И. Масуда отмечает, что это станет возможным, поскольку в результате развития и распространения систем компьютерного обучения студенты смогут учиться самостоятельно, общаясь непосредственно с компьютером или с другими людьми посредством компьютера [84].

4. Ориентация на образование, созидающее знание, что позволит решить проблемы качества и релевантности образования. И. Масуда пишет: «Если в индустриальном обществе образование ориентировано на наполнение голов студентов информацией и обучение их определенным методикам, то в информационном обществе образование такого типа будет вытеснено созидающим знанием образованием, поскольку информационное общество будет развиваться посредством утверждения ценности информации в общество, основанное на знании» [84].

5. Формирование системы образования в течение всей жизни. «В информационном обществе, - пишет И. Масуда, - большое внимание будет уделяться образованию взрослых и даже пожилых людей, поскольку для общества в целом будет необходимо обеспечить возможность взрослым и пожилым людям адаптироваться к быстрым изменениям в обществе; растущая доля пожилых людей в населении делает актуальной задачу предоставить этим людям возможности для развития своих знаний и умений» [84].

Подытоживая анализ процессов становления новой образовательной системы, И. Масуда отмечает: «Радикальное изменение образовательной системы будет иметь огромное значение в человеческой истории, поскольку с этим изменением связан исторический переход от индустриального

общества, в котором природная среда односторонне трансформировалась, а материальное потребление расширялось, к информационному обществу, которое стремится к сосуществованию с природой путем преобразования самого человека и означает установление новых социально-экономических систем» [84].

Важной чертой новой образовательной системы и процессов ее становления является глобальность, то есть мировой характер с присущими глубинными процессами. Эта черта отражает наличие интеграционных процессов в современном мире, интенсивных взаимодействий между государствами в разных сферах общественной жизни.

Вторая половина XX века вошла в историю человечества с количественными и качественными изменениями в сфере образования, в частности, в профессиональном образовании в области социальной работы. Эта сфера расширила рамки по структурным, содержательным, организационным и технологическим параметрам.

Сегодня образование расширилось и фактически является открытым процессом, осуществляемым далеко не только внутри специально созданных для обучения учреждений и организаций и не только педагогическими профессионалами.

Новая образовательная система возникает как система открытого, гибкого, индивидуализированного, созидającego знания непрерывного образования человека в течение всей его жизни. В новой системе функции образования выполняют различные социальные институты, в т.ч. и социальные службы, предприятия. В основе новой образовательной системы заложены современные компьютерные и телекоммуникационные технологии, дополняемые информационными технологиями.

В новой системе понятие «образование» рассматривается в расширенном аспекте путем снятия его отождествления с формальным обучением и трактовки образовательной деятельности, которая имеет своей

целью изменить установки и модели поведения индивидов путем передачи им новых знаний, развития новых умений и навыков.

Идеи непрерывного и возобновляемого образования по существу близки друг другу, хотя между ними есть существенные различия.

В моделях непрерывного образования акцент делается на возможности продолжения образования в зрелом возрасте как одном из основных прав человека.

В концепции возобновляемого образования большое внимание уделяется соответствию сферы образования потребностям сферы труда. Возобновляемое образование в определенном смысле служит альтернативой удлинению срока формального обучения в начале жизни.

Развитие идей и концепций непрерывного возобновляемого образования, стремление реализовать их на практике обострили в обществе проблему образования взрослых. Эта проблема существовала и решалась всегда, но произошло изменение взгляда на образование взрослых и его роль в современном обществе.

Идеи и концепции непрерывного возобновляемого образования рассматриваются как стратегическая линия, реализация которой – медленный долгосрочный процесс, требующий изменений в базовом, среднем и высшем образовании, создания условий для обучения взрослых, то есть кардинальных изменений в сфере образования.

В данный период формируется и совершенствуется государственная политика в области образования, в т.ч. и в области профессионального образования, направленная на реформирование, модернизацию системы образования с учетом глобализации, демократизации, гуманизации и информатизации образования.

1.1. Болонский процесс: цели и задачи

Объединение высшей школы в европейских странах стало актуальным еще в середине XX столетия в связи с тем, что европейское образование стало неконкурентоспособным по сравнению с американским. Попытки совершенствования европейского образования по единым стандартам начались с 1957 года, когда было подписано Римское соглашение, в котором ставились принципиально новые задачи: приведение национальных законодательств в сфере образования к общеевропейским нормам, расширение доступа к высшему образованию, повышение академической мобильности студентов и их востребованности на рынке труда, создание долгосрочных систем обучения. Со временем эти идеи были развиты в решениях конференций министров образования европейских стран (1971, 1976), в Маастрихтском договоре (1992). В дальнейшем под эгидой Совета Европы (ЕС) внедрялись разнообразные программы. В 1997 году Совет Европы и ЮНЕСКО разработали и приняли Лиссабонскую конвенцию о квалификациях, относящихся к высшему образованию в странах Европы. Эту конвенцию подписали 43 страны. Лиссабонское соглашение не преследовало унификации высшего образования, а признавало и уважало ценность разнообразных образовательных систем, вместе с тем подчеркивая, что создание условий, при которых большинство людей, воспользовавшись достижениями национальных систем образования и науки, смогут быть востребованными на европейском рынке труда. Гражданам европейских стран должны быть доступны общие ценности образования, науки и культуры всех стран.

Через год Франция, Италия, Великобритания и Германия подписали Сорбонскую декларацию, направленную на создание открытого европейского пространства высшего образования. Революционным положением этого документа стало требование международного признания

бакалавра как специалиста с высшим образованием с предоставлением ему права продолжать учебу по программе подготовки магистра [6].

Официальной датой начала Болонского процесса принято считать 19 июня 1999 года, когда в г. Болонье на специальной конференции министры образования 29 европейских государств приняли декларацию «Зона европейского высшего образования» или Болонскую декларацию.

В дальнейшем межправительственные встречи проходили в Праге (2001), Берлине (2003), Бергене (2005) и Лондоне (2007). В настоящее время Болонский процесс объединяет 46 стран. Россия присоединилась к Болонскому процессу в сентябре 2003 года на берлинской встрече министров образования европейских стран. В реализацию основных направлений Болонского процесса вовлечены многие вузы России.

Участниками Болонского процесса и декларации «Зона европейского высшего образования» являются: Австрия, Азербайджан, Албания, Андорра, Армения, Бельгия, Болгария, Босния и Герцеговина, Ватикан, Великобритания, Венгрия, Германия, Греция, Грузия, Дания, Ирландия, Исландия, Испания, Италия, Кипр, Латвия, Литва, Лихтенштейн, Люксембург, Македония, Мальта, Молдавия, Нидерланды, Норвегия, Польша, Португалия, Россия, Румыния, Сербия, Словения, Словакия, Турция, Украина, Финляндия, Франция, Хорватия, Черногория, Чехия, Швейцария, Швеция, Эстония [6].

Страны присоединяются к Болонской Декларации на добровольной основе.

Болонская Декларация предусматривает обязательства участников, некоторые из которых ограничены сроками, например:

- С 2005 года начать бесплатно выдавать всем выпускникам вузов стран-участников Болонского процесса европейские приложения единого образца к дипломам бакалавра и магистра;
- До 2010 реформировать национальные системы образования в соответствии с основными требованиями Болонского процесса.

Рекомендательными параметрами Болонского процесса являются:

- единые европейские оценки;
- активная вовлечённость студентов в учебный процесс;
- социальная поддержка малообеспеченных студентов;
- образование в течение всей жизни.

Факультативные параметры Болонского процесса:

- гармонизация содержания образования по направлениям подготовки;
- нелинейные траектории обучения студентов, курсы по выбору;
- модульная система;
- дистанционное обучение, электронные курсы;
- академические рейтинги студентов и преподавателей [94].

Цель Болонской декларации - установление европейской зоны высшего образования, а также активизация европейской системы высшего образования в мировом масштабе.

Декларация содержит шесть ключевых положений:

1. Трудоустройство выпускников. Одним из важных положений Болонского процесса является ориентация высших учебных заведений на конечный результат: знания выпускников должны быть применимы и использованы на пользу как народа своей страны, так и других стран Европы. Академические степени и другие квалификации должны быть востребованы на европейском рынке труда, профессиональное признание квалификаций следует упростить и облегчить. Для признания квалификаций, присвоенных определенным вузом, планируется повсеместно использовать приложения к диплому, рекомендованные ЮНЕСКО.

Декларация предусматривает и четкую унификацию студенческих документов, подтверждающих уровень и качество усвоенных знаний, для сопоставления высшего образования в различных странах. Такие меры должны обеспечить занятость европейских граждан с высшим образованием и международную конкурентоспособность европейского высшего образования.

Относительно европейских приложений единого образца к дипломам можно отметить следующее:

- Приложение выдаётся по запросу студента бесплатно.
- Приложение заполняется на языке страны базового вуза и на одном из распространённых европейских языков (как правило, английском).
- Приложение должно иметь строго регламентированную форму и состоять из восьми разделов.

2. Двухуровневая система высшего образования: базовый (бакалавриат) и последипломный (магистратура). Первый цикл длится не менее трех лет. Второй должен вести к получению степени магистра или степени доктора.

Большой проблемой во многих странах стал чрезмерно избыточный перечень специальностей и специализаций, причем как в Европе, так и в России. Существуют также значительные различия между учеными степенями, получаемыми в университетах и академиях. Для обеспечения стандартизации степеней и специализаций планируется перейти на двухуровневую систему образовательно-квалификационных уровней: бакалавр и магистр. Бакалавр - это специалист, который может работать по специальности или продолжить образование, перейдя на вторую ступень - в магистратуру. Степень магистра предполагает наличие более глубоких фундаментальных знаний студента и ориентирует его на научную карьеру. Обучение на первом цикле должно составлять 3-4, на втором - 1-2 года. Последипломное образование осуществляется в докторантуре, что дает возможность получить ученую степень доктора наук после 7-8-летнего обучения. В странах-участницах Болонского процесса должна быть одна докторская степень, например, доктор философии в соответствующих сферах знаний - естественные науки, социо-гуманитарные, экономические и пр.

3. Учреждение кредитной системы по Европейской кредитно - трансфертной системе (ECTS). Кредитами называются условные единицы, в которых определяется объем образования. За каждой такой единицей стоит определенное количество освоенных понятий, связей между понятиями,

наработанные навыки, то есть общая трудоемкость полученных знаний и умений, включая самостоятельную работу студентов и сдачу ими промежуточных и итоговых экзаменов, другие виды учебной работы. Для получения европейского диплома бакалавра требуется накопить 180-240 часов кредитов, а степени магистра – дополнительно 60-120 часов. Именно систему кредитов рассматривают как средство повышения мобильности студентов при переходе с одной учебной программы на другую, включая программы последипломного образования. ECTS станет многоцелевым инструментом признания и мобильности студента, средством реформирования учебных программ, а также средством передачи кредитов высшим учебным заведениям других стран. Аккумулирующая кредитная система дает возможность учесть все достижения студента, не только учебную нагрузку, но и участие его в научных исследованиях, конференциях, предметных олимпиадах и т.д. В отдельных странах как условие начисления кредитов выдвигают следующее требование: учебная нагрузка должна включать 50% и более самостоятельной работы студента. Благодаря накопительной системе кредитов студент сможет поступить в университет одной страны, а окончить его в другой; сменить в процессе обучения университет или избранную специальность; закончить обучение на любом этапе, получив степень бакалавра или магистра, продолжить образование в удобный для себя период жизни [80].

Европейская система перевода кредитов. Академический кредит – единица трудоёмкости учебного труда студента. За семестр начисляется ровно 30 академических кредитов. За учебный год начисляется ровно 60 академических кредитов. Для получения степени бакалавра нужно набрать не менее 180 кредитов (три года обучения) или не менее 240 кредитов (четыре года обучения). Для получения степени магистра студент должен, как правило, набрать в общей сложности не менее 300 кредитов (пять лет обучения).

Введение **ECTS** - Европейской системы перезачета кредитов - является одной из наиболее технически и содержательно сложных задач в рамках Болонского процесса. Этот инструмент, обеспечивающий прозрачность, сравнимость объема изученного материала и, соответственно, возможность академического признания квалификаций и компетенций, возник первоначально в рамках европейской программы Эразмус в 1988 году и в настоящее время включает более 1100 университетов и сеть "линий помощи" (ECTS Helplines). Сопоставимость учебных планов позволяет студентам выбирать программы, соответствующие получаемой ими квалификации, которые, при условии их успешного завершения, засчитываются как пройденный материал в своем университете. Кредиты отражают объем работы, требующийся для завершения каждого курса, по отношению к общему объему работы, необходимой для программы полного академического года в университете, включая лекции, семинары, практические занятия, самостоятельную работу, экзамены и тесты. Для участия в системе университеты готовят ежегодно обновляемые информационные пакеты с полным описанием курсов (содержания, требований к подготовке, системы оценки, методики обучения, кафедры, ведущие подготовку). Кроме того, информация должна включать полный учебный план по данному уровню подготовки, общую информацию об университете, инфраструктуре, административных процедурах для регистрации в программе и академический календарь. Информационный пакет готовится на родном и одном из иностранных языков и распространяется по всем партнерским университетам.

4. Существенно развить мобильность учащихся (на базе выполнения двух предыдущих пунктов). Расширить мобильность преподавательского и иного персонала путем зачета периода времени, затраченного ими на работу в европейском регионе. Установить стандарты транснационального образования. Для осознания и утверждения конкурентоспособности своих знаний и умений каждый студент должен иметь возможность хотя бы

короткое время обучаться и стажироваться за рубежом, а благодаря этому в основном вузе он может сократить количество часов, посвященных изучению иностранных языков. Мобильности студентов способствует целенаправленная подготовка к сдаче языковых тестов типа TOEFL, тестов для поступления в магистратуру по экономике GRE, менеджменту GMAT и прочих.

В частности, академическая мобильность предполагает следующее:

- студент должен проучиться в зарубежном вузе семестр или учебный год;
- он обучается на языке страны пребывания или на английском языке, на этих же языках сдаёт текущие и итоговые испытания;
- обучение за рубежом по программам мобильности для студента бесплатно – принимающий вуз денег за обучение не берёт. Студент оплачивает сам: дорогу, проживание, питание, медицинские услуги, учебные занятия вне согласованной (стандартной) программы (например, изучение языка страны пребывания на курсах);
- в базовом вузе (в который студент поступал) студенту засчитываются полученные кредиты, если стажировка согласована с деканатом. Он не досдаёт никаких дисциплин за период учёбы за рубежом. Вуз вправе не засчитывать в счёт своей программы академические кредиты, которые студент получил в других вузах без согласования с деканатом;
- поощряется получение студентом совместных и двойных дипломов.

5. Приведение высшего образования в различных странах к единым стандартам. Это касается разработки сходных учебных планов, тренингов, исследований.

6. Внедрение в жизнь концепции непрерывного (пожизненного) обучения, которое позволяет человеку получить в течение жизни несколько дипломов и ученых степеней, а университету – значительно улучшить финансово-материальное обеспечение за счет предоставления информационно-материальной базы для желающих продолжить обучение. В основе этой

концепции лежит идея LLL (Life Long Learning) – образования, соразмеримого со всей протяженностью жизни [77].

В результате присоединения к Болонскому процессу образовательные системы в большинстве европейских стран в настоящее время находятся в процессе реформирования. Высшим учебным заведениям поставлена задача не унификации, а гармонизации образовательных программ (их «настройке» друг на друга). В процессе реформ академические модели выпускника и квалификации, необходимые рынку и обществу, должны играть важную роль наряду со специфическими задачами, решаемыми академическим сообществом. В этой связи особенно важным является выражение уровня полученного образования в терминах компетенций и результатов обучения.

1.2. Методология Tuning в высшей школе

Проект Тюнинг – «Настройка образовательных структур» («Tuning of educational structures») – начинался и развивался в широком контексте создания и постоянного реформирования системы европейского высшего образования. Название «Тюнинг» («Tuning») было выбрано для того, чтобы подчеркнуть, что университеты стремятся не к единообразию программ или единым, определенным, «предписанным» учебным планам, а к согласованным параметрам, сближению и общему пониманию программ. Защита многообразия образования в Европе с самого начала была важнейшей чертой проекта, который никоим образом не пытается ограничить независимость специалистов или влияние (полномочия) национальных и местных органов власти.

Тюнинг стартовал в 2000 году как проект, призванный связать политические цели Болонского процесса (и позднее - Лиссабонской стратегии) с целями высших учебных заведений. За несколько лет проект сформировал основные методологические подходы к проектированию, разработке, внедрению, оценке и повышению качества образовательных

программ для первого, второго и третьего уровней высшего образования. Методология Тюнинг полностью соответствует контексту Болонского процесса и является основным академическим инструментом процесса создания единого европейского пространства высшего образования. Необходимость обеспечения совместимости, сопоставимости и конкурентоспособности образовательных программ на европейском пространстве возникла из потребности студентов, чья возрастающая мобильность потребовала надежной и объективной информации об образовательных программах в разных вузах. Однако и работодатели как в самой Европе, так и за ее пределами, потребовали достоверной информации о полученной квалификации выпускников. В тесном взаимодействии с процессом формирования европейского пространства высшего образования активно развивается и процесс создания национальных рамок квалификаций в европейских странах [92,93].

Тюнинг ориентирован на нужды образовательных учреждений и их структур, он предлагает всесторонний подход к реализации задач Болонского процесса как на уровне университетов, так и на уровне отдельных предметных областей.

Цели и задачи проекта TUNING:

1. Сделать систему европейского образования более конкурентоспособной на мировом уровне;
2. Увеличить возможности трудоустройства выпускников;
3. Повышение информированности о важности гражданской и социальной ответственности;
4. Усиление возможностей для развития личности;
5. Расширение структур для признания и мобильности;
6. Стимулирование международного и национального сотрудничества в высшем образовании через транснациональную интеграцию программ;
7. Внедрение и признание дескрипторов циклов;
8. Основа для построения Квалификационных рамок.

Тюнинг служит платформой для выработки университетами согласованных ключевых ориентиров (контрольных параметров, своего рода «стандартов») по предметным областям, необходимых для обеспечения сопоставимости, совместимости и прозрачности программ. Ключевые ориентиры для программ подготовки в конкретной предметной области выражаются в виде перечней общих и профессиональных компетенций выпускников и соответствующих им обобщенных результатов обучения.

Тюнинг является университетским проектом, и именно университеты организовали эффективную, планомерную и скоординированную деятельность в ответ на новые вызовы и новые возможности, созданные европейской интеграцией и формированием единого европейского пространства высшего образования.

Методология Тюнинг, позволившая европейским университетам успешно включиться в деятельность по созданию единых образовательных уровней, согласованных требований к структуре программ, выработке общих подходов к сравнению и оценке результатов обучения, стала своего рода дорожной картой Болонского процесса. Разработанная в рамках проекта «Настройка образовательных программ в европейских вузах» методология сегодня вышла за рамки Европейского Совета и приобрела международное значение в качестве универсального инструмента модернизации учебных планов в контексте достижения профессиональных компетенций. Университеты различных стран и континентов в условиях расширяющегося сотрудничества все чаще прибегают к ее использованию для построения совместных образовательных программ, предусматривающих академическую мобильность, включенное обучение, внедрение системы академических кредитов, обмен образовательными модулями и взаимное признание дипломов [90]. В проекты вовлечены 53 страны. Только в 25 межрегиональных/национальных проектах вовлечены более 10000 университетов. Консолидированный бюджет этих проектов составляет более 20 млн евро[92].

Российские вузы также включились в освоение методологии Тьюнинг. В условиях введения в Российской Федерации федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), основанных на принципах, формально совместимых с данной методологией (выражение требуемых результатов освоения образовательных программ в виде наборов общекультурных и профессиональных компетенций, введение системы зачетных единиц (академических кредитов) для расчета трудоемкости образовательных программ) интерес к активному использованию методологии Тьюнинг в построении учебных программ для разных направлений подготовки в России существенно возрос. Первыми российскими вузами, поддержавшими необходимость освоения методологии Тьюнинг, стали Государственное учреждение – Высшая Школа Экономики, Российский университет Дружбы народов и Томский государственный университет, которые в соответствии с ее рекомендациями в 2006-2007 г. в рамках проекта TEMPUS «Настройка образовательных программ в российских вузах», осуществили разработку образовательных программ подготовки бакалавров и магистров по направлениям «Европейские исследования» и «Прикладная математика».

Следующим шагом по пути продвижения компетентностно-ориентированных методик в систему высшего профессионального образования в РФ стало участие в 2007-2008 гг. Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова, Российского государственного гуманитарного университета, Санкт-Петербургского государственного университета и Челябинского государственного университета совместно с европейскими университетами в проекте TEMPUS: «Модель построения основных образовательных программ по гуманитарным направлениям подготовки на основе методологии TUNING –ESTS для реализации принципов Болонского процесса в России». В результате его выполнения были составлены перечни универсальных и профессиональных компетенций, формируемых у студентов, и на их основе подготовлены образовательные программы по направлениям подготовки ВПО «История» и

«Культурология» для бакалавров и магистров в кредитно-модульном формате.

Проект TEMPUS «Tuning Russia» (2010-2013), объединивший 4 европейских университета (Координатор - Университет Деусто (Бильбао, Испания); Университет Гронингена (Гронинген, Нидерланды); Тринити Колледж, Университет Дублина (Дублин, Ирландия); Падуанский Университет (Падуа, Италия), а также 13 российских университетов (Астраханский Государственный Университет, Донской Государственный Технический Университет, Московская государственная академия делового администрирования, Московский государственный областной университет, Московский государственный университет имени М.В.Ломоносова, Московский государственный университет путей сообщения, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского, Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого, Российский государственный гуманитарный университет, Северо-Кавказский федеральный университет, Тверской Государственный Университет, Тульский государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого, Удмуртский государственный университет) и Ассоциацию классических университетов России (АКУР), является проектом по институционализации использования методологии Тюнинг в образовательной философии и практике вузов России. Его цель – создание сети консультационно-методических Тюнинг-центров в России и согласованного, в том числе в европейском формате, перечня общих и профессиональных (предметно-специфических) компетенций с последующим использованием их в процессе структурирования и описания образовательных программ всех уровней высшего образования по следующим предметным областям: Инженерная защита окружающей среды (инженерная экология), Иностранные языки, Информационно-коммуникационные технологии, Образование, Социальная работа, Туризм, Экология, Экономика и Менеджмент, Юриспруденция [90,91,92].

Контрольные вопросы и задания

1. Каковы основные стратегии современного профессионального образования?
2. Что такое непрерывное образование?
3. Каковы цели и задачи Болонского процесса?
4. Какие нововведения появились в системе образования России в связи с реализацией Болонского процесса?
5. Что такое методология «Тюнинг»? Каковы цели и задачи методологии «Тюнинг»?
6. Составьте таблицу «Плюсы и минусы Болонского процесса в системе образования».

Глава 2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ

2.1. Понятие социального образования

До недавнего времени под высшим социальным образованием понимали только изучение обществоведческих наук и подготовку специалистов, называвшихся обществоведами. В последнее время стало складываться более сложное и дифференцированное понимание высшего социального образования. Это связано, с одной стороны, с возникновением и становлением в российском обществе сферы социальной защиты населения и специфической профессиональной деятельности, называемой не очень корректным применительно к ней словосочетанием «социальная работа». С другой стороны, обществоведение в целом, социальная философия, социология в частности, все больше внимания стали уделять вычленению и изучению социальной сферы как особой области общественной жизни. Появилась потребность в разработке социально ориентированных теорий и подготовке специалистов в рамках таких классических областей знания, как, например, психология, медицина, педагогика. В этом контексте высшее социальное образование все больше стало отождествляться с теорией и практикой в области социальной сферы, особенно с теорией и практикой того, что называется социальной работой [37].

Социальное образование как часть системы профессионального образования рассматривается в работах российских (С.И.Григорьева, М.В.Гурьяновой, Л.Г.Гусляковой, В.И.Жукова, И.Г.Зайнышева, П.Д.Павленок, Л.В.Топчий, Е.И.Холостовой, Н.Б.Шмелевой и др.) и зарубежных (J.Adams, W.Coupar, M.Richmond, A.Salomon, М.Дозэл, С. Шардлоу, М.Саппси и др.) ученых и специалистов.

Термин «социальное образование», впервые появившийся в начале 1990-х годов в работах В.И.Жукова, С.И.Григорьева и других ученых, в

настоящее время используется достаточно широко и в научной литературе и в деловом общении в сфере образования.

Тем не менее, до сих пор многие ученые и практики образования его не принимают. Как показывает анализ различных источников, в этот термин вкладывается различный смысл.

Н.И.Бабкин [5] отмечает, что «социальное образование» может рассматриваться в нескольких планах:

а) Наиболее распространено понимание социального образования как направленности любого образования, когда вся учебно-воспитательная работа во всех звеньях системы образования служит социализации личности.

б) Тесно связано с ним его понимание как компонента процесса образования, включающего социальное формирование и социальное научение личности.

в) Социальное образование – это, конечно, часть образования об обществе.

г) Наконец, не менее важно понимание социального образования как результата и процесса социализации личности.

В соответствии с таким пониманием, социальное образование он представляет в виде модели, включающей три уровня: нижний уровень обусловлен тем, что «все люди нуждаются в зачатках социальной подготовки, поскольку жизнедеятельность каждого из них должна учитывать культуру общения, труда, поведения». Более высоким уровнем социального образования, по его мнению, выступает «подготовка работников массовых профессий. Они используют свою функциональную грамотность для налаживания технологических отношений в целях успешного решения производственных задач» [5].

С.И.Змеев социальное образование рассматривает только как часть социально-ролевого образования взрослых, ориентированное на развитие и совершенствование функций человека как члена общества, общины, социальной группы [26]. С нашей точки зрения, понятие социальное

образование должно рассматриваться шире и включать разные виды деятельности.

Термин «социальное образование» используется как синоним выражения «обучение социальной работе», в смысле подготовки социальных работников.

В.И.Жуков социальное образование рассматривает как подготовку специалистов, способных оказать индивидам, семьям и группам услуги, способствующие созданию, поддержанию или увеличению их способности к социальному функционированию, и в целях его дальнейшего совершенствования необходимо его рассматривать как открытую, мобильную, саморазвивающуюся систему совокупности многообразных образовательных систем [31].

Так, В.И.Жуков указывает, что «социальное образование по своей сущности и содержанию направлено на обучение и воспитание личности, сориентированной на профессиональную деятельность в социальной сфере» [31].

М.В. Фирсов, И.В. Наместникова, Е.Г.Студенова социальное образование трактуют как систему подготовки специалистов социальной сферы как профессионалов, решающих задачи по оказанию адресной, целевой помощи различным группам населения и по гуманизации и демократизации общественных отношений [10].

По мнению Л.В. Мардахаева, социальное образование определяется «как процесс или как результат обучения человека самореализации в обществе, в социальной среде его жизнедеятельности. В нем выделяются два основных направления: процесс (результат) усвоения человеком социального опыта общества, социальной группы, необходимого ему для самореализации как гражданина, члена семьи, специалиста в профессиональной деятельности; процесс (результат) подготовки человека как специалиста социальной сферы [34].

То есть, по сути, речь идет об общем социальном образовании, в котором нуждается каждый человек, и профессиональном социальном образовании, которое необходимо тем, кто планирует работать в социальной сфере. Иначе говоря, по его мнению, социальное образование – это субъектный результат подготовки или усвоения интериоризации личностью всего того, что было представлено ей в процессе подготовки. Исходя из этого, задача научно-педагогических кадров вуза – организовать подготовку, а задача обучающихся – получить социальное образование. Конечно, при этом Л.В. Мардахаев говорит о содержательно – дидактическом моделировании подготовки специалистов педагогической ориентации социальной сферы, проще говоря, социальных педагогов [34].

С.И. Григорьев рассматривает социальное образование в другом ракурсе, более широко, и понимает под ним: подготовку и переподготовку специалистов в области социальных наук; обучение специалистов различного профиля социальным наукам, их социальное воспитание; социальное просвещение, воспитание населения, формирование у него умения взаимодействия в социуме в рамках определенного социально-исторического пространства и времени, формирование и воспроизводство определенного менталитета, систем социо - культурных принципов, социальных идеалов, составляющих фундамент социальной культуры, общественного интеллекта, образа жизни [20].

Приблизительно так же понимает социальное образование П.Д. Павленок, который указывает, что «можно говорить о социальном образовании как в широком плане (общественное образование, т.е. процесс знания общества в целом), так и в узком смысле (процесс получения знаний и умений в области социальной сферы) и что «социальное образование» имеет (должно иметь) свою структуру, одной из таких структур (видов) социального образования является образование в области социальной работы [42]. То есть подчеркивается, что понятие социальное образование шире, чем образование в области социальной работы.

Под социальным образованием Г. С. Жукова понимает систему воспроизводства обществом своей сущности, выраженной в интеллектуальном и социально-гуманитарном потенциале личности специалиста социальной сферы, гуманистической сущности человека и общества [23].

Социальное образование представляет собой социальный феномен: обусловленный потребностями социального становления и развития конкретной личности и общества в целом; характеризующийся социальной защитой индивида, развитием и сохранением интеллектуального, нравственного потенциала страны; формированием активной творческой личности с твёрдой гражданской позицией, основанной на сознательном участии в социальном диалоге, высокой степени патриотизма; способствующий стабилизации социальных отношений человека и государства; направленный на формирование или восстановление социальной адаптации человека в обществе, посредством, как общей, так и профессиональной социальной подготовки [58].

В словаре–справочнике по социальной работе обобщаются разные трактовки сущности понятия «социальное образование» и отмечается, что оно употребляется в разных значениях: обучение основам правил жизнедеятельности в обществе, в коллективе, освоение знаний о человеке и обществе, строении законов развития и функциях общества, взаимодействии человека и общества; общечеловеческое образование как освоение наук об обществе, основу, которой составляет социологическое образование; подготовка профессиональных кадров для учреждений социальной защиты; подготовка специалистов различного профиля для учреждений социальной сферы в целом; подготовка кадров для нужд «третьего сектора», т.е. неправительственных и некоммерческих организаций [51].

Социальное образование представляет собой взаимосвязь и взаимообусловленность профессионального образования и процесса воспроизводства социокультурного опыта человечества, в результате

которого формируется понимание человеком своего места и, соответственно, своей подлинной роли в мире. Социальное образование как процесс, сопровождающий формирование сознания человека всю жизнь: на дошкольной ступени, в школе, лицее, вузе, постдипломном образовании, в самообразовании, расширяясь и углубляясь, согласно главному принципу дидактики, концентрическими (встроенными друг в друга) кругами [8].

Социальное образование представляет собой разновидность профильного образования и, в системном аспекте, определяется как подсистема образования, включающая преимущественно взаимосвязанные компоненты содержания общего образования; специальности и направления подготовки разных уровней профессионального образования; реализующие их учебные заведения и органы управления, структурно и функционально сориентированные на потребности социальной сферы [71].

Социальное образование как профессиональное образование по направлению социальная работа в вузе – система взаимосвязанных и взаимодействующих функций профильной кафедры и социальных партнеров (социальные службы и другие социальные институты), способствующая повышению качества образовательного процесса и формирования общекультурных и профессиональных компетенций и развития личности за счет собственного ресурсного обеспечения.

Социальное образование как профессиональное образование по направлению социальная работа в вузе - многоуровневый непрерывный процесс профессионального образования по направлению социальной работы (бакалавриат – магистратура), создающийся на основе новой компетентностной парадигмы [55].

Понятие «социальное образование» рассматривается учеными в двух аспектах. Первый аспект заключается в профессиональной подготовке социальных кадров (социальных работников и педагогов, социологов, психологов и др.). Второй – включает в себя социальное образование

каждого человека в течение всей его жизни (непрерывность и преемственность получения образования социальной направленности).

Сегодня социальное образование трактуется в широком и узком смыслах. В широком смысле «социальное образование» понимается как овладение основами социальной культуры, умение жить в обществе. В узком смысле сводят к профессиональному образованию студентов в области социальной работы.

2.2. Социально-педагогическая характеристика социального образования

Социальное образование является относительно самостоятельным направлением в системе современного профессионального образования в области социальной работы.

Для уточнения сущности понятия «социальное образование» представляется необходимым рассмотреть, с одной стороны, понятие и виды образования с позиции дидактики, с учетом законодательной базы Российской Федерации и изменений образовательной системы, соответствующей требованиям и вопросам общественного развития в мировом пространстве, с другой, четко обозначить как социально-педагогическое явление.

В педагогике под образованием понимается единый процесс физического и духовного формирования личности, процесс социализации, сознательно ориентированный на некоторые идеальные образы, на исторически обусловленные, более или менее четко зафиксированные в общественном сознании социальные эталоны. В таком понимании образование выступает как неотъемлимая сторона жизни всех обществ и всех без исключения индивидов. Поэтому оно есть, прежде всего, социальное явление [28].

Под *образованием* в Федеральном Законе РФ «Об образовании»

понимается единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов;

воспитание - деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства;

обучение - целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни [38].

Процесс обучения включает в себя две части: преподавание, в ходе которого осуществляется передача (трансформация) системы знаний, умений, опыта деятельности; и учение (деятельность ученика), как усвоение опыта через его восприятие, осмысление, преобразование и использование [55].

Б.Г.Ананьев отмечал, что обучение не есть только передача и усвоение информации – знаний и правил деятельности. Обучение есть вместе с тем общение, коммуникация, соответствующая структуре общества и господствующему в нем типу межличудских взаимоотношений [3]. Воспитание в образовательном смысле – это специально организованная целенаправленная деятельность по формированию и развитию сознания и самосознания ребенка, формированию нравственной позиции и ее

закреплению в поведении. Содержание воспитания выстраивается на основе базовых духовных ценностей морали (этики), включающей в себя честность, справедливость и человечность [62]. В данном определении заложена в целом схема интеллекта человека и поэтому можно понимать воспитание как формирование и развитие социализированного интеллекта. Это означает, что воспитание гуманизирует когнитивный аспект образовательного процесса и направляет сознание (интеллект) на присвоение духовно-нравственных и социально-культурных ценностей.

В современной дидактике обучение и воспитание не противопоставляются. Напротив, подчеркивается их единство, «родство», по многим показателям. Например, во-первых, единая социальная природа: они возникли и функционируют, как ответ на потребность человека сохранять, воспроизводить свой общественно-исторический опыт, передавать его подрастающему поколению; во-вторых, по способам своего осуществления: единый общественно-исторический опыт, адаптированный к определенной возрастной категории детей, передается с помощью механизма социального взаимодействия – общения. Обучение представляет собой общение между теми, кто обладает знаниями и определенным опытом, и теми, кто их, усваивает [59].

При этом воспитание направлено на формирование системы человеческих и профессиональных ценностей, способов общественного поведения и гражданской позиции. Для обучения приоритетными является формирование системы знаний, умений, способов познавательной и практической деятельности.

Если раньше образование отождествлялось с процессом обучения в начальной, средней, высшей школе, т.е. в специальной системе, созданной для целей образования, то теперь такое образование стало называться формальным, и получила развитие идея о том, что понятие «образование» гораздо шире, чем формальное образование. В этой расширенной трактовке под «образованием» понимается все, что имеет своей целью изменить

установки и модели поведения индивидов путем передачи им новых знаний, развития новых умений и навыков [62].

В связи с расширением самого понятия образование выделяют три основных типа процессов обучения:

1. Произвольное обучение, включающее неструктурированную учебную деятельность, которую Д.Эванс (Evans D.R., 1981) [79] подразделяет на инцидентальное (случайное) и информальное образование. В первом случае нет осознанного стремления к обучению ни со стороны обучающего, т.е. в этом случае ни учитель, ни ученик не создают «учебной ситуации». Во втором случае либо обучающийся, либо источник информации осознанно стремиться к обучению (но не сразу оба).

Именно благодаря произвольному обучению человек в течение своей жизни приобретает наибольшую часть знаний и навыков.

2. Под формальным образованием понимается такое образование, которое осуществляется в специальных учреждениях по утвержденным программам и должно быть последовательным, стандартизованным и институциональным, гарантирующим определенную преемственность.

3. Неформальное образование – любая организованная образовательная деятельность вне рамок существующей формальной системы, рассчитанная на идентифицируемую клиентуру и отвечающая определенным учебным целям (Coombs P.H., 1973) [78].

В докладе «Нет пределов просвещению» Римского клуба (Botkin J.W., 1979) [75] повышение интереса к неформальному образованию объясняется «разделяющей людей пропастью», их неспособностью адаптироваться к быстрым изменениям в мире. В связи с этим ставится задача создания новой парадигмы обучения – «необходимой предпосылки для разрешения любых глобальных проблем», предлагается концепция «инновационного обучения», ориентированного на «человеческую инициативу», а не на осознанное социальное воспроизводство свойственное обучению в традиционных школах.

П.Г. Щедровицкий пишет в этой связи: «Как бы мы не дополняли понятие “образование” вторичными характеристиками, в основе его лежит идея завершенности, совершенное, а вместе с тем и законченное образование, остается идеалом и ценностью на протяжении двух с половиной веков» [72, С.11].

В настоящее время непрерывное образование общепризнанно и Европейским Союзом рассматривается как главный элемент социальной модели [77].

В широком смысле, непрерывное образование означает всякого рода сознательные действия, которые взаимно дополняют друг друга и проистекают как в рамках системы образования, так и за ее пределами в разные периоды жизни. Эта деятельность сориентирована на приобретение знаний, развитие всех сторон и способностей личности, включая умение учиться и подготовку к исполнению разнообразных социальных и профессиональных обязанностей, а также к участию в социальном развитии как в масштабе страны, так и в масштабе всего мира [30].

В узком смысле, непрерывное образование рассматривается как специально организованный процесс, который является дискретным (прерывным), т.к. осуществляется в разные периоды жизни.

Г.Л.Ильин трактует непрерывное образование еще шире, называя непрерывным образованием всякое изменение личности. Г.Л.Ильин относит к непрерывному образованию любое социальное действие, любую форму или способ поведения, осуществляемые впервые или в незнакомых условиях, а также все, что способствует накоплению знаний о мире, о способах поведения в нем и тем самым способствует определению личности в этом мире [27].

В случае с непрерывным образованием “мы как бы выходим из сферы образования и образованности в сферу развития, где действуют совершенно иные правила, самоопределение в области развития должно быть иным” [62,С. 12].

Образование взрослых – целенаправленный, систематический определенным образом организованный процесс, являющийся важным фактором развития человека, так и общества в целом.

В системе образования взрослых на современном этапе выделяют следующие направления: общекультурное (ликвидация элементарной неграмотности и расширение общего образования); профессиональное (получение профессии, повышение квалификации, ликвидация функциональной неграмотности, переподготовка на всех уровнях начальном, среднем, высшем, послевузовском); дополнительное (дополнительные неформальные образовательные программы и услуги для более продуктивных занятий граждан по интересам).

Интеграция общекультурного и профессионального образования расширяет возможности самоопределения и духовного развития личности, осмысления своего места в социуме, повышает профессиональную компетентность взрослых и вместе с тем помогает им понять процессы происходящие в обществе, преодолеть мифологизированное сознание. Интегрированное образование развивает творческие силы и самостоятельность людей, улучшает их коммуникативные способности. Приоритетными являются не готовые знания по той или иной науке, а методы и средства их получения.

Социальное образование является составной частью профессионального образования.

Категория «профессиональное образование» имеет широкий смысл и используется для обозначения системы, занимающейся подготовкой, повышением квалификации и переподготовки рабочих и специалистов независимо от уровня и профиля получаемого образования (Т.Ю.Ломакина, Т.И.Платонова).

Профессиональное образование, по мнению С.Я.Батышева, представляет собой процесс и результат овладения определенным уровнем

знаний, умений и навыков, норм и ценностей по конкретным профессиям с одновременным формированием общей культуры личности [7].

Профессиональная подготовка - совокупность специальных знаний, навыков и умений, позволяющих выполнять работу в определенной области деятельности. В зависимости от квалификации различают четыре основных уровня профессиональной подготовки, требующих соответствующего профессионального образования: высшего, среднего специального, начального профессионального и элементарного (подготовка работников низшей квалификации на курсах, путем бригадно-индивидуального обучения на производстве и др.).

Понятие "профессиональное образование" отличается от понятия "профессиональная подготовка тем, что профессиональная подготовка не сопровождается повышением общеобразовательного уровня обучающихся, а осуществляется в целях подготовки к выполнению определенного вида работы. Результатом обучения профессиональной подготовки является обучение профессиональным знаниям, умениям и навыкам [7].

С психологической точки зрения, профессиональное образование – процесс и результат профессионального становления и развития личности, сопровождающийся овладением знаниями, навыками и умениями, а также компетенциями по конкретным профессиям и специальностям [24].

В соответствии с Федеральным Законом РФ «Об образовании» профессиональное образование - вид образования, который направлен на приобретение обучающимися в процессе освоения основных профессиональных образовательных программ знаний, умений, навыков и формирование компетенции определенных уровня и объема, позволяющих вести профессиональную деятельность в определенной сфере и (или) выполнять работу по конкретным профессии или специальности;

В Российской Федерации устанавливаются следующие уровни профессионального образования:

- 1) среднее профессиональное образование;

- 2) высшее образование - бакалавриат;
- 3) высшее образование - специалитет, магистратура;
- 4) высшее образование - подготовка кадров высшей квалификации [37].

В соответствии с вышеизложенным законом видно, что выделяются три уровня профессионального образования: высшее образование – бакалавриат, специалитет, магистратура и подготовка кадров высшей квалификации.

Согласно Всемирной декларации о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры ЮНЕСКО высшее образование рассматривается как совокупность учебных курсов подготовки и переподготовки специалистов (после получения им среднего профессионального образования), которые организуются учреждениями, признанными в качестве учебных заведений высшего образования компетентными государственными органами [13].

Социальное образование как составляющая профессионального образования в области социальной работы, основывается на принципах государственной политики в области профессионального образования основывается на принципах, определенных Законом Российской Федерации "Об образовании":

- 1) признание приоритетности образования;
- 2) обеспечение права каждого человека на образование, недопустимость дискриминации в сфере образования;
- 3) гуманистический характер образования, приоритет жизни и здоровья человека, прав и свобод личности, свободного развития личности, воспитание взаимоуважения, трудолюбия, гражданственности, патриотизма, ответственности, правовой культуры, бережного отношения к природе и окружающей среде, рационального природопользования;
- 4) единство образовательного пространства на территории Российской Федерации, защита и развитие этнокультурных особенностей и традиций народов Российской Федерации в условиях многонационального

государства;

5) создание благоприятных условий для интеграции системы образования Российской Федерации с системами образования других государств на равноправной и взаимовыгодной основе;

6) светский характер образования в государственных, муниципальных организациях, осуществляющих образовательную деятельность;

7) свобода выбора получения образования согласно склонностям и потребностям человека, создание условий для самореализации каждого человека, свободное развитие его способностей, включая предоставление права выбора форм получения образования, форм обучения, организации, осуществляющей образовательную деятельность, направленности образования в пределах, предоставленных системой образования, а также предоставление педагогическим работникам свободы в выборе форм обучения, методов обучения и воспитания;

8) обеспечение права на образование в течение всей жизни в соответствии с потребностями личности, адаптивность системы образования к уровню подготовки, особенностям развития, способностям и интересам человека;

9) автономия образовательных организаций, академические права и свободы педагогических работников и обучающихся, предусмотренные настоящим Федеральным законом, информационная открытость и публичная отчетность образовательных организаций;

10) демократический характер управления образованием, обеспечение прав педагогических работников, обучающихся, родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся на участие в управлении образовательными организациями;

11) недопустимость ограничения или устранения конкуренции в сфере образования;

12) сочетание государственного и договорного регулирования отношений в сфере образования [37].

Социальное образование – это составная часть профессионального образования в области социальной работы, часть социальной сферы, выполняющая на профессиональной основе функции обучения и воспитания, а также просвещения людей и часть непрерывного образования взрослых, включающего формальное и неформальное образование.

Характеризуя социальное образование как педагогический процесс необходимо:

- разграничить обучение и учение, выделяя основные компоненты: субъект, цель, содержание, средства и результат.

- обучение и воспитание интегрировать и рассматривать как единый непрерывный образовательный процесс, выстроенный с учетом преемственности содержания, форм, методов;

- результатом профессионального образования рассматривать комплекс общекультурных и профессиональных компетенций и развитие личности студента, которые разработаны с учетом потребностей государства, работодателей и студентов. Формирование комплекса компетенций осуществляется в ходе организации образовательного процесса (учебный и внеучебный процесс) в поликультурном образовательном пространстве [55].

В системе социального образования субъектом обучения становится не рассудок человека, а он сам, с его интеллектуальным, духовным, нравственным и культурным потенциалом. Именно в этом смысле справедливо представление М.Хайдеггера о том, что образование есть руководство к изменению всего человека в его существе [67].

Субъектом социального образования предстает студент (обучающийся) познающий, интерпретирующий, подвергающий сомнению, смысл определений, версий и доктрин и таким образом, получающий знания. В этом плане интериоризация социальных смыслов – одно из фундаментальных оснований образования, определяющей степень его индивидуальной эффективности.

Внутренний духовный мир субъекта, состоящий из опыта, личных представлений и сложившихся образов, подвергается воздействию совокупности представлений, текстов, теорий, предметов культуры, пополняется различными областями знаний, обогащается систематизированным представлением о способах деятельности и формах социальной практики.

В «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» отмечается: Основной целью профессионального образования страны является подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности; удовлетворение потребностей личности в получении соответствующего образования [45].

По определению Т.М.Ковалевой, «требования рынка жестки и вполне определены – нужны люди, не только и не столько знающие, сколько обладающие определенным набором компетентностей, необходимых для успешного освоения современных профессий» [29, С. 67].

В современном образовании делается акцент в понимании изменения требований к структуре и характеру профессиональной деятельности.

М.Ш.Ноулз подчеркивал, что на современном этапе в образовании взрослых задачей номер один стало производство компетентных людей - таких людей, которые были бы способны применять свои знания в изменяющихся условиях, и, чья основная компетенция заключалась бы в умении включиться в постоянное самообучение на протяжении всей своей жизни [82].

Российская и европейская группа ученых в области социальной работы на основе государственных стандартов в области социальной работы и методологии «Тьюнинг» сформулировали Цель - Обеспечить образование в

области социальной работы, предусматривая различные возможности занятости и карьеры. Сформировать у студентов особый интерес к специализированным областям социальной работы для дальнейших исследований (дальнейшего обучения).

Международная Федерация социальных работников (IFSW) ставит такие задачи:

- способствовать развитию социальной работы как профессии посредством сотрудничества с учетом профессиональных ценностей, стандартов, этики, прав человека, обучения и условий работы;
- активизировать участие социальных работников в формировании и реализации социальной политики государств;
- расширять и углублять образовательные программы по специальности «Социальная работа»; повсеместно внедрять ее ценности и профессиональные стандарты;
- способствовать сотрудничеству социальных работников всех стран;
- устанавливать и поддерживать отношения с международными организациями, занимающимися вопросами социального развития и благосостояния;
- совершенствовать систему социального образования [91].

Данные задачи значительно повышают ответственность за организацию профессионального образования в области социальной работы, а современные проблемы населения (бедность, безработица, голод, расовая и национальная дискриминация и др.) помогают актуализировать международное партнерство социальных работников, вызывают необходимость ускорения процесса интеграции системы непрерывного социального образования различных стран (в том числе и России) в мировое образовательное пространство.

В педагогическом отношении понимание цели социального образования помогает выйти на личностный план социализации студентов, на

избирательные действия личности в системе «цель – мотив», которые и составляют предмет воспитания.

Российские ученые и практики осознают значимость ценностно-смыслового потенциала специалистов для приобретения знания. По их мнению, кратчайший путь к осмыслению знания лежит именно через анализ его ценностно-смысловых предпосылок – понимания того, ради чего в конечном счете все делается. Как отмечает А.А.Пузырей, если человек хочет осмысленно заниматься каким-то делом, он должен начинать со своего собственного ценностного самоопределения, т.е. определения предельных целей и ценностей своей работы». Таким образом, в подготовке специалиста главным является не приобретение знаний и навыков, а формирование профессионального мышления и рефлексии [56]. Ценностный компонент представляет собой систему проявлений мотивационно - потребностной сферы личности. Это ценностные ориентации, которые определяют избирательное отношение человека к ценностям общества. Человеческое существо, включаясь в жизнь общества, должно не только правильно воспринять предметы, социальные явления и события, понять их значение, но и «присвоить» их, сделать значимыми лично для себя, наполнить их смыслом. Еще В. Франкл утверждал, что смысл человеческой жизни не может быть дан «извне», но и не может быть «придуман» человеком; он должен быть «найден» [17]. Разделяя позицию С.И.Гессена в отношении определения образования как « культуры индивида», можно согласиться с тем, что « видов образования должно быть столько же, сколько имеется отдельных ценностей культуры» [16].

Рассматривая социальное образование как новую дисциплину, В.И.Жуков раскрывает ее содержание как «набор теорий, социальных технологий, описанный опыт политических модернизаций, изложение вариантов экономических преобразований и модели социального развития, колоссальный потенциал компаративного анализа совокупного опыта развития цивилизации» [22, С. 551].

Из содержания данного термина видно, что автор 1) обосновывает социальное образование как дисциплину формального общего и профессионального образования и 2) включает в ее содержание значительное по объему предметное поле.

С.И.Змеев содержание образования взрослых подразделяет на два блока: 1) социально-ролевое и 2) общекультурное, или общеразвивающее. Под социально-ролевым образование взрослых, - он понимает, - образование, удовлетворяющее потребности человека в эффективном выполнении социальных ролей: работника, члена коллектива, члена семьи.

Социально-ролевое образование подразделяется на три группы: 1) профессиональное (связанное с удовлетворением потребностей становления и совершенствования личности как работника, участника производственной сферы); 2) семейно-бытовое, удовлетворяющее потребности в становлении и развитии умений, навыков, знаний и личностных качеств, необходимых для эффективного выполнения ролей членов семьи; 3) социальное, ориентированное на развитие и совершенствование функций человека как члена общества, общины, социальной группы [26].

Из содержания данного термина видно, что социальное образование рассматривается только как часть социально-ролевого образования взрослых. В.И. Жуков выделяет четыре функции социального образования, которые определяют содержание. По его мнению, три из этих функций – профессиональная, духовно – нравственная и культурная рассчитаны на человека, четвертая – гуманитарная – на гуманизацию всего общества [22].

В.В.Ситникова и А.Э.Григорьева систематизировали изменения в содержании социального образования:

- изменяется содержание классических социальных дисциплин, т.к. трансформируются научные картины мира и способы его познания в направлении гуманизации социальных наук и их сближения с гуманитарными науками;

- совершенствуется содержание учебных планов и программ, составляющих основу подготовки и переподготовки специалистов в области социальных наук;

- возникновение новых социальных наук, отражающих как тенденцию углубления и дифференциации социального знания, так и интеграцию и развитие взаимодействия смежных научных дисциплин;

- происходит дифференциация общего социального образования в зависимости от сферы деятельности, в которой предстоит работать специалисту;

- обновляется содержание социального воспитания, опирающегося на достоверное социальное знание, его прогнозы и формируемые на этой основе социальные ориентации, ценности, приоритеты;

- происходит массовое развертывание узких специализаций, обеспечиваемое разработкой специализированных учебных программ, обозначены и развиваются наиболее значимые практикой специализации;

- трансформируются фундаментальные основы бытия человека и общества, типы жизнедеятельности людей, социальные культуры, представления о смысле жизни, справедливости, социальных идеалах [49].

Содержание социального образования упорядочивается в рамках его организационной структуры, характеризуемой рядом организационных аспектов. Главной организационной основой модернизации образования вообще и социального образования в частности являются новые федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования, которые определяют основные требования к содержанию и реализации образовательных программ, учебных планов, учебников, методических пособий и дидактического материала. ФГОС ВПО позволяют усилить разнообразие содержания образования с учетом потребностей региона за счет введения национально – региональных компонентов стандартов. В этом смысле содержание, социального образования, сохраняя базовые требования, наиболее сильно дифференцируется по регионам.

Организационным основанием развития социального образования является существование профильных учреждений, выполняющих соответственно образовательные функции и услуги. Развитие социального образования в России сегодня опирается на систему профильных высших учебных заведений. В России функционирует более 200 вузов осуществляющих профессиональное образование студентов по направлению социальная работа на разных уровнях (специалитет - бакалавриат-магистратура).

Педагогическая сущность процесса социального образования предполагает рассмотрение средств обучения и воспитания. В самом общем смысле это – элементы окружающей среды, которые оказывают воздействие и проявляют себя на разных уровнях.

Социальное образовательное пространство можно рассматривать как синоним «образовательная среда». С точки зрения В.И. Слободчикова, «образовательная среда не есть нечто однозначное и наперед заданное, среда начинается там, где происходит встреча (сретенье) образующего и образуемого; где они совместно начинают ее проектировать и строить – и как предмет, и как ресурс совместной деятельности; и где между отдельными институтами, программами, субъектами образования, образовательными деятельностями начинают выстраиваться определенные связи и отношения» [50].

Е.М. Харланова рассматривает образовательную среду вуза как продукт взаимодействия субъектов образовательного процесса, включающую разные виды средств и содержания образования, способные обеспечить продуктивную учебно-профессиональную деятельность студентов, будущих специалистов [68].

Если рассматривать образовательный процесс вуза в широком аспекте, то можно говорить о том, что он является образовательным пространством. Пространство социального образования динамично и многомерно. Многомерность социального образования заключается в том, что включает

несколько направлений и включает три компонента – содержательный, организационный и управленческий. Система социального образования разрабатывается на основе государственной политики в области образования и выражает социальный заказ общества, работодателей, работников социальной сферы, студентов. Так как социальный заказ изменяется, должна изменяться и система, что обуславливает ее динамичность.

Формирование социального компонента единого мирового образовательного пространства предполагает, кроме гармонизации образовательных стандартов и научных подходов к учебной и исследовательской деятельности; разработку общих требований к специализациям социальных работников, содержания и объема производственной практики; развитие системы дистанционного образования; внедрение в учебный процесс передовых технологий. Сюда же относятся программы стажировки преподавателей, практики студентов; планы проведения международных научно-практических конференций, обучающих семинаров и публикация совместных научных трудов

В одних случаях педагогическим средством в процессе социального образования выступают ее факторы: социально – политическая жизнь общества, этнокультурные условия, демографическая ситуация.

В других случаях педагогическим средством социального образования выступают отношения и взаимодействия.

А.-Н. Пере–Клермон рассматривает социальное взаимодействие как координацию действий, так и обмен вопросами, комментариями, приказами, объяснениями. Совместное взаимодействие вызывает конструктивную активность испытуемого в той мере, в какой он достиг уровня компетенции, позволяющего воспользоваться этим взаимодействием [74].

Человек не просто усваивает социальный опыт, но и преобразовывает его в собственные ценности, установки, ориентации. Этот момент преобразования

социалL

обязательн

ых компонентов педагогического процесса в социальном образовании. Объем и сущность понятий «компетенция» в профессиональном образовании до настоящего времени окончательное уже существующему социальному опыту, но его воспроизводство, т.е. продвижение его на новую ступень. Понимание взаимодействия человека с обществом при этом включает в себя понимание в качестве субъекта развития не только человека, но и общества, объясняет существующую преемственность в таком развитии. При такой интерпретации понятия социальное образование достигается понимание человека одновременно как объекта, так и субъекта общественных отношений.

Компетентностный подход в профессиональном образовании позволяет выделять компетенции как один из обязательных компонентов педагогического процесса в социальном образовании. Объем и сущность понятий «компетенция» в профессиональном образовании до настоящего времени окончательно не определены.

В европейской методологии «Tuning» понятие компетенций и навыков включает знание и понимание (теоретическое знание академической области, способность знать и понимать), знание как действовать (практическое и оперативное применение знаний к конкретным ситуациям), знание как быть (ценности как неотъемлемая часть способа восприятия и жизни с другими в социальном контексте). Компетенции представляют собой сочетание характеристик (относящихся к знанию и его применению, к позициям, навыкам и ответственностям), которые описывают уровень или степень, до которой некоторое лицо способно эти компетенции реализовать [93].

В европейской методологии Tuning компетенция представляет собой динамичную комбинацию мировоззрения, знаний, понимания, умений, навыков и способностей [92].

В рамках ФГОС ВПО компетенция понимается как способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области [64,65].

Компетенция – это единство знания, умения, навыков и личных качеств (по ФГОС ВПО и Tuning).

Компетенции измеряются при помощи результатов обучения, составляющих «рекомендательную рамку» для рынка труда. В последние годы обострилась 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 [6].

Ожидаемые результаты обучения – описание показателей того, что должен знать, понимать и/или быть в состоянии выполнить студент по завершении процесса обучения. Результаты обучения должны сопровождаться соответствующими критериями оценки.

Описание ожидаемых результатов обучения включает набор критериев, выраженных в терминах уровней компетенций. Результаты обучения должны сопровождаться соответствующими критериями оценки. Выделяют пять наборов критериев, согласованных с профессиональным сообществом и Дублинскими дескрипторами: приобретение знания и понимания; применение знания и понимания; формирование суждений и осуществление выборов; передача знания и понимания; способность продолжать обучение [93].

На современном этапе социальное образование рассматривается не только как компонент российского, но и мирового образовательного пространства.

Сущность социального образования как многомерного педагогического явления может рассматриваться на основе разных подходов:

- социальное образование – это часть профессионального образования в области социальной работы, часть социальной сферы, выполняющая на профессиональной основе функции обучения и воспитания, а также просвещения людей и часть непрерывного образования взрослых, включающего формальное и неформальное образование.

- социальное образование как система в соответствии с Законом «Об образовании в Российской Федерации» представляет собой совокупность взаимодействующих:

- преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов различного уровня и направленности;

- сети реализующих их образовательных учреждений независимо от их организационно-правовых форм, типов и видов;

- органов управления образованием и подведомственных им учреждений и организаций;

- объединений юридических лиц, общественных и государственно-общественных объединений, осуществляющих деятельность в области образования [38];

- социальное образование как процесс, с одной стороны, это целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (цензов), а с другой – усвоение, развитие компетенций (знаний, умений и навыков, способов их овладения и развития личности) с целью достижения более высокого образовательного уровня;

- социальное образование как результат, который выражается в сформированных компетенциях в соответствии с основной образовательной программой определенного уровня и направленности [53].

Социальное образование носит непрерывный характер, имеет устойчивую структуру, обладающую всеми признаками субординации. Социальное образование существует на субъектно – объектном уровнях как многомерное социальное и педагогическое явление.

Социальное образование как собственно педагогическое явление представляет собой особую функционирующую и развивающуюся социальную систему, имеющую нормативно – регулятивное назначение и обеспечивающую целенаправленное – в интересах общества, государства и личности – систематизированное наследование социокультурного опыта человечества. Все стороны социального образования значимы и диалектически взаимосвязаны.

2.3. Теоретико-методологические основы социального образования

В качестве теоретико-методологического основания выступают научные подходы.

Подход – совокупность способов, приемов в изучении, рассмотрении чего-либо (объектов, процессов, явлений) и воздействия на кого-либо, что-либо [46].

Г.С.Жукова, О.И.Воленко при организации профессионального образования специалистов социальной сферы предлагают использовать педагогические парадигмы: парадигму личностно-ориентированного образования, деятельностьную парадигму, контекстную парадигму, компетентностную парадигму, парадигму витагенного образования, парадигму практико-ориентированного профессионального прикладного обучения, социокультурную парадигму, парадигму самообразовательной деятельности, парадигму мониторинга качества образования. По мнению Г.С.Жуковой и О.И.Воленко, современное качество профессиональной подготовки специалистов социальной сферы обусловлено синергетической целостностью разных компонентов парадигм профессионального

образования, каждая из которых в отдельности имеет относительно самостоятельный характер, но только вместе они могут обеспечить новое качество образования в области социальной работы [23, С.45 - 51].

Компетентностный подход

Компетентностный подход становится одним из наиболее развивающихся направлений педагогической теории и практики. Анализ современных научных исследований в области компетентностного подхода позволил выделить ряд направлений:

- компетентностный подход в профессиональном образовании, обеспечивающий ценностно-результативную направленность профессиональной подготовки специалиста (О.Б. Акулова, М.Е. Бершадский, В.А. Болотова, А.А. Вербицкий, П.Я. Гальперина, В.А. Кальней, В.А. Козырев, С.А. Писарева, Г.К. Селевко, А.П. Тряпицына, А.В. Хуторской и др.);

- теории профессионального образования и личностного развития специалиста (Б.Г. Ананьев, И.Д. Багаева, Н.Ш. Валеева, Б.С. Гершунский, А.А. Деркач, Н.И. Калаков, Н.В. Кузьмина, И.Д. Лушников, Г.В. Мухаметзянова, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов, Н.Б. Шмелева и др.);

- теории компетентностного подхода в образовании, теоретические обоснования сущности понятий «компетентность», «компетенция», «профессиональная компетентность» (В.И. Байденко, Г.Э. Белицкая, Л.Н. Боголюбов, В.А. Болотов, И.А. Зимняя, В.Н. Куницин, Н.В. Казаринов, Д.А. Махотина, Н.А. Рототаева, В. Руденский, В.В. Рябов, А. Сикурела, В.В. Сериков, Ю.Г. Татур, Ю.В. Фролов, В.Д. Шадриков, А.В. Хуторской и др.);

- компетентностный подход в области социальной работы (С.И. Григорьев, И.В. Наместникова, В.А. Никитин, В.И. Жуков, Г.А. Жукова, П.Кнезель, В.А. Кравченко, И.Д. Лельчинский, Ф.Ш. Мухаметзянова, Г.В. Мухаметзянова, Е.Г. Студенова, И.В. Танвель, Е.И. Холостова, М.В. Фирсов, В.А. Фокин, В.К. Шаповалов и др.).

Современные исследования компетентностного подхода отличаются использованием разных методологических подходов: системного, синергитического, деятельностного, личностно-ориентированного, гуманистического, аксиологического, акмеологического и др., что обусловлено полипарадигмальностью научного знания, наличием двух научных картин мира и типов рациональности.

В Болонском процессе компетентностный подход означает, что:

- компетенции интерпретируются как единый (согласованный) язык для описания академических и профессиональных профилей и уровней высшего образования;
- язык компетенций является наиболее понятным и адекватным для описания результатов образования;
- ориентация стандартов, учебных планов (общих образовательных программ) на результаты образования делает квалификации сравнимыми и прозрачными во всем европейском пространстве [6].

Актуальность компетентностного подхода связана с тем, что: компетентностный подход определяется как социальная стратегия в сфере образования, ориентированная на личность, готовую к осуществлению свободного гуманистически ориентированного выбора (А.Андреев); компетентностный подход изменяет ценностные приоритеты образования (О.Е.Лебедев); компетентностный подход дает ответы на запросы производственной сферы (Т.М. Ковалева); компетентностный подход направлен на приоритетную ориентацию на цели-векторы образования: обучаемость, самоопределение, самоактуализацию, социализацию, развитие индивидуальности (Э.Ф.Зеер); компетентностный подход проявляется как обновление содержания образования в ответ на изменяющуюся социально-экономическую реальность (И.Д. Фруммин); компетентностный подход представляет собой обобщенное условие способности человека эффективно действовать за пределами учебных сюжетов и учебных ситуаций (В.А. Болотов, В.В.Сериков); компетентностный подход – попытка привести в

соответствие образованию и потребности рынка, сгладить противоречие между учебной и профессиональной деятельностью» (Н.Л.Гончарова).

В настоящее время назрела необходимость в качественно иной подготовке специалиста, позволяющей сочетать фундаментальность профессиональных базовых знаний с инновационностью мышления и практико-ориентированным подходом к решению конкретных задач в сфере профессиональной деятельности.

В.С.Сенашенко, В.Ф. Тенищева, Е.М.Харланова отмечают, что опыт перевода системы требований подготовки специалистов с языка знаний на язык компетенций, т.е. операционализации, показал, что на этом этапе компетентностный подход сопоставим с знаниево-квалификационным, хотя соответствие это не является взаимно однозначным. В.С. Сенашенко отмечает, на практике образовательные модели, созданные на основе данных подходов, функционируют со значительным перекрытием друг друга, ибо знаниевая модель содержит элементы компетентностного подхода, и наоборот [48, 61, 68].

Сравнительная характеристика квалификационного и компетентностного подходов [21]

Квалификационный подход	Компетентностный подход
Направлен на получение квалификации и привязан к предмету профессиональной деятельности	Направлен на формирование личности специалиста, выраженной в единстве знаний, умений и личностных качеств для выполнения всех видов профессиональной и социальной деятельности в изменяющихся условиях.
Фундаментальность (академичность) содержания	Прагматичность, практикоориентированность. Связь с работодателем.
Дисциплинарная модель обучения	Междисциплинарная (модульная) модель
Программа подготовки определяется большим набором дисциплин,	Содержание формируется на основе междисциплинарных знания и

диктуемых их предметными областями.	умения, готовность к профессиональной деятельности.
Результат обучения – наборы ЗУНов.	Результат обучения – наборы компетенций (ЗУН как компоненты компетенций)
Академический характер образовательных технологий (передача знаний).	Инновационные технологии: проектное обучение, модульное, интерактивное, ролевые модели. Обучение в контексте профессиональной деятельности.
Основывается на жестко регламентированном ГОС - 2 (акцент на содержание подготовки)	Основывается на гибкости ФГОС – 3, позволяющий отбирать содержание и технологии под результат обучения.
Бальная система оценивания	Бально-рейтинговая непрерывная система оценивания.
Преподаватель – лидер (активный участник) образовательного процесса.	Преподаватель – консультант, объединенный единой образовательной целью со студентами.
Студент пассивный участник образовательного процесса.	Студент активно осваивает компетенции.

Реализация компетентного подхода в образовательном процессе вуза предусматривает:

- междисциплинарный характер обучения и воспитания.
- развитие личности студентов для выполнения профессиональной и социальной деятельности в современных условиях;
- изменение всех элементов: цели, содержание, средства, методы, формы обучения и воспитания, результаты обучения и воспитания.
- перевод студентов с репродуктивного уровня усвоения знаний на уровень формирования компетенций.
- изменение позиции преподавателя и студента, переориентация на студенческоориентированный характер обучения и воспитания.
- переход на модульные образовательные технологии организации образовательного процесса.

- изменение акцента внимания на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных ситуациях.
- изменение процедур оценки результата образования студентов.
- расширение образовательного пространства, интеграция с социальной средой.

Компетентностный подход связан с переносом акцента с преподавателя и содержания образования на студента и ожидаемые результаты образования, что является проявлением существенного усиления направленности образовательного процесса на студента [21].

Анализ зарубежных и отечественных исследований в области компетентностного подхода в образовании (В.И.Байденко, 2002; В.А.Болотов, В.В.Сериков, 2003; А.В. Хуторской, 2003; О.Е.Лебедев, 2004; А.Андреев, 2005; А. С. Бермус, 2005; Э.Ф.Зеер, Э.Сыманюк, 2005; И.А.Зимняя, 2006; Н.Л.Гончарова, 2007; В.Ф.Тенищава, 2008; В.В.Марико, 2009; Н.Ф. Ефремова, 2012 и др.), позволил уточнить содержание компетентностного подхода как элемента личностно-ориентированной парадигмы образования во взаимосвязи с деятельностным подходом, что выражается в следующих обобщениях:

а) компетентностный подход по своей сути не противоречит традиционному (знаниевому) подходу, поскольку не отвергает необходимости формирования знаний, умений и навыков, но требует также их развития до уровня организации в деятельность, т.е. направлен на реализацию развивающих целей в процессе обучения и предполагает становление компетентности через специально организованный процесс развития умений;

б) чтобы достичь развития умений (как освоенных человеком способов выполнения действия, обеспечиваемых совокупностью приобретённых знаний) до компетенций и компетентности, в конечном счете, необходимо предусмотреть строгую последовательность этапов: 1. развитие умений на

элементарном уровне; 2. организация умений в действия, на основе внешних целей; 3. организация умений в действия в условиях ситуации неопределенности (что соответствует становлению компетенции); 4. организация действий в деятельность, на основе доминирующих потребностей личности обучающихся (принимая меру включенности субъекта в деятельность за компетентность);

в) в качестве базовых компетенций, необходимых для выполнения любых видов деятельности, в том числе и педагогической, и учебной, можно выделить когнитивную, коммуникативную и рефлексивную, поскольку способность действовать в ситуации неопределенности требует соотнесения своих поступков со своими возможностями (через когнитивные умения и действия), с нормами и ценностями социума (через коммуникативные умения и действия), с личностными нормами и ценностями (через рефлексивные умения и действия) [35].

Личностно-деятельностный подход к обучению

В качестве подхода позволяющего определить управление социальным образованием в вузе как педагогической системы, обоснованно является личностно-деятельностный подход к обучению, который разрабатывался как субъектно-ориентированная организация и управление педагогом учебной деятельностью обучающегося при решении специально им специально организованных учебных задач разной сложности и проблематики, направленная на развитие и саморазвитие субъекта этой деятельности. Таким образом, можно говорить о двойственной направленности личностно-деятельностного подхода: с позиции педагога и позиции обучающегося, что отражает требования профессионального образования студентов в вузе на основе компетентностного подхода.

Основы данного подхода заложены в психолого-педагогических работах В.Г. Ананьева, Л.С.Выготского, А.Н.Леонтьева, И.П. Подласый, С.Л.Рубинштейна, где личность рассматривается как субъект деятельности,

которая сама, формируясь в деятельности и общении с другими людьми, определяет характер этой деятельности и общения.

Деятельностный подход (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, И.П. Подласый, С.Л. Рубинштейн) рассматривает деятельность как главный источник формирования личности и фактор ее развития.

Понятие «деятельность» в общепсихологическом плане трактуется как специфически-человеческий способ отношения к миру ..., в ходе которого человек творчески преобразовывает природу, делая тем самым себя деятельным субъектом, а осваиваемое им явление природы – объектом своей деятельности [66].

В деятельности студент приобретает опыт, который, актуализируясь, вызывает развертывание внутренних структур личности и придает тем самым профессиональной деятельности личностный смысл. В целом деятельностный подход предполагает ориентацию на развитие творческого потенциала личности и позволяет учесть индивидуальные и возрастные особенности каждого студента посредством включения в деятельность, способствует самореализации и личностному росту.

Личностный подход предполагает признание главной движущей силой профессионального развития саму личность, ее потребность в самоактуализации своего профессионального потенциала. Ориентация на личность означает, что содержание образования, организационные формы, технологии обучения направлены на удовлетворение потребности обучаемого быть личностью.

Личностный подход – это принцип личностной обусловленности всех психических явлений человека, его деятельности, его индивидуально – психологических особенностей [44].

Личностный подход, в широком смысле слова, предполагает, что все психические процессы, свойства и состояния рассматриваются как принадлежащие конкретному человеку, что они производны, зависят от

индивидуального и общественного бытия человека и определяются его закономерностями [70].

Н.А. Алексеев, анализируя становление личностно-ориентированного обучения, отмечает, что в отечественных концепциях и моделях обучения отчетливо прослеживается тенденция к усилению личностной компоненты в образовании – механизмов функционирования и развития личности обучаемых [1].

Ведущие концепции (модели) личностного образования

Период	Концепция (модель)	Целевая ориентация	Ценностно-смысловая направленность	Тематическое ядро концепции	Личностная компонента
1990 – 2001 г.	Личностно-ориентированное образование	Личностное развитие	Индивидуальное развитие субъектов учения	Индивидуализация и дифференциация обучения в процессе реализации личностных функций обучаемых.	Персонализация, рефлексия и стереотипизация (Н.А.Алексеев); использование субъектного опыта (И.А.Якиманская) формирование потребности «быть личностью» (В.В.Сериков).
С 2001 г.	Личностно-развивающее образование	Развитие личности, ее универсальных личностно-деятельностных способностей	Развитие и саморазвитие субъектов образования в процессе их взаимодействия и сотрудничества	Саморегулируемое учение, актуализация индивидуальности субъектности обучаемых.	Саморазвитие, самоопределение, самоактуализация обучаемых (А.В.Петровский, В.В.Сериков)
С 2005-2009 г.	Личностно-развивающее профессиональное образование	Развитие личности в процессе профессионального обучения, освоения профессии и выполнения профессиональной	Профессиональное развитие обучаемых при взаимодействии всех субъектов обучения.	Соразвитие всех субъектов профессионального образовательного процесса.	Учет предшествующего опыта, личностных особенностей, специфики учебного материала и конкретной учебно-пространственной

		деятельност и.			ной среды (Э.Ф. Зеер).
--	--	-------------------	--	--	---------------------------

Личностно-ориентированный подход заключается в признании студента главной действующей фигурой всего образовательного процесса, при этом и студент, и преподаватель выступают как его субъекты, а целью обучения в этом случае является развитие личности обучающегося, его индивидуальности.

Данный подход к осуществлению педагогического процесса означает направленность на формирование обучаемого как личности, полной реализации внутренних ресурсов на основании взаимопомощи, сотрудничества, совместного творчества субъектов учебно-воспитательного процесса [9]. При этом личность в рамках данного подхода рассматривается учеными как сознательный субъект, обладающий системой индивидуальных черт [2].

Ведущей идеей личностно-развивающегося образования становится развитие индивидуальности обучаемых: ценностно-смысловой сферы, субъектности, идентичности, социализации, а также универсальных личностных способностей: к самосовершенствованию, самоопределению, самоактуализации [24].

Для эффективной реализации личностно-ориентированного подхода в образовании необходимо учитывать возрастные психолого-педагогические особенности студентов и особенности их обучения.

Студенческий возраст по общему смыслу и по основным закономерностям возраст от 18 до 25 лет составляет скорее, начальное звено в цепи зрелых возрастов, чем заключительное в цепи периодов детского развития [14].

Студенчество – социальная общность, характеризующаяся наивысшей социальной активностью и достаточно гармоничным сочетанием интеллектуальной и социальной зрелости. Учет этой особенности

студенчества лежит в основе выбора соответствия форм и методов обучения, партнерского стиля взаимодействия.

В русле личностно-деятельностного подхода студент рассматривается как активный, самостоятельно организующий свою деятельность субъект педагогического взаимодействия. Ему присуща специфическая направленность познавательной и коммуникативной активности на решение конкретных профессионально-ориентированных задач. Основной формой обучения для студенчества является знаково-контекстное (А.А.Вербицкий) [11].

Студенческий возраст – это пора сложнейшего структурирования интеллекта, что очень индивидуально и вариативно. Мнемологическое «ядро» интеллекта человека этого возраста характеризуется постоянным чередованием «пиков» или «оптимумов» [4,С.346], то одной, то другой из входящих в это ядро функций.

Это означает, что учебные задания всегда одновременно направлены как на понимание, осмысление, так и на запоминание и структурирование в памяти студента усваиваемого материала, его сохранение и целенаправленную актуализацию. Таким образом, активизация познавательной деятельности студентов постоянно сопровождается организацией запоминания и воспроизведения учебной информации.

Во время обучения в вузе формируется прочная основа трудовой, профессиональной деятельности. «Усвоенные в обучении знания, умения, навыки выступают уже не в качестве предмета учебной деятельности, а в качестве средства деятельности профессиональной [12, С.14].

На стадии профессионального образования многие студенты переживают разочарование в получаемой профессии. Возникают недовольства отдельными учебными предметами, сомнения в правильности профессионального выбора, падает интерес к учебе. Наблюдается кризис профессионального выбора. Это определяет личностно-ориентированную направленность социального образования студентов: создание условий для

профессионального становления будущего специалиста социальной работы, профессионального самоопределения, саморазвития личности; подготовку студентов к включению в систему профессиональной деятельности (специалист по социальной работе – клиент» и успешной адаптации в ней; организация образовательного процесса, где группа студентов становится объектом формирования и развития человеческих свойств, отношений, навыков взаимодействия и эффективной коммуникации.

Э.Ф.Зеер выделяя сущность личностно развивающего профессионального образования, сформулировал концептуальные положения:

- личностное и профессиональное развитие обучающегося рассматривается как главная цель, что изменяет место субъекта учения на всех этапах профессионального образовательного процесса;
- критериями эффективной организации профессионального образования выступают параметры личностного и профессионального развития;
- в качестве психолого-дидактической единицы профессионального образования рассматривается учебно-профессиональная ситуация;
- социально-профессиональные особенности личности педагога интегрируются в содержание и технологии обучения, становятся факторами профессионального развития обучаемых, создания авторских учебных дисциплин и формирования индивидуального стиля деятельности;
- ориентация на индивидуальную траекторию развития личности обучаемого;
- залогом полноценной организации профессионального образовательного процесса становится сотрудничество педагогов и учащихся;
- смыслообразующим фактором образования при рассмотрении его в русле личностного подхода – ценностно-смысловая направленность личности.

- построение образовательного процесса ориентировано на развитие и саморазвитие общих и профессиональных компетенций и социально-нравственных форм поведения обучаемых [24].

Личностный подход способствует определению характера деятельности преподавателя и студентов, роли и места в образовательном процессе.

Андрогогический подход

Для реализации компетентностного подхода в профессиональном высшем образовании необходимо пересмотреть подходы и модели обучения. С.И. Змеев полагает, что специфические особенности взрослых обучающихся, которые радикально отличаются от особенностей невзрослых обучаемых, являются главной и вполне объективной основой для иного подхода к процессу обучения, нежели в педагогике, науке об обучении детей. При этом такой подход, по мнению ученого, предлагает андрагогика [25].

Проблемами разработки андрагогических подходов занимались М.Ш.Ноулз, П. Фрейре, П.Джарвис, Дж.Филд, Р.М. Смит, Э.Ф.Холтон, Р.А.Суонсон, группа ученых Ноттингемского университета, С.И.Змеев, И.А. Колесникова, А.Е. Марон, Е.П. Тонконогая и др.

В 1980 году андрагогическая модель обучения была разработана М.Ш.Ноулзом. и противопоставлена педагогической модели. В обеих моделях М.Ш.Ноулзом было выделено шесть положений, которые он также называл «принципами»: 1. Потребность обучающегося знать (почему; что; как); 2. Я-концепция обучающегося (автономный; самонаправляемый); 3. Предыдущий опыт обучающегося (ресурс; мыслительные модели); 4. Готовность учиться (связана с жизнью; развивающая задача); 5. Ориентация на учение (сосредоточена на проблеме; контекстуальная); 6. Мотивация учиться (истинная ценность; личное вознаграждение).

Андрогогическая модель ассоциировалась М.Ш.Ноулзом с взрослым обучающимся, которого он определял с четырех позиций: биологической, юридической, социальной, психологической. Психологическую позицию он

считал главной. Две модели – андрагогическая и педагогическая – отличаются друг от друга содержанием каждого положения, а положения андрагогической модели отражают специфику взрослого человека как обучающегося [82].

В 1995 году он дорабатывает свою андрагогическую модель и называет ее «андрагогической процессуальной моделью для учения», которая включает ряд элементов, направленных на обеспечение процедур и ресурсов помощи обучающимся в приобретении информации и умений.

Последняя модель, разработанная М.Ш.Ноулз, Э.Ф.Холтоном и Р.А.Суонсоном, названа «андрагогика на практике» представлена в форме конструкта, состоящего из трех концентроров, в центре которого находится андрагогика как совокупность шести ядерных принципов учения взрослых. Внешний концентр представляет цели учения, включающие социальный рост, индивидуальный рост, институциональный рост. Средний концентр включает индивидуальные и ситуационные различия, среди них индивидуальные особенности обучающегося, предметные различия. Первый, внешний, и второй, средний, концентры представлены как взаимосвязанные и взаимообусловленные [83].

М.Ш.Ноулз выделил основные характеристики андрагогической модели обучения: Самосознание обучающегося характеризуется осознанием возрастающей самоуправляемости. Опыт обучающегося является богатым источником обучения. Готовность обучающегося к обучению определяется задачами по развитию личности и овладению социальными ролями. Применение полученных знаний осуществляется сразу после их приобретения. Ориентация в обучении на решение жизненно актуальных проблем. Психологический климат обучения неформальный, основанный на взаимном уважении и совместной работе.

Определение образовательных потребностей, формирование целей и планирование процесса обучения осуществляется совместно с обучающимися. Учебный процесс строится в зависимости от готовности

обучающихся к обучению, а основные дидактические единицы являются скорее проблемными, чем содержательными. Учебная деятельность осуществляется посредством технологии поиска новых знаний на основе опыта. Обучающие и обучающиеся совместно оценивают результаты реализации программы обучения и определяют новые учебные потребности [82, 83].

Другая андрагогическая модель, разработанная группой ученых Ноттингемского университета, менее закончена, стройна и подробна, чем модель М.Ш.Ноулза. По своей сути ноттингемская группа исходит из тех же основных посылок, что и М.Ш.Ноулз: из особенностей (возрастных, психологических, социальных) взрослых обучающихся и их деятельности в процессе обучения. Главной целью обучения взрослых они считают развитие критического, творческого мышления, интегрированного с чувственной сферой человеческого существа [83]. Главные положения теоретических подходов ноттингемской группы к обучению взрослых:

Человеческие существа – это социальные существа, их надо рассматривать во взаимодействии с социально-историческим окружением.

1. Наиболее адекватным социальным существом является взрослый человек, критически мыслящий, способный к обучению

2. Потенциальные возможности постоянного развития мышления, чувств и «самости» у взрослых выражаются в качественных изменениях мыслительных структур, которые и отличают развитие личностных форм компетентного мышления у взрослых от подобного мышления детей или подростков.

3. Наиболее предпочтительно творческое и критическое мышление, способствующее полному развитию взрослого человека, в отличие от некритического восприятия чужих мыслей.

4. Комбинирование группового и индивидуального самообучения способствует развитию творческого и критического мышления в наибольшей степени.

5. Одним из основных компонентов успешного обучения взрослых является постоянная реинтеграция когнитивной и эмоциональной сфер.

6. Знание может рассматриваться как открытая или закрытая система. Когда оно рассматривается как открытая система, это значит, что обучающийся может что-то добавить или изменить в ней посредством критического мышления. Но и в том случае, когда оно воспринимается как закрытая система, оно может быть использовано обучающимся для решения своих проблем или создания новых систем.

7. Обучение включает в себя мышление, поиск, открытие, критическое размышление и творческий ответ.

8. Образование – это не передача знаний, а скорее отбор, синтез, открытие и диалог [89].

Члены ноттингемской группы выделяют характерные черты андрагогического обучения взрослых: недирективный, неприказной характер обучения; обучение, направленное на достижение результатов в исследовании и решении проблем; постановка проблем и создание необходимых знаний; связь с практикой, проверка с ее помощью полученных результатов обучения; постоянное обсуждение содержания, форм и методов обучения в группе; принятие на себя ответственности за процесс обучения всеми членами рабочей группы и преподавателем без права контроля за обучением каждого члена группы; процесс оценки результатов обучения с участием всех членов учебной группы – составная часть учебного процесса; диалог между членами учебной группы [69].

С.И. Змеев характеризуют взрослого обучающегося пятью основополагающими характеристиками: 1) взрослый обучающийся осознает себя все более самостоятельной, самоуправляемой личностью; 2) он накапливает все больший запас жизненного (бытового, профессионального, социального) опыта, который становится важным источником обучения его самого и его коллег; 3) его готовность к обучению (мотивация) определяется его стремлением при помощи учебной деятельности решить свои жизненно

важные проблемы и достичь конкретные цели; 4) он стремится к безотлагательной реализации полученных знаний, умений и навыков. 5) его учебная деятельность в значительной мере обусловлена временными, пространственными, бытовыми, профессиональными, социальными факторами (условиями).

При этом, если взрослый человек сознательно подходит к своему обучению, то он прежде всего оценивает свои реальные возможности, способности [26].

Качественный подход

Высшее образование является механизмом воспроизводства всей системы образования и науки. Поэтому тенденция формирования нового качества высшего образования должна опережать процессы изменений во всех остальных системах непрерывного образования. Реформирование профессионального образования в России предусматривает вхождение в европейскую сеть обеспечения качества образования [76].

Теоретические и практические аспекты развития современной концепции качества подготовки специалиста рассмотрены в трудах В.И. Байденко, О. Берестневой, М.А.Валеева, О.Марухиной, Н.Ш.Никитиной, Н.А.Селезневой, И.А.Соболевой, С.Н.Тарануха, П.Е.Щеглова и др.

Проблемы и основы управления качеством образования подготовки специалистов социальной работы отражены в работах А.З.Гильманова, Е.А.Малышевой, Г.В.Мухаметзяновой, Ф.Ш. Мухаметзяновой, И.Ш. Мухаметзянова, В.А.Никитина, О.Л.Панченко, Н.Б.Пугачевой, Ю.Ю.Терениной, J.Walker, Harvey, T. Murphy, I.Maclaren, S.Flynn и др.

Наиболее полные разработки в области подходов к качеству образования принадлежат профессору Ли Харви. Наряду с такими подходами, как: исключительность, совершенство, окупаемость и трансформация, данный автор выделяет подход к качеству, как соотносению цели, а именно - «качество связано с целью, задаваемой поставщиком образовательных услуг» [81].

Сходную позицию занимают отечественные авторы С. Е. Шишов, В. А. Кальней, М. В. Крулехт и И.В. Тельнюк. Авторы придерживаются трактовки понятия «качество образования» как степени достижения поставленных образовательных целей и задач, но учитывают при этом удовлетворение ожиданий участников образовательного процесса от предоставляемых учреждением образовательных услуг. Подход к анализу качества как «соответствие цели» чрезвычайно распространен в настоящее время и требует от образовательного учреждения наличия многих факторов, позволяющих четко и ясно сформулировать приоритеты в области политики достижения, повышения и гарантии качества.

В рамках целеориентированного подхода можно различить альтернативные подходы, получившие развитие в 1990-х годах, а именно:

- *Потребителеориентированный подход*. Качество, как удовлетворенность потребителя, связано с возрастанием значения рыночных отношений в сфере высшего образования, которое стремится оправдать ожидания всех заинтересованных сторон. Данной трактовки придерживаются как наши российский исследователи (А. М. Кац, И. В. Мусовский, П. И. Третьяков, Б. Е. Фишман, Т. И. Шамова), так и зарубежные авторы (Ш. Лагросен, Р. Сеид-Хашеми, М. Лейтнер). По словам бывшего министра образования Австралии А. Ваутсона, «чтобы выжить и процветать в быстро меняющемся мире, университеты должны войти в рынок и стать предприятиями бизнеса, ориентированными на потребителя» [15].

- *Стандартоориентированный подход* (качество как пороговое значение/минимальные стандарты). Во многих европейских системах широко используется определение качества как соответствие основным/минимальным стандартам, когда образовательная программа/образовательное учреждение должны соответствовать выработанным внешним или внутренним критериям и нормам.

Альтернативным вариантом *стандартоориентированного подхода* выступает бенчмаркинг-подход. Международная сеть гарантии

качества агентства в области высшего образования (INQAANE) определяет бенчмарку в качестве исходных данных для сравнительной оценки. Качество в контексте бенчмаркинга выступает не только как соответствие стандартам и как результат, но и как обоснованное достижение и превышение стандарта [36]. Результаты бенчмаркинга важны, прежде всего, для самого образовательного учреждения, и на их основе принимаются решения, необходимые для дальнейшей деятельности вуза в области политики повышения качества образования.

Инвариантом бенчмаркинового подхода может выступать подход к качеству как превосходству/исключительности, которого придерживаются зарубежные авторы Л. Харви, Т. Питерс, Р. Вотерман, М. Доэрти, Р. Мидлхерст, Ч. Ченг, М. Там. Согласно такому подходу только лучшие стандарты превосходства (например, высокий уровень сложности образовательной программы, сложность процедур тестирования студента, включение образовательной программы в список лучших образовательных программ страны и т.д.) могут являться показателями качества.

Наряду с вышеперечисленными подходами некоторые исследователи выделяют подход к качеству, как отчетности (Б. Кхем) или как совершение минимального количества ошибок/отсутствие дефектов (Э. Стелла).

В теории и практике управления качеством образования также можно выделить несколько основных подходов:

- научный подход заключается в разработке понятий, научно обоснованных критериев и методических рекомендаций абсолютно для всех позиций, существующих в образовательной организации. При этом, в различных системах управления (иерархической или демократической) существует свой подход;

- процессный, согласно которого управление качеством рассматривается как процесс, серия непрерывных взаимосвязанных действий (управленческих функций), каждое из которых, также, является процессом. К таким функциям можно отнести планирование, организацию, распоряжения, координацию и

контроль. Процессный подход концептуализирован в стандарте ИСО 9000-1994, и стал применяться на практике с вводом стандартов ИСО 9000 версии 2000 года. Основой системы менеджмента качества образовательной организации, в соответствии с требованиями стандарта ISO 9001:2000, является:

- 1) ориентация на потребителя;
- 2) ведущая роль руководства в постановке целей и их достижении;
- 3) вовлеченность всех сотрудников в решение задач ВУЗа;
- 4) процессный подход к организации всех видов деятельности;
- 5) системный подход к управлению;
- 6) постоянное улучшение качества продукции [18].

Процессная модель управления качеством актуализирована стандартами и ГОСТами, и целеориентирует высшие профессиональные образовательные учреждения на удовлетворение потребностей потребителей и рынка труда с помощью управления процессами.

- системный, позволяющий рассматривать образовательную организацию в качестве системы. Использование системного подхода, применительно к управлению качеством образования, основано на представлении управления качеством как системы, и предполагает применение следующих принципов:

- 1) структурности;
- 2) реализации целостной совокупности функций управления;
- 3) иерархической организации управления качеством;
- 4) взаимосвязи внешних и внутренних факторов на различных этапах функционирования системы-преемственности.

- ситуационный, подразумевающий различные варианты управления, в зависимости от конкретных ситуаций и условий;

- *программно-целевой подход – один из основных методологических подходов в современном менеджменте, предполагающий четкое определение целей,*

формирование и осуществление программы действий, направленных на достижение этих целей.

Теоретико-методологическим основанием обеспечения качества высшего профессионального образования в области социальной работы является сочетание вышеизложенных подходов (компетентностный, системный, андрагогический, личностно – деятельностный, процессный, качественный), способствующих качественной подготовке будущих специалистов социальных служб в области социальной работы в конкурентной среде.

Контрольные вопросы и задания

1. Охарактеризуйте этапы развития профессионального образования в области социальной работы.
2. Раскройте структуру и содержание «двухуровневой системы образования».
3. Как определяется социальное образование в узком и широком значении? Какое из рассмотренных определений социального образования вам кажется наиболее уместным? Почему? Попробуйте самостоятельно сформулировать определение социального образования.
4. Каковы принципы социального образования?
5. Каково содержание социального образования?
6. Раскройте понятие и сущность компетентностного подхода в профессиональном образовании.
7. Что такое компетенция, компетентность?
8. Разработайте модель специалиста по социальной работе на основе квалификационного и компетентностного подходов. Как вы считаете, в чем отличие компетентного специалиста от квалифицированного?
9. Какие научные подходы выступают в качестве теоретико-методологического основания социального образования? Охарактеризуйте кратко каждый из них.

Глава 3. ИСТОРИЯ И СТАНОВЛЕНИЕ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

3.1. История становления и развития школ подготовки социальных работников за рубежом

Предшественники современных школ социальной работы появились в странах Европы и США в конце XIX - начале XX веков. Их возникновение было инициировано духовенством, представителями благотворительных организаций, рабочих и женских движений, опыт которых убеждал в необходимости постепенного перехода от добровольческих дел к профессиональной деятельности [19].

В 1898 г. по инициативе М. Ричмонд начала свою деятельность первая национальная школа прикладной филантропии (ныне факультет социальной работы в Колумбийском университете).

Движение поселенцев сразу же после своего возникновения связало свою деятельность с образовательными центрами. Существовали постоянные контакты между Д. Адамс и ее коллегами со многими учеными в области социальных наук. Эти контакты и стремление заложить научную основу под практические действия выглядели сначала как курсы по обмену опытом, а затем вылились в создание Чикагской школы гражданства и филантропии, которая в 1920 году превратилась в Школу социального администрирования при Чикагском университете.

Социальная работа быстро развивалась и в Европе. Общество организованной благотворительности в Лондоне открывает в 1903 г. первое специальное учебное заведение для подготовки социальных работников, которое получает название «Школа социологии». Активистки инициировали обучение тех, кто участвовал в оказании помощи бедным. В 1912 году эта школа преобразуется в факультет социальной работы Лондонской школы экономики.

В Германии все школы социальной работы были открыты под церковным патронажем в годы Первой мировой войны или сразу по ее окончании. И сегодня влияние церкви остается значительным. Такая жизнеспособность определяется тем, что школы социальной работы, созданные церковью, готовят социальных работников и для светских учреждений. Все 16 религиозных школ социальной работы в Германии, принадлежащие разным конфессиям, дают признанные государством квалификационные степени по социальной работе и социальной педагогике [19].

В 1910 году в развитых европейских странах и США насчитывалось 14 школ социальной работы. Первые школы социальных работников давали одногодичную подготовку.

В 1896 году в Амстердаме, в Голландии, при Центре народного образования, была открыта первая школа социальной работы, которая, в профессиональном смысле, считается первой в Европе. Открытие этой школы связано с движением образования для взрослых, известным под названием «народных домов», и явилось частью международного жилищного движения (ранней формы «развития сообщества»). В образовательной деятельности внутри этого движения акцент был сделан на «практическое обучение», что наложило отпечаток на всю систему образования в области социальной работы, которая имеет ярко выраженный прикладной характер [33].

Первая мировая война не устранила, а только обострила внутренние проблемы ее участников. Обострение этих проблем сопровождалось увеличением числа стран, приступивших к подготовке социальных работников. Если перед войной подготовка велась в 7 странах, то, после ее окончания число школ стало расти.

В 1920-е годы открываются первые школы социальной работы в Бельгии, Норвегии, Швеции, Италии. Школа по обучению социальных

работников открывается даже в Чили, основателем которой стал известный общественный деятель Р. Сандра.

В 30-е годы прошлого века число стран, приступивших к подготовке социальных работников, продолжает увеличиваться: Испания, Израиль, Ирландия, Люксембург, Греция, Португалия, Дания, Индия, Египет. Как видим, социальная работа как профессия становится известной уже в странах третьего мира.

Подготовка социальных работников включала в себя не только организационный, но и методический аспект. Учебные заведения, приступившие к работе, не имели еще квалифицированных преподавателей, учебных пособий практически не было.

В США первыми учебниками были книги А. Уорнера «Американская благотворительность» и М. Ричмонд «Дружеский визит к беднякам: практическое руководство для работающих в благотворительных организациях». Подготовка кадров для социальной работы в Америке находилась еще в очень большой зависимости от усилий благотворительных организаций. Первыми преподавателями были члены общества благотворительности с большим опытом работы, но без педагогического образования. Студенты занимались без отрыва от работы, а учебная программа включала специальные темы для практической социальной работы в различных областях. Областями (направлениями) практической социальной работы того времени были:

1. изучение условий жизни неблагополучных семей;
2. социальная работа в медицине;
3. социальная работа в школе;
4. социальная психиатрия.

Указанные области практической социальной работы имели самостоятельные учебные программы, что создавало трудности при переходе из одной области практической работы к другой. Содержание программ было направлено на обучение индивидуальной работе с клиентом. Групповая

работа как самостоятельный и теоретически обоснованный метод социальной работы был введен в программы обучения социальных работников только в 40-е годы.

Некоторые специалисты выступали против практики университетского образования для социальных работников. В частности, М. Ричмонд, считала, что университетская подготовка, связанная с необходимостью изучения большого количества научных дисциплин и научных школ, может подорвать присущую социальной работе ценностную основу включенности в благотворительность, подорвать веру студентов в бескорыстие. Она выступала за создание независимой от системы высшего образования школы социальной работы.

Интересен факт, описываемый Дж. Лейби в американской Энциклопедии социальной работы. В 1915 году Национальная конференция благотворительности пригласила А. Флекснера, ведущего специалиста в области профессионального образования в США, высказать свое мнение о том, является ли социальная работа профессией. Он ответил, что, по его критериям, социальная работа – не профессия. Однако его слова не произвели никакого впечатления на желающих заниматься социальной работой профессионально и не уменьшили поток заявлений в школы социальной работы. Более того, это стало стимулом для создания более рациональной и формализованной программы подготовки профессионалов.

Ассоциация школ социальной работы в Америке, созданная в 1919 году, главным образом для поддержания связей между школами, превратилась в форум для выработки нормативов учебной работы.

В 1924 году Ассоциация разработала нормативы (учебные планы) для регулярных курсов обучения, для курсов подготовки ответственных работников в области социальной работы и для курсов, создаваемых при университетах. Минимальная, рассчитанная на год программа, предусматривала набор учебных курсов, преподаваемых как в классе, так и на практике (в поле). Эти учебные курсы получили признание в качестве

нормативных курсов для обучения социальной работе. Включение программ социальной работы в систему университетского образования произошло в конце 30-х годов, когда в Ассоциацию стали приниматься только школы, действовавшие в рамках высших учебных заведений. В этих школах обучение осуществлялось по программе, рассчитанной на два года и дающей право получения степени магистра. В Ассоциацию принимались только школы, обладающие такими программами. До 1974 года обучение, по двухгодичной аспирантской программе оставалось единственной формой, признанной в качестве условия аттестации профессионального социального работника. Иными словами, критерием профессионализма стали считать наличие степени магистра [32].

Развитие социального образования в начале XX века сопровождалось ростом новых школ социальной работы и появлением структуры, координирующей их деятельность. В 1928 году в Париже была создана Международная ассоциация школ социальной работы (IASSW).

Международная ассоциация школ социальной работы возглавляется Советом директоров, состоящим из 41 официального лица: 12 из них избираются, а 29 входят в совет по предложениям национальных, региональных и международных организаций. Генеральная ассамблея ассоциации избирает состав совета и освобожденных членов, рассматривает отчеты совета, определяет политику и программу работы ассоциации. Основной деятельностью ассоциации является организация международных форумов по изучению проблем образования в сфере социальной работы. Международный конгресс ассоциации проводится раз в два года — тогда же, когда созываются международные конференции по социальной работе. Распространение информации о тенденциях и путях развития этой работы по всему миру осуществляется благодаря проведению семинаров, встреч экспертов и публикациям материалов.

Важные функции ассоциации — представлять интересы ее членов в международных и региональных организациях, давать экспертную оценку

постановке обучения социальной работе. Сотрудники ассоциации и члены ее совета нередко играют ключевую роль в осуществлении программ ООН, работают в ее социальной комиссии, являются авторами исследований и отчетов, организаторами семинаров, консультируют правительства и вносят свой вклад в подготовку кадров для программ социального обеспечения. Международной ассоциации школ социальной работы придан статус консультативного органа со стороны ЮНЕСКО, ЮНИСЕФ, Совета Европы и Организации американских государств.

Уже в 1937 году функционировало 179 школ в 32 странах, но их международное сотрудничество было прервано Второй мировой войной и последующим разделением Европы.

Начиная с 50-х годов ООН стала главной движущей и направляющей силой в процессе учреждения служб социального обеспечения, открытия школ по обучению социальной работе в развивающемся мире. В 1951 г. специальная комиссия этой организации приняла резолюцию, в которой отмечалось, что «социальная работа в принципе должна быть признана профессиональной деятельностью, выполняемой лицами, получившими профессиональную подготовку, прослушавшими в соответствующем учебном заведении официальный курс по теории и практике социальной работы. При этом курсы университетов или специальных школ социальной работы должны отвечать максимально высоким требованиям, быть достаточно полными и всеобъемлющими, соответствовать как разнообразию форм, так и единообразию социальной работы [10].

Дальнейшая профессионализация практики социальной работы проходит в условиях послевоенной реконструкции, экономической экспансии и расширения государственных социальных служб. Однако все эти тенденции были нарушены экономическим кризисом 70-х годов XX века, который разразился в западных странах. С начала 70-х годов Международная ассоциация начала осуществлять в ряде развивающихся стран новую программу «экспериментальных» школ, на примере которых можно было бы

пересмотреть программы образования. Главная ее цель — сформулировать принципы обучения, подходящие каждому отдельному региону, делая акцент на развитие учебных планов, соответствующих местным условиям. Международные и региональные семинары, запланированные как часть этой программы, собирали участников из разных стран для изучения новейших моделей обучения социальной работе.

В 80-х годах начался вселяющий оптимизм процесс — школы социальной работы, развивающиеся на национальной почве, стали приносить свой вклад, собственный опыт в дело социальной работы во всем мире. Упор, который школы социальной работы в странах «третьего мира» делают на национальные потребности и местные традиции, имеет, безусловно, общемировое значение.

К середине 90-х годов XX века насчитывалось около 1,7 тыс. школ социальной работы в 100 странах мира. Ежегодный набор в европейские школы составлял около 29 тыс. человек. Социальное образование вновь возродилось в Китае, в странах Восточной Европы, в России и республиках бывшего Советского Союза. По данным на 1997 год, школы США за время своего существования подготовили 28 тыс. квалифицированных специалистов по 580 аккредитованным программам, тогда как в Великобритании лишь за один 1998 год было выпущено 4,5 тыс. специалистов по 96 программам [10].

В 2004 году Международная ассоциация школ социальной работы совместно с Международной ассоциацией социальных работников разработала Глобальные образовательные стандарты по подготовке специалистов социальной работы — документ, отражающий универсалии работы с ключевыми проблемами, роли и цели социальной работы. Основная задача этого документа — усилить обучение и практику социальных работников на международном уровне, через развитие межрегиональных и межнациональных практик. Глобальные образовательные стандарты по подготовке специалистов социальной работы отражают требования на

получение основных знаний, содержания и ценностей профессии «Социальная работа»; обеспечение условий для целостного развития студентов и приобретения ими необходимого опыта; включать условия квалификации социальных работников - общее образование, возраст, количество лет обучения, объем производственной практики, знания, умения и навыки, необходимые для производственной деятельности. Главная их цель - совершенствование процесса социального образования: на глобальном уровне, через диалог между странами и регионами внутри них [91].

Глобальные стандарты представляют собой не жесткие требования, а некие идеалы, к которым должны последовательно стремиться школы социальной работы, чтобы обеспечить высокий интеллектуальный уровень образования и обучения. Открытый и рекомендательный характер стандартов позволяет использовать их в качестве своеобразного ориентира при разработке национальных стандартов.

Общая стратегия развития социального образования позволяет выделить ряд универсальных элементов, присущих каждой отдельно взятой образовательной системе практически в любой стране. К таким универсалиям можно отнести следующие задачи:

- диагностика профессиональной пригодности к социальной работе и научно обоснованный отбор будущих специалистов;
- структурное единство системы отбора, допрофессиональной базовой подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов;
- функциональная насыщенность содержания образования, обеспечивающая социальную активность, профессиональную компетентность, широкое мировоззрение, чувство ответственности и достаточный диапазон практических умений;
- взаимосвязь научной, методологической, специальной психолого-педагогической подготовки специалистов;
- формирование стиля мышления, необходимого для профессионального самосовершенствования и роста;

- управление качеством подготовки специалистов [10].

В социальном образовании, несмотря на культурные различия, выделяют общенациональные тенденции:

1. Влияние американской методологии практики и методики обучения социальной работе. Однако в последнее время в профессиональной среде все чаще стали высказываться сомнения в универсальности и эффективности американской модели профессиональной подготовки специалистов. Теперь некогда доминирующая американская модель становится лишь одной из многих, поэтому ее следует оценивать по соответствию с местными и глобальными проблемами.
2. Активное использование в образовательном процессе радикальных и постмодернистских альтернатив, в которых особое внимание уделяется социальной обусловленности поведения и роли социальных институтов, а также подвергается сомнению безусловность существующего социального порядка. На смену универсальным моделям объяснения и описания реальности приходит плюрализм в подходах и ценностях, отрицаются универсальные принципы и абсолютные истины. Под влиянием радикализма и идей постмодернизма образовательные программы включают современные теории и нацелены на развитие критического мышления и критической рефлексии.
3. Формирование нового облика профессии социальной работы, придание ей статуса международной. Социальная работа функционирует в четырех измерениях глобального контекста, важнейшим из которых выступают ее политико-идеологические условия. Социальная работа на всех своих уровнях восприимчива к ключевым глобальным социальным проблемам: глобальная нищета, глобальный терроризм, недоверие между глобальными цивилизациями, ухудшение глобальной экологии и вынужденная миграция населения. Эти проблемы воздействуют на политику каждого государства, на представителей каждой страны, а также на помогающие профессии на всех уровнях – местном, национальном и глобальном.

Актуальной задачей социального образования за рубежом становится не только совершенствование содержательного компонента учебных программ с учетом изменяющегося мира, но и создание условий для приобретения студентами международного опыта в процессе подготовки к профессиональной практике. Несколько реальных направлений, в которых эта задача осуществляется:

- расширение пространства образовательной практики: создание площадок образовательной практики за рубежом;
- международный обмен студентами: учеба за рубежом в течение семестра или стажировки на практике;
- создание совместных межуниверситетских программ;
- международный обмен преподавателями, который способствует расширению и углублению содержательных аспектов учебных дисциплин в различных контекстах [10].

3.2. Развитие социального образования в России

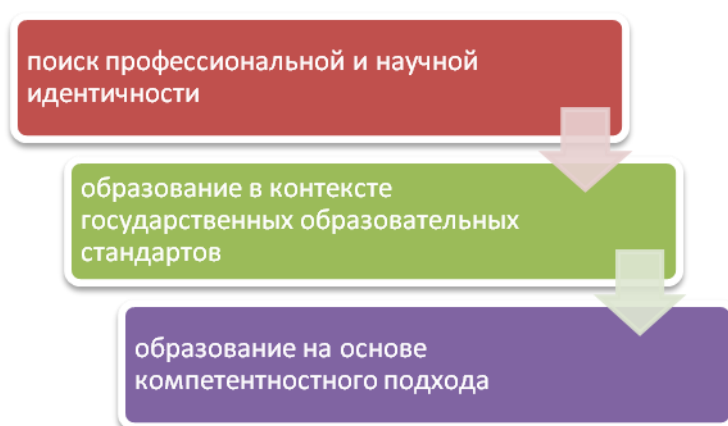
Социальное образование в России имеет глубокие исторические корни, связанные с традициями милосердия и благотворительности, социальной помощи и взаимопомощи. Эта научно-практическая отрасль обладает богатым потенциалом социально-педагогических положений и практико-ориентированных разработок в сфере социальной деятельности, которые нашли свое отражение в многообразии социальных движений, программ, через которые государство и общественность реализовывали систему социального развития общества и социальные меры поддержки и помощи нуждающемуся населению.

В силу этого анализ формирования и развития социального образования представляет особый интерес, так как создает предпосылки для осмысления закономерностей этого процесса и одновременно дает ориентиры для современной государственной образовательной политики.

Необходимо иметь в виду то обстоятельство, что, образовательная политика не есть нечто навсегда данное, она претерпевает изменения в зависимости от переживаемого страной периода развития, поэтому необходим теоретический анализ положительных и отрицательных ее моментов на основе работ по исследованию различных аспектов подготовки специалистов социальной сферы (С.К.Гогель, Г.Г.Витте, Н.А.Милютин, А.Забелин, Н.А.Муравьева, С.И.Григорьев, И.А.Зимняя, В.И.Жуков, В.А.Никитин, П.Д.Павленок, Б.Ю.Шапиро, Н.Б.Шмелева, Ю.Н.Гапагузова, Л.В.Топчий, А.В.Панов, А.И.Ляшенко, Л.И. Старовойтова, С.В.Тетерский и др.); соотношения различных концепций социального образования (А.И.Арнольдов, В.Г.Бочарова, Б.З.Вульф, М.А.Гапагузова, Л.Я.Гуслякова, С.И.Григорьев, Г.Н.Штинова, Л.В.Мардахаев, В.А.Никитин, Г.П.Медведева, Н.М.Платонова, Г.Н.Филонов, В.И.Жуков, М.В.Фирсов, В.Н.Ярская и др.).

Изучение исторического процесса становления социального образования во всей совокупности фактов и источников, в их логической и хронологической последовательности позволило выделить этапы развития.

В развитии образовательного пространства социальной работы в России можно выделить три этапа:



Этапы развития образовательного пространства \ социальной работы в России [90].

На первом этапе, начало 90-х годов, дискутировались проблемы ее научной и профессиональной идентичности, когда социальную работу соотносили с устоявшимися научными формами познания и образовательной практики. Основной спектр проблем был связан с выяснением принадлежности социальной работы к социальной педагогике. Это был период полезных дискуссий, когда намечались подходы к определению предмета и объекта социальной работы, формировались имплицитные концепции, предлагались отечественные эквиваленты понятий соотносимых с понятием социальная работа. Именно в этот период западные модели социальной работы были той идеальной моделью, либо «абсолютной идеей» осмысление которых позволяло намечать национальные перспективы теоретического познания и образовательной практики. Именно в этот период сформировались основания социальной работы, где педагогика, психология и социология сыграли свою системно образующую роль, определив своеобразие теоретической и образовательной национальной модели социальной работы.

Второй этап – конец 90-х годов. Он был связан с концептами «государственных стандартов». В чем заключается парадокс «государственных стандартов»? Государственные стандарты появляются в практике мировой цивилизации тогда, когда наработан достаточно большой опыт поддержки и защиты нуждающихся во всех сферах жизнедеятельности человека, когда принципы, техники и видение проблем во времени и пространстве соотнесены с устоявшимися школами и направлениями социальной работы. Однако применительно к нашей стране в то время еще не существовала достаточно устоявшаяся точка зрения на предмет и объект социальной работы, а также на подходы к ее научной идентичности. Отсутствовали теоретические концепции и систематизированные взгляды на

природу познания социальной работы, ее методов, техник, подходов к личности клиента и профессионала.

Для отечественного познания в данный период были характерны концепты «модернизма», «принципиального плюрализма», когда таксации и интерпретации напрямую связаны с субъективностью, с парадигмальными представлениями профессионалов, чья научная квалификация была сформирована в рамках других научных дисциплин. Привнесение традиций из других кластеров образовательного пространства носило и позитивный характер. Разрабатывается теория личности профессионала, как субъекта изменения «трудной жизненной ситуации» клиента. Это личностно-ориентированный компонент подготовки профессионала, то методологическое основание, которое стало во главу угла отечественной модели подготовки специалиста.

На третьем этапе развития профессии (начало XXI в.) большое влияние на становление ее идеологии и методологических подходов сыграли немецкие и британские концепты профессиональной помощи. Однако теоретическая парадигма социальной работы в основном формировалась на основе отечественного познания вокруг теоретических концептов психологии, социологии, педагогики и медицины.

Этот период характеризуется радикальным изменением парадигмы образования. Предметная парадигма, преобладавшая в обучении на протяжении многих лет, была заменена компетентностным подходом. Изменение образовательной деятельности формирует новые подходы к сущности социальной работы, ее теории и практике, и старые концепции социального обеспечения начинает уступать место концепциям социального развития и социального конструирования.

Вместе с тем, реализуя подходы Болонского процесса в парадигме социальной работы, и в отечественном и зарубежном познании наблюдается как сближение практик, так и теоретических парадигм, не только в рамках своей предметной области. Сближение осуществляется и за счет привлечения

тех областей познания, которые содействуют развитию профессионального знания и практической деятельности. Среди таких «областей содействия» можно выделить:

- социальную философию, этику;
- фундаментальные дисциплины социальных наук: социологию, социальную антропологию, психологию, социальную психологию, экономику, демографию, право, социальную политику; педагогические науки, методы информатики[90].

Под социально – педагогическими (организационными) предпосылками возникновения и становления развития системы профессионального образования кадров для социальных служб понимаются объективно существующие (или существовавшие) обстоятельства, отражающие исторически определенный уровень развития общественных отношений с присущими им установками, раскрывающими осознание и значимость роли профессионального образования как обучения кадров для социальных служб, а также наличие законодательной базы профессионального образования в вузе.

Ретроспективный анализ становления проблемы системы профессионального образования как обучения кадров для социальных служб в высших профессиональных образовательных учреждениях позволяет раскрыть следующие группы социально-педагогических предпосылок:

1) Социальные, которые отражают основные характеристики законодательной базы в области образования и обусловленный социальный заказ общества, приводящие к изменениям в области профессионального образования.

2) Педагогические (организационные), включающие образовательные стратегии, образовательные программы, учебные планы, практические модели, подходы, методы обучения и др., а также опыт работы вузов по подготовке кадров в области социальной работы (практическое освоение данной проблемы).

Социально - педагогические предпосылки позволяют выделить следующие этапы становления системы профессиональной подготовки кадров в области социальной работы [55]:

Первый этап становления системы профессиональной подготовки кадров в области социальной работы

1 этап – 1991 – 1999 годы – обоснование проблемы как целевого ориентира высшего профессионального образования и учебной дисциплины, теоретическая разработка и апробация подходов, концепций, моделей, форм и методов обучения кадров в области социальной работы в вузе, обобщение накопленного опыта по обучению кадров в области социальной работы в вузе.

Характеристика 1 этапа (с 1991 года по 1999 год)

Институт социальных педагогов и социальных работников был официально введен в России на основании приказа Государственного комитета СССР по народному образованию от 07.08.91 г. № 376 была открыта новая специальность 03.12 – социальная работа для высших и средних специальных учреждений началась подготовка специалистов по социальной работе на базе общего и средне-специального образования.

В 1991 году Министерством образования РФ и Государственным комитетом по делам семьи и демографической политики РФ создан Временный научно-исследовательский коллектив (ВНИК), которым разработаны учебные планы по 6 специальностям, а также более 100 учебных программ по различным дисциплинам.

В 1992 году вузы, занимающиеся подготовкой специалистов в области социальной работы, объединены в государственно-общественную организацию – Учебно-методическое объединение (УМО) вузов страны в области социальной работы на базе Московского государственного социального университета (МГСУ). МГСУ является федеральным научным и методическим центром в области социальной работы.

УМО были разработаны и утверждены Министерством образования Российской Федерации два поколения государственных образовательных стандартов высшей профессиональной подготовки специалистов социальной работы.

Основополагающим документом по подготовке и проведению государственной итоговой аттестации по направлению и специальности «социальная работа» являются государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования (ГОС ВПО) по специальности 022100 «Социальная работа» (1995 г.).

Государственный стандарт высшего профессионального образования по специальности «социальная работа» сыграл положительную роль в становлении и развитии системы подготовки ее специалистов. ГОС ВПО определяет совокупность обязательных требований, необходимых для реализации основных образовательных программ при подготовке специалистов различного уровня. ГОС ВПО явились основой разработки всех компонентов учебно-воспитательного процесса в вузе и их внедрение регламентировали и упорядочивали деятельность вузов. ГОС ВПО включает большое количество интересных учебных дисциплин, рассчитанных на напряженный пятилетний срок обучения, предусматривает большой объем практической подготовки будущего специалиста, предлагает сочетать общую профессиональную подготовку со специальной в виде конкретных специализаций.

Выпускники вузов по направлению и специальности «социальная работа» получали фундаментальную социально-гуманитарную и естественнонаучную, общепрофессиональную и специальную подготовку. Не считая дисциплин регионально-вузовского компонента, элективных курсов, факультативов и дисциплин специализации, выпускники вузов в области социальной работы должны изучить не менее 35-40 дисциплин общефедерального цикла.

В цикле общепрофессиональных дисциплин он представлен сразу несколькими предметами: Введение в профессию; История социальной работы в России; Теория социальной работы; Технология социальной работы; управление социальной работой; Экономические основы социальной работы; Этика социальной работы; Социальная работа за рубежом. Это результат общемирового процесса дифференциации и интеграции, который характерен для развития любой науки.

Цикл специальных дисциплин, который содержит как предметы собственно социальной работы, так и специальные разделы других дисциплин, изучаемых будущими социальными работниками. Так, в число специальных дисциплин (на уровне бакалавра и специалиста) включены: Организация и Методика исследований в социальной работе; Социальное прогнозирование и проектирование; Социальная статистика; Социальная работа с различными группами населения; Социальная работа в различных сферах жизнедеятельности; Опыт деятельности организаций, учреждений и служб социальной защиты и обслуживания населения; Организация и методика педагогической деятельности.

Подготовку специалистов разных уровней ведут вузы, средние специальные учебные заведения. В 1990/91 учебном году таких вузов было 8, то в 1994/95 учебном году – более 70. Подготовку специалистов по социальной работе на базе общего и средне-специального образования осуществляет 28 вузов, на базе высшего – 26 вузов, кроме того 18 вузов осуществляют переподготовку кадров. Всего в вузах по очной, заочной и очно-заочной форме обучаются около 4 тысяч будущих специалистов [41]. Это преимущественно университеты, академии, институты, где обучение осуществляется по очной, заочной, очно-заочной, вечерней форме.

В первой половине 1990 годов обучались в основном на специалитете. Специализация выпускников учитывает профильную направленность высших учебных заведений. Большая часть вузов готовит специалистов-организаторов, управленцев социальной работы с населением, некоторые

вузы – специалистов в службе занятости, по работе с семьей, молодежью, детьми, пожилыми людьми, в трудовых коллективах и т.д. Ряд вузов готовит специалистов в области медико-социальной помощи населению [41,С.311]. Во второй половине 1990-х и в начале XX века обучались на бакалавриате, специалитете и магистратуре. В 15 вузах открыта магистратура.

В 1994 году был создан Институт социальной работы, который проводил большую научно-исследовательскую работу. В стране выпускается ряд периодических изданий по проблематике социальной работы, в том числе «Российский журнал социальной работы» (ныне – «Отечественный журнал социальной работы»), «Работник социальной службы» и др. Систематически проводятся научные и научно-практические конференции международного, всероссийского и межрегионального уровня.

Накопленный опыт подготовки специалистов - уже сейчас требуют более дифференцированного подхода к содержанию и методике этого вида высшего социального образования.

Система подготовки специалистов социальной работы носила дифференцированный характер: наряду с общепрофессиональной, осуществлялась отдельная специальная подготовка работников в области социальной медицины, социальной экологии, социальной геронтологии, социальной реабилитации людей с ограниченными возможностями. В этот период актуализировались исследования в области содержания фундаментальной, общепрофессиональной и специальной подготовки специалистов.

Все это свидетельствует о том, что процесс становления социальной работы как науки и учебной дисциплины идет успешно. По существу, создана целостная система подготовки и переподготовки специалистов в одной из актуальных областей человеческой деятельности – социальной сфере.

Второй этап становления системы профессиональной подготовки кадров в области социальной работы

2000 – 2008 годы – обогащение методологии исследования профессиональной подготовки кадров в области социальной работы в вузе, пересмотр теории высшего профессионального образования, связанного с изменением политики в области образования и интеграцией в мировое образовательное пространство, систематизация накопленного опыта по обучению кадров в области социальной работы в вузе.

Характеристика 2 этапа (с 2000 года по 2008 год)

Первая половина XXI века – обострение проблемы специализированного и многоуровневого обучения, а в соответствии с этим и разработка содержания целевого процесса обучения.

Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по специальности 350500 «социальная работа» второго поколения были утверждены 10 марта 2000 года.

В соответствии с этими стандартами в России появилась возможность реализации трехуровневой модели образования: бакалавров, специалистов и магистров социальной работы с четырех, пяти - и шестигодичным периодом обучения соответственно. ГОС ВПО второго поколения существовали с 2000 года по 2009 год расширили права и свободы высших учебных заведений. Стандарты сохранили преемственность с предыдущим по структуре, но появилась возможность введения в каждый цикл дисциплин национально-регионального компонента, что позволяло учитывать специфику региона, особенности профессиональной деятельности социальных служб, профессиональной области образования.

В 2010 году разработаны и приняты Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования по направлению 521 100 «социальная работа» степень (квалификация) бакалавр и магистр социальной работы.

С 2001 года подготовкой кадров в области социальной работы с высшим профессиональным образованием занимаются 118 вузов и более 60 их филиалов в 73 регионах Российской Федерации на основании ГОС ВПО второго поколения.

В 2007 году подготовка профессиональных социальных работников осуществляется в 236 вузах Российской Федерации, в том числе специалистов по социальной работе – в 232 вузах, бакалавров социальной работы – в 35, магистров социальной работы – в 10.

Размещение высших образовательных учреждений по федеральным округам Российской Федерации [52, С.321].

Федеральный округ	Количество вузов
Центральный	63
Северо-Западный	24
Южный	41
Приволжский	39
Уральский	20
Сибирский	32
Дальневосточный	17

Основная часть вузов, осуществляющих подготовку специалистов, сосредоточена в Центральном федеральном округе (63 вуза), Южном федеральном округе (41 вуз), Приволжском федеральном округе (39 вузов), Сибирском федеральном округе (32 вуза), Северо-Западном федеральном округе (24 вуза), Дальневосточном федеральном округе (17 вузов), Уральском федеральном округе (20 вузов). За последние 15 лет (1992 – 2007 годы) количество вузов, осуществляющих подготовку и переподготовку специалистов в области социальной работы, выросло более чем в 5 раз.

2007 - 2008 годы - профильная направленность вузов предопределяет специализацию выпускников. Специализация выпускников обширна –

специалисты-организаторы, управленцы, специалисты служб занятости, по работе с молодежью, семьей, детьми, пожилыми людьми, в трудовых коллективах. В целом, насчитывается более 50 специализаций в области социальной работы.

Осуществлявшаяся в последние годы широкая программа подготовки специалиста социальной работы ныне все более и более дополняется специализированной подготовкой выпускников для работы либо в различных типах учреждений общей системы социальной защиты населения (социальное обслуживание, здравоохранение, образование), либо с различными объектами (семья, молодежь, пожилые, инвалиды). Все больше развивается потребность в специалистах, владеющих определенными технологиями социальной работы, менеджментом социальной работы, технологией образовательно-воспитательной деятельности, социальной психологией, социально-правовой работой и так далее. Особенно возрастает интерес к подготовке специалистов, способных осуществлять социально-коррекционную и социально-реабилитационную работу с людьми, имеющими особые социальные нужды и ограниченные возможности.

Третий этап становления системы профессиональной подготовки кадров в области социальной работы

3 этап – 2009 год по настоящее время – систематизация методологии исследования профессиональной подготовки кадров в области социальной работы в вузе, пересмотр подходов, концепций, моделей, форм и методов обучения кадров в области социальной работы в вузе на основе компетентностного подхода.

Характеристика 3 этапа (с 2009 года по настоящее время)

Первая половина XXI века – пересмотр теоретических и практических положений в решении проблемы в связи с реализацией Болонского процесса. В 2009 – 2011 годы утверждены новые государственные образовательные стандарты третьего поколения, которые изменили свое название, добавив впереди слово «федеральный» - Федеральный государственный

образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 040400 «Социальная работа». Квалификация (степень) бакалавр и магистр [64, 65]. Таким образом, был сделан шаг к расширению мирового образовательного пространства, в частности, сближение и унификации образовательных программ России и других стран.

С 2010 года образовательная реформа вступила в новую фазу, в образовательных учреждениях системы высшего профессионального образования федеральные стандарты 3 - го поколения на основе компетентностного подхода. Каждый вуз бе@

Е работа в здравоохранении; социальная защита детей и молодежи; социальная работа в неправительственных организациях и др. БакалавВ 2011 году сделаны первые наборы студентов на основании ФГОС ВПО по направлению «социальная работа».

В 2011 году сделаны первые наборы студентов на основании ФГОС ВПО по направлению «социальная работа».

В данной предметной области в Российской Федерации реализуются следующие основные образовательные программы:

Уровни ВПО	Наименование ООП	Квалификация/ степень выпускника	Объем трудоемкости ООП в зачетных единицах
Первый уровень: Бакалавриат	Название направления подготовки: <i>Социальная работа</i> Возможные профили подготовки: <i>социальная работа в учреждениях социального обслуживания; социальная работа с семьей и детьми; социальная работа с группами риска; социальная работа в</i>	Бакалавр	240

	<i>приходах; социальная работа в здравоохранении; социальная защита детей и молодежи; социальная работа в неправительственных организациях и др.</i>		
Второй уровень: Магистратура	Название направления подготовки: Социальная работа	Магистр	120
Второй уровень: Подготовка специалистов	Название специальностей: Социальная работа	Специалист	Не менее 300

Специализация в конкретных областях бакалавриата и магистратуры определяется высшим учебным заведением в сотрудничестве с заинтересованными сторонами и работодателями. В целом в Российской Федерации не существует третьего уровня в области социальной работы, однако выпускники имеют возможность для доступа к обучению на степень доктора в социальных науках (социальная философия, социология), психологии и педагогике. Обсуждение вопроса о желательности и целесообразности введения третьего цикла обучения в области социальной работы уже началось в академическом сообществе, а также среди заинтересованных сторон и работодателей.

В новых образовательных стандартах социальная работа предстает как вид профессиональной деятельности, который направлен на решение проблем в различных социальных группах населения, в общественных и трудовых сферах, в организациях и учреждениях, в сфере социально – ориентированного бизнеса. Следует отметить, что уровень подготовки бакалавров значительно шире, того места и роли, которые отводит им действующее законодательство, ограничивая сферу их деятельности предоставлением социальных услуг (социально-бытовых, социально-

медицинских, социально-психологических, социально-педагогических, социально-экономических, социально-правовых). Основными видами профессиональной деятельности бакалавра социальной работы являются:

- ✓ Социально-технологическая деятельность
- ✓ Организационно-управленческая деятельность
- ✓ Исследовательская деятельность
- ✓ Социально-проектная деятельность

Социально-технологическая деятельность включает в себя разработку социальных технологий, а также такие направления, определяющие ее социальную направленность, как: социальная профилактика, консультирование, посредничество, педагогическая деятельность и другие виды социально – технологической деятельности;

Организационно-управленческая деятельность связана с координацией деятельности социальных служб, организационно- административной работой, планированием, контроллингом и другими видами управленческой деятельности;

Исследовательская деятельность включает в себя диагностику, проектирование, моделирование социальных процессов в сфере социальной защиты населения, осуществление мониторинга, распространение и внедрение инновационного опыта в практику социальной работы и другие виды исследовательской деятельности;

Социально-проектная деятельность охватывает разработку социальных, финансовых, а также экспериментальных проектов, направленных на поиски оптимальных моделей помощи в рамках социальной работы.

Однако стандарт предусматривает возможность расширения и конкретизацию данных видов деятельности в зависимости от потребностей и предложений регионального рынка труда, развитости учреждений региональной социальной защиты, наличия кадров, осуществляющих подготовку социальных работников в высших учебных заведениях.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования по подготовке магистров социальной работы профессиональная деятельность магистров включает следующие виды:

- ✓ Научно-исследовательская деятельность
- ✓ Научно-педагогическая деятельность
- ✓ Социально-проектная деятельность
- ✓ Организационно-управленческая деятельность
- ✓ Социально-технологическая деятельность

Уровень профессиональных задач у магистров социальной работы значительно выше, чем у бакалавров.

Сферы занятости выпускников

Цикл	Сферы занятости
Первый цикл <i>Бакалавр социальной работы</i>	Государственные, общественные, религиозные организации и учреждения социального сервиса. Социальное администрирование, социальный менеджмент и сервис, Социальное обучение специфических групп (престарелые, иммигранты и т.д.). Учреждения здравоохранения и образования, пенитенциарной системы, службы занятости и т.д.
Второй цикл <i>Магистр социальной работы</i>	Более высокий административный уровень в управлении учреждениями социальной защиты, образования и социального сервиса. Преподаватели в колледжах, в системе повышения квалификации специалистов социальной сферы, исследователи в

Почти все вузы предлагают социальную работу на уровне степени бакалавра. Как правило, бакалавриат рассчитан на 4 года (8 семестров и реализован в виде 240 ECTS (европейская система накопления кредитов). Степень бакалавра дает полное высшее образование, а его владелец может подать заявку на позиции, предусматривающие законченное высшее образование в соответствии с действующим национальным законодательством. Ряд вузов предлагают степень социальной работы на уровне магистратуры. Программа магистра состоит из 120 ECTS и длится 2 года (4 семестра). Программа магистра предполагает глубокую специализацию в области социальной работы и часто фокусируется на научно-исследовательской деятельности и преподавательской работе.

В 2009/10 учебном году – более 140 вузов осуществляют профессиональное образование в вузах в области социальной работы, в 2010/2011 учебном году более 200 вузов.

В 2009 году началась новая страница в истории отечественного профессионального образования. В условиях обновления образовательной политики происходят серьезные изменения в системе социального образования, с одной стороны, усиливается международное влияние и создается глобальная сеть высших учебных заведений в области социальной работы, а с другой стороны, укрепляется национальная идентичность российских моделей социального образования.

В России нет опыта реализации ФГОС ВПО третьего поколения, поэтому жизнь покажет плюсы и минусы новой образовательной системы. Однако стандарты третьего поколения исключили звено «специалитет» в области социальной работы. Этот период характеризуется радикальным изменением образовательной парадигмы, переходом от предметно-ориентированного обучения на компетентностное обучение.

На протяжении всего пути становления социальное образование выступало как социальный заказ государственной власти; как инициатива демократически настроенных кругов, решавших во все времена проблему социальной справедливости; как образовательная система профессиональной подготовки специалистов социальной сферы. Оно являлось одним из средств ликвидации профессионального нищенства, подготовкой для государственных нужд «рачительных людей», приносящих прибыль государству из числа социально-деинтегрированных слоев населения и т.д. - в дореволюционный период; технологией профилактики социальных патологий, формой воспитания социальной активности и развития общественно-полезной деятельности и т.д. в советское время; является способом понижения избыточного социального напряжения в обществе, обеспечения системы социальной защиты населения квалифицированными специалистами и т.д. в настоящий момент (Старовойтова).

Контрольные вопросы и задания

1. Расскажите об истории становления и развития школ подготовки социальных работников за рубежом.
2. Кратко охарактеризуйте этапы становления системы профессионального образования в области социальной работы.
3. Как вы считаете, какие проблемы становления системы подготовки специалистов в области социальной работы существуют в настоящее время? Предложите пути решения данных проблем.

Глава 4. ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В СОЦИАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ЗА РУБЕЖОМ

4.1. Опыт реализации Болонского процесса в европейских странах

В Италии Болонский процесс определяют как реформа «3 + 2», подразумевающая разделение университетского учения на две фазы: бакалавр и магистратура («lauree triennali» и «lauree magistrali»).

Главной целью реформы было включение итальянского образования в общую европейскую систему университетского обучения. Кроме того, ее задачей было увеличить число выпускников с высшим образованием, повысить уровень их подготовки и унифицировать программы, формы обучения и перечень учебных дисциплин на всей территории страны. Были введены понятия «кредит» и «кредитная единица», каждая из которых подразумевает 25 учебных часов (часы для лекций, семинаров, лабораторных работ и индивидуального обучения). В разных университетах по-разному распределяется число кредитов, выделенных для тех или иных предметов или курсов. Тогда же был введен *принцип производительности и эффективности курсов*: по этому критерию определяют количество министерских центральных дотаций для всех итальянских университетов, которые с 1990 года действуют в режиме финансовой автономности.

Из-за того, что в последние годы уровень обучения в средней школе снизился, а многочисленные попытки ее реформирования не привели к должным результатам, перед университетом была поставлена дополнительная задача — восполнить пробелы образования и повысить уровень учащихся, что привело к определенной «лицеизации» университета. Важно заметить, что до 1970-х годов итальянский университет был исключительно элитным заведением: в него могли поступать только выпускники лицеев. В последнее время университет стал массовым учебным заведением, и начался процесс либерализации, когда в университет стал принимать выпускников из других средних учебных заведений. С одной

стороны, реформа «3 + 2» помогла этому процессу, но, с другой, способствовала и явному снижению уровня обучения. Критерий производительности, регулирующий число экзаменов, также привел к дальнейшему упрощению системы образования, особенно остро стоит вопрос о профессионализации в гуманитарных науках. Если прикладные дисциплины смогли лучше адаптировать свои курсы к новым задачам, то гуманитарные науки (за исключением таких прикладных специальностей, как, например, школа переводчиков или очень распространенные в Италии курсы по изучению и защите культурных ценностей) не смогли повысить свой качественный уровень. Система кредитов, где часто предусматривается даже число изученных страниц для каждого часа индивидуального обучения, способствовала бюрократизации обучения (профессора превращаются в чиновников, вынужденных вместо своих прямых обязанностей заполнять таблицы и анкеты, готовить всевозможные отчеты, лишая себя возможности заниматься научными исследованиями). В результате возникла ситуация, при которой уровень дипломных работ по окончании пятого года обучения чаще всего не превышает уровня дипломов, писавшихся по окончании предреформенной четырехлетней системы (другими словами, студенты «перевыполняют четырехлетку за пять лет»). Конечно, число выпускников университета возросло, но их количество не перешло в качество. В Италии университетский диплом имеет статус общенационального, дающего право поступления на работу во все общественные учреждения и поэтому возникшее в результате последних реформ соревнование между университетами по количеству выпускников не привело к положительным результатам (например, уровень дипломов небольших провинциальных университетов не всегда соответствует надлежащим стандартам качества).

Профессор Пизанского университета С. Гардзонио полагает, что «с введением реформы в отдельных университетах качество образования, безусловно, повысилось, и, надо признаться, общий диапазон курсовых дисциплин расширился, однако ... качественный рост связан с искусством

каждого доцента комбинировать бюрократические указания жесткого университетского регламента с духовным пафосом передачи знания и культуры. Реформа призвана вписать итальянскую систему обучения в общеевропейские стандарты образования, чему и помогает общеевропейская программа «Эразмус». Это очень важное и плодотворное орудие интеграции и культурного обогащения. Но одновременно теряются и некоторые специфические национальные традиции, что затрагивает, в первую очередь, филологические дисциплины. Пока это не очень заметно, но это может привести к тому, что жесткое применение принципов производительности, функционирование университета как предприятия, преобладание менеджерского подхода над чисто культурно-познавательным, могут быстрыми темпами привести в кризисное состояние некоторые дисциплинарные области (такие, как классические античные студии, философские дисциплины и, в частности, все узкоспециализированные дисциплины, которыми прежде так славился итальянский университет) [39]. Университетское поприще — до известной степени работа творческая, и результаты зависят не только от организационных способностей, но и от творческих усилий»[39].

Проблемы современного образования выявили необходимость в детальном анализе и мониторинге проводимых образовательных реформ. Так в 2000 году появился проект «Евро-студент 2000», направленный на сбор и сопоставление данных в 7 различных странах Евросоюза (Австрия, Бельгия, Германия, Финляндия, Франция, Италия, Нидерланды).

Данные были сфокусированы на различных аспектах высшего образования: условиях существования (образ жизни, средства существования) студентов, т. е. рассматривались финансовые источники, фонд студенческой семьи, правительственные распределения, языковые навыки (компетентность), временное пребывание за границей, жилищный и студенческий бюджеты. Результаты этого изучения были использованы в формировании и развитии новой образовательной политики [94].

В 2003 г. Национальный союз студентов Европы (ESIB), основанный в 1982 году, издал бюллетень о результатах Болонского процесса на европейском пространстве, основанный на данных проведенного мониторинга среди студентов (European Student Bologna Surveys). По итогам опросов оказалось, что студентов в Болонской системе привлекает перспектива мобильности, так как это значит, во-первых, возможность путешествовать (благодаря кредитной системе), а во-вторых, работать в стране, где лучшие условия труда (благодаря стандартизации дипломов). Кроме того, среди положительных факторов были названы: возможность сотрудничества вузов, участие студентов в принятии решений, шанс познакомиться с другими культурами, социальная ориентация процесса, т. е. общедоступность высшего образования.

Некоторые из вышеназванных пунктов вошли и в список отрицательных, по мнению студентов, факторов. Например, многие студенты жаловались на ограниченные возможности мобильности (при переезде в другую страну студент часто должен предоставить доказательства, что в его распоряжении находится определенная сумма денег (для Норвегии, например, 9500 евро в год), если же таких доказательств нет — въезд в страну запрещен), на сильную рыночную конъюнктуру образования, возмущались падением качества образования. К отрицательным эффектам системы отнесли и недоступность магистратуры (из-за высокой оплаты), социальную неравноправность (также из-за финансовых возможностей), пассивность студентов (из-за плохой информированности и невозможности ни на что влиять). Также указывался произвольный характер трактовки новых правил, приводящий к их двойному истолкованию и, как следствие, к снижению качества образования.

В целом, ESIB поддержало Болонскую систему как попытку назревшего преобразования образовательной системы в Европе и как путь к объединенному образовательному пространству [87]. Спустя 2 года, в мае 2005 году, ESIB представляет новую работу, названную авторами «Черной

Книгой Болонского процесса». Книга создана на основании материалов, предоставленных студентами из 31 страны-участницы Болонского процесса, включая Италию, Францию, Великобританию. Книга описывает многочисленные недостатки реформы. Речь идет о таких насущных проблемах, как неэффективность кредитной системы, о проблемах, связанных со структурой бакалавриата-магистратуры, о недостижимости настоящей мобильности [85]. Во многих странах в последнее время ситуация с доступностью образования резко изменилась, причем совсем не в лучшую сторону, как это было обещано. Например, в Нидерландах плата за обучение увеличилась от 2 000 до 15 000 евро в год из-за несоблюдения спонсорами своих договоренностей и уменьшения государственных инвестиций в образование. Так, в Швейцарии в главном органе управления образованием (Swiss University Council) до сих пор нет ни одного представителя от общественных студенческих организаций, хотя студенческий актив добивается этого уже несколько лет.

Не секрет, что в Европе существуют и группы радикально настроенных студентов, такие, как норвежская группа Norsk Studentunion (NSU), членом которой объединяет противостояние именно основополагающим принципам Болонского процесса. Среди отрицательных сторон современного высшего образования они называют его коммерциализацию, ориентацию исключительно на потребности рынка и глобального капитала, сознательное снижение уровня массового образования (магистратура рассчитана на очень небольшой процент учащихся, большинство же ограничивается 3 годами учебы), приобретение отрывочных, фрагментарных знаний, навязывание мировоззрения, основанного на рыночной экономике. Это движение в 2005 году было подхвачено студентами 40 организаций разных европейских стран, которые приняли участие в Европейском Форуме по вопросам Образования, проведенном в Норвегии в Бергене параллельно заседанию официальных лиц от Болонского процесса. Критики Болонской системы выступают против ограничений государственного финансирования высшего образования,

жесткого отбора при поступлении, повышения регистрационного взноса студентов и ухудшения качества образования. Координаторами данного движения являются студенческие организации многих стран: Национальное объединение студентов Германии, Французский Национальный Союз Студентов, Национальный союз студентов Италии, Союз Студентов Ирландии и другие. Массовые студенческие демонстрации в разное время прошли в Великобритании, Бельгии, Чешской республики, Финляндии, Греции, Румынии, Латвии, Боснии и Герцеговине [94].

Большинство требований студентов продиктованы не столько их принципиальным противостоянием Болонской системе, сколько их личными, хотя и справедливыми интересами. И одной из главных задач в настоящее время является задача урегулирования подобных противоречий и принятие выверенных, взаимовыгодных решений для всех сторон-участников процесса современного европейского образования[47].

Основной задачей европейской системы образования является выработка упрощенной и доступной процедуры доступа к высшему образованию, которая укрепила бы позиции Европы на мировом рынке высшего образования. Решение данного вопроса будет зависеть от политики и инициативы отдельных европейских государств. Некоторые из них уже выразили заинтересованность в привлечении студентов не из европейских стран, например Соединенное Королевство, Нидерланды, Германия и Франция.

Успех Болонской инициативы в повышении конкурентоспособности европейского высшего образования в деле привлечения большего количества студентов не из Европы будет главным образом зависеть от конвергенции национальных образовательных программ, а также от способности учреждений системы высшего образования адекватно и грамотно реагировать на указанную конвергенцию.

4.2. Специфика профессиональной подготовки работников социальных служб в разных странах

В рамках национальных систем образования существуют различные модели обучения работников социальных служб. Единого, универсального стандарта в деле обучения социальных работников даже в пределах одной и той же страны нет. Формы обучения можно условно разделить на университетские и неуниверситетские, но в рамках этой классификации много различий, которые варьируются от полного среднего до нескольких уровней высшего образования. Имеются также различия в том, что касается продолжительности подготовки. Это обычно связано с тем, какого уровня учебное заведение проводит подготовку.

Африка. В Африке все еще сильно влияние бывших колониальных держав. Так, в странах, говорящих на французском языке, сохраняются модели образования, принятые во Франции и Бельгии, здесь трехгодичные программы обучения рассчитаны на лиц, имеющих среднее образование. Им выдаются сертификаты об окончании обучения или государственный диплом. Некоторые страны ввели продленные, четырехгодичные, программы. В государствах, где распространен английский язык, еще большее разнообразие. Здесь в одной и той же стране проводится обучение социальных работников в университетах, в других высших учебных заведениях наряду с предуниверситетской подготовкой. В Южной Африке за образец подготовки социальных работников была взята программа на уровне университета. Основной курс профессиональной подготовки здесь четыре года (в некоторых университетах - три), после окончания учебы выпускник получает степень бакалавра, а в некоторых университетах — даже магистра [32].

Азия и страны Тихоокеанского бассейна. В большинстве азиатских стран, за исключением анклавов, где распространено влияние британской системы образования, превалирует университетское образование по

американским образцам. Даже в Индии взята за образец не британская система, а американская модель - два года обучения, ориентированного на получение степени бакалавра. При этом подготовка социальных работников распространилась как «вниз» - на курсы со слушателями с неполным высшим образованием, так и «вверх» - на программы, предусматривающие получение степени магистра. В Южной Корее студенты обучаются четыре года, и затем им присваивается степень бакалавра, однако возможно получение и последующих ученых степеней. В Японии предлагается широкий спектр программ: два года обучения в колледже по месту жительства, четыре года студенческих занятий в колледже или в университете (что наиболее распространено) и два года аспирантуры в университете с получением степени магистра. Два университета предлагают по этой специальности докторантуру [32].

Европа. До недавнего времени школы социальной работы в Европе действовали как независимые учебные заведения под эгидой правительственных, религиозных, политических, светских организаций. Это наиболее распространенная, хотя и не единственная модель в Австрии, Бельгии, Дании, Франции, Италии и ряде других стран. Хотя при приеме в школы социальной работы зачастую предъявляются те же требования, что и в университетах, их нельзя равнять с последними. Программы обучения, рассчитанные на три-четыре года, рассматриваются как техническая, или специализированная, профессиональная подготовка. Выпускник получает диплом социального работника.

В зарубежной системе социального образования (Франция, Швейцария, Австрия и др.) в качестве перспективного направления профессиональной деятельности специалиста по социальной работе выделена социально-культурная деятельность. Специалистов данного направления именуют как специалист-аниматор в сфере социальной работы.

Составной частью подготовки специалистов по социальной работе является социально-культурная анимация (франкоязычная Швейцария).

Окончание школ социально-культурной анимации позволяет выпускникам работать в смежных областях. В немецкой Швейцарии на учебу принимаются студенты, имеющие опыт работы в сфере социально-культурной анимации. Подготовка приобретает характер «сопровождения профессии» [60]. В Швейцарии (г. Люцерн, г. Цюрих) введен специальный курс «Аниматор», в котором внимание уделяется разработке теоретических концепций социально-культурной анимации и самостоятельной разработке исследовательских проектов, сопровождающих практику и направленных на обучение студентов роли посредника в социальной работе с молодежью [60].

В Австрии для подготовки кадров работников с молодежью существует специальная школа для обучения руководителей досуговыми центрами молодежи. Школа сотрудничает с молодежными общественными организациями, представители которых входят в контролирующий орган школы, влияющий на выработку содержания и форм подготовки [60].

В Германии в начале 70-х годов новое законодательство позволило преобразовать школы социальной работы из средних учебных заведений в колледжи. Эти школы теперь определяют свои программы как «курсы обучения, альтернативные традиционному университетскому образованию». Точно так же новое законодательство в Италии и Греции изменило статус прежде независимых частных школ. Наиболее значительные изменения произошли в северных странах (за исключением Дании и Норвегии), где школы социальной работы оказались целиком интегрированными в систему высшего университетского образования.

Не существует единого образца подготовки социальных работников в Великобритании и Северной Ирландии, где соответствующие программы обучения включены в курсы университетов, политехникумов и колледжей с «продвинутым» образованием. В настоящее время программы предусматривают четырехгодичные курсы на звание бакалавра, одногодичную аспирантуру, двухгодичные курсы для не закончивших полный курс университета и для них же — трехгодичные курсы. Выпускники

получают квалификационные дипломы и сертификаты. Общим во всей этой достаточно сложной британской системе является процесс аттестации как слушателей, так и самих курсов Центральным советом по обучению и подготовке кадров для социальных работ. Выпускники курсов, успешно прошедшие аттестацию, получают квалификационный сертификат, признаваемый на всей территории страны в качестве документа, позволяющего вести практику в области социальной работы.

В течение ряда лет школы социальной работы действовали в Польше и Югославии. Они существовали на уровне технических училищ, куда абитуриенты принимались после получения среднего образования. Однако в Югославии в 1983 году шесть школ социальной работы были присоединены к университетам. Курс социальной работы, который там читался, давал тот же статус, что и другие факультеты университетов с двух- и четырехгодичными программами, позволявшие иметь диплом первой или второй ступени. В Польше из 16 школ социальной работы 14 организационно связаны с медицинской подготовкой. Два года обучения дают право получить диплом и профессию социального работника. Плюс к этому в Варшавском университете принята программа подготовки социальных работников со степенью магистра. В Чехословакии единственной формой обучения специалистов социальной работы являлась двухгодичная средняя школа социального права.

В Великобритании (графство Стаффордшир) действует Общенациональная организация по обучению специалистов, работающих с молодежью, которая обеспечивает им доступ к Высшим курсам, с последующим присвоением степени. Содержание программ подготовки направлено на овладение теорией межличностного общения, формирование умений создавать и поддерживать межличностные отношения, работать в команде, на развитие организаторских и аналитических способностей, стремления постоянно развивать и повышать знания и навыки профессиональной деятельности.

Система подготовки специалистов по социальной работе во Франции предусматривает специальную программу подготовки теоретиков – ученых, которые должны пройти все уровни обучения и иметь опыт социальной работы. Содержание программы направлено на формирование навыков исследовательской работы в сфере социальной работы [40].

Латинская Америка и страны Карибского бассейна. Перевод школ социальной работы с одного уровня обучения на другой, более высокий можно проиллюстрировать на примерах стран Латинской Америки. Первая школа социальной работы на континенте была создана в Чили. Обучение социальных работников в чилийских частных школах послужило моделью для разработки программ в других странах Латинской Америки. Основными спонсорами стали министерства или государственные (правительственные) агентства социального обеспечения. Католическая церковь также открыла учебные заведения неуниверситетского типа. В 50-е годы частные школы во всей Латинской Америке начали примыкать к университетам. К концу 60-х годов большинство школ неуниверситетского типа заимствовали эту модель, а в 70—80-х годах полностью влились в университеты. Вначале предпочтение было отдано школам неуниверситетского типа, которые предусматривали трехгодичное обучение или четырехлетнюю программу, если школа находилась при университете, но во всех случаях выпускники квалифицировались как социальные работники. Однако в некоторых странах и в настоящее время преобладают программы школ неуниверситетского типа - речь идет о политехнических и подготовительных («промежуточных») школах. Однако современная модель в указанном регионе — пятилетнее университетское образование (в некоторых странах — четырехлетнее). Наиболее распространенной является первая ступень обучения по университетской программе, которая здесь называется «лиценсиадо». В ряде стран, особенно в Бразилии, распространены аспирантуры. Там есть шесть программ для подготовки на степень магистра и одна — на доктора наук, а

кроме того, существует одногодичная «продвинутая» подготовка — специализация на курсах после окончания университета.

Модель обучения социальной работе в *Мексике* отличается от остальных стран Латинской Америки долей специализированных и университетских (более полных) программ. В Мексике открыто свыше 100 школ социальной работы. Однако лишь 20 программ дают квалификацию «лиценсиадо» после четырех- или пятилетнего университетского обучения. Большинство программ предусматривает трехгодичную чисто техническую подготовку в школах неуниверситетского типа после получения среднего образования; выпускникам присваивается квалификация «технический работник» [32].

Северная Америка. В течение многих лет школы в Соединенных Штатах Америки и в Канаде совместно использовали рекомендации Совета по образованию социальных работников, расположенного на территории США и служившего официальным координационным органом при подготовке специалистов данного профиля. Такое партнерство выходило за рамки контроля за качеством обучения и способствовало продвижению в жизнь высоких стандартов профессиональной подготовки. Канадские работники также поддерживали тесные деловые отношения с коллегами из Соединенного Королевства. В 60-х годах острая нужда в кадрах заставила Канаду быстро расширить сферу обучения социальной работе, создать национальную Ассоциацию школ социальной работы для формирования политики в указанной области. В качестве базовой при профессиональной аттестации социальных работников была учреждена степень бакалавра. И хотя школы социальной работы в США также стремились расширить профессиональную подготовку своих студентов и выпускников, в 1970 г. пришло время двум странам разделить свои функции, отпала необходимость в едином официальном координирующем центре. Новая модель обучения социальных работников в Канаде предусматривает три или четыре года университетских занятий. По окончании курса предоставляется возможность

получить степень бакалавра социальной работы. За этим следует программа более углубленных занятий - от 12 до 18 месяцев - с получением степени магистра социальной работы. Однако есть в стране три школы, предлагающие двухлетнюю программу для получения степени магистра, где, в отличие от одногодичных программ, от поступающих не требуется наличие степени бакалавра социальной работы. В течение ряда лет в одной из школ действует программа докторантуры; в некоторых школах также рассматривается вопрос о введении таких программ. Во Французской Канаде создан новый тип учебного заведения, который служит как бы мостиком между средним и университетским образованием в этой сфере. Это общеобразовательные колледжи с профессиональным уклоном, которые предлагают двухлетний курс обучения неуниверситетского типа (включая программы обучения социальной работе). После их окончания выпускники либо идут в университет, либо приступают к практической работе.

Профессиональная аттестация социальных работников осуществляется с учетом трех уровней образования: степень бакалавра - первая профессиональная ступень - присваивается по окончании четырехлетнего обучения по общепринятой программе, степень магистра может быть получена выпускниками после двухлетнего дополнительного обучения в специализированной школе социальной работы; докторская степень требует еще двух лет учебы. К тому же по различным специализациям существуют «продвинутые» курсы и программы продолжения образования для тех, кто уже имеет степень магистра. Успешно окончившие эти курсы получают свидетельство. В то же время в местных колледжах существуют двухгодичные программы подготовки технического (вспомогательного) персонала для социальной работы.

Совет по образованию социальных работников учредил специальную службу, которая определяет эквивалентность иностранных степеней квалификации, оценивает их соответствие структуре и содержанию обучения данной профессии в США. С этой целью Международная ассоциация школ

социальной работы опубликовала Мировой справочник по обучению социальной работе (в 1974 и 1984 гг.), который содержит сведения о всех крупных школах социальной работы в странах, входящих в эту ассоциацию[32].

Калифорнийский центр обучения социальных работников сформирован в результате 4-летнего сотрудничества между факультетами социальной работы и местными органами социального обеспечения в деле организации практики студентов на рабочих местах.

Работники этого центра считают, что улучшение системы подготовки профессиональных кадров для государственной системы, социального обслуживания предполагает следующие моменты: во-первых, своеобразную структуру двойного подчинения. Хотя формально КЦОСР существует при Калифорнийском университете, им управляет Совет директоров, в котором одинаково хорошо представлены и деканы факультетов социальной работы, и руководители практических агентств. Все комиссии имеют по два председателя - по одному от каждой стороны, во-вторых, специальную программу, учитывающую потребности и ограничения каждого сектора и ориентированную на использование ресурсов, недоступных каждому сектору в отдельности.

Описание основных элементов специальной программы:

1. Необходимость увязать финансовую поддержку с готовностью студентов работать в общественных агентствах. Эта стратегия помогает школам решать проблему материальной поддержки своих студентов, а агентствам обеспечивать себе пополнение кадров. Кроме того, школы идут на встречу направляемым на учебу сотрудникам агентств и представителям этнических групп, что отвечает интересам как агентств, так и общества в целом. Во время двухлетнего обучения по магистерской программе студенты получают приличную стипендию. Со своей стороны они берут на себя обязательство отработать затем два года в одном из государственных агентств по обслуживанию детей в Калифорнии. Некоторые сотрудники

получают разрешение работать неполный день при сохранении их прежней зарплаты. Обучение, книги, дорожные и иные расходы оплачивает КЦОСР. После окончания учебы выпускники возвращаются на прежние места работы. Преимущества сотрудничества такого типа становятся особенно очевидными при анализе источников финансирования подобных программ. Основные средства идут из федерального бюджета, котором имеется статья расходов на повышение квалификации. Но при этом требуется, чтобы 25% стоимости обучения покрывалось из бюджета штата. Местные агентства сами получают федеральную поддержку, поэтому у них, как правило, нет возможности изыскивать соответствующие средства. КЦОСР решает проблему, использования средства, получаемые университетом от штата, и сокращая накладные расходы, которые университет имеет право покрывать из федерального фонда. Такие расходы могут составлять 40-50% от выделяемых средств. Университет может направлять эти средства на покрытие оставшейся части расходов на обучение. Таким образом удастся привлекать значительные федеральные средства, освобождая от этих расходов местные агентства.

2. Создание ориентированной на компетентность программы подготовки кадров для общественной системы социальной защиты детей. Факультеты, местные агентства социальной работы и КЦОСР совместно разработали перечень профессиональных компетентностей (знаний, навыков и ценностей). Окончательный список включает 72 компонента и служит своеобразным ориентиром как для построения магистерских программ, так и для оценки деятельности сотрудников агентств. Подобная совместная работа над определением целей учебной программы ранее в США не проводилась. КЦОСР осуществляет контроль за учебным процессом и уровнем усвоения материала. Он организует семинары для преподавателей и занимается созданием учебных материалов, в том числе видеофильмов, а также ведет исследования по формированию профессиональной компетентности на основе совместной деятельности с агентствами.

3. Поддержка совместных исследовательских и новаторских проектов вузов и агентств направлена на улучшение деятельности государственных агентств и привлечение к работе в них выпускников университетов. Студентов активно привлекают к участию в исследованиях. Это помогает подготовить специалистов, которые не только смогут эффективно работать в рамках существующей системы, но и будут способны развивать и совершенствовать ее. Подобные исследования делают сотрудничество между агентствами и высшей школой более продуктивным, а, в конечном счете, мы ожидаем создания в агентствах таких условий работы, которые будут привлекательными для студентов.

Практика показывает, что при обучении используются формы (и приемы): проведение международных конференций, коллоквиумов и семинаров, «круглых столов», командировки, работа и учеба в социальных учебных заведениях и социальных службах зарубежных стран; подготовка совместных книг, брошюр, учебников и учебных пособий и другое.

Каждая модель социальной практики предполагает свою идеологию социального образования и свою модель практического работника, исходя из традиций, морали общества, уровня социальной активности, развития научной социальной мысли, ее поддержки в обществе, социального заказа, социально-экономических и политических условий развития государства [58].

Контрольные вопросы и задания

1. Расскажите об опыте реализации Болонского процесса в Италии.
2. Подготовьте доклад на тему «Опыт реализации Болонского процесса за рубежом» (на примере одной из европейских стран).

Перечень вопросов для самостоятельного изучения

1. Эволюция социального образования в последние годы.
2. Организационные особенности развития социального образования.
3. Роль государственных образовательных стандартов в становлении и развитии системы социального образования.
4. Существующие подходы к подготовке и переподготовке кадров по социальной работе за рубежом (Швеция, Германия, Финляндия и др.)
5. Различные модели подготовки кадров по социальной работе.
6. Основные уровни и блоки подготовки кадров по социальной работе.
7. Принципы подготовки кадров по социальной работе.
8. Сущность многоуровневой системы подготовки кадров для социальной работы.
9. Проблемы, характерные для учебных заведений, ведущих профессиональную подготовку кадров по социальной работе.
10. Основные компоненты «качества образования» по подготовке кадров социальной работы.
11. Основные направления совершенствования качества социального образования.
12. Основные проблемы развития образования в области социальной работы.
13. Философия качества социального образования.

Тематика рефератов

1. Развитие социального образования в России.
2. Развитие социального образования в Удмуртии.
3. Ценностные ориентации студентов по подготовке кадров социальной работы.
4. Социальное образование в постсовременном обществе.
5. Идеология социального профессионального образования и практики социальных работников
6. Блочно-модульная технология обучения студентов по подготовке социальная работа
7. Национально-региональный компонент в профессиональной подготовке социальных работников
8. Рейтинговая система как новый метод оценки знаний студентов социальной работы
9. Система контроля и анализа качества образовательного процесса в профессиональной подготовке социальных работников
10. Использование личного опыта студентов в обучении для повышения качества социального образования.
11. Проблемы качества образования в области социальной работы
12. Подготовка специалистов по социальной работе в свете Болонского процесса.
13. Формы организации процесса обучения студентов.
14. Теоретические основания практикума профессиональной подготовки кадров социальной работы.

Тематика курсовых работ

1. Формирование навыков толерантного межкультурного взаимодействия в процессе подготовки кадров социальной работы.
2. Мониторинг качества образовательного процесса в профессиональной подготовке социальных работников.
3. Использование личного опыта студентов в обучении для повышения качества социального образования.
4. Проблемы качества образования в области социальной работы
5. Компетентностный подход в подготовке кадров социальной работы

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеев Н.А. Личностно ориентированное обучение: вопросы теории и практики. – Тюмень, 1997. – 216 с.
2. Акопова М.А. Личностно-ориентированный подход в условиях выбора образовательных программ в высшей школе. – СПб: Наука, 2003. – 180 с.
3. Ананьев Б.Г. Воспитание характера школьника. – Л.: Л-ский город. Институт усовершенствования учителей. В.7.1941. – 84 с.
4. Ананьев Б.Г. Педагогические приложения современной психологии //Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946 – 1980 г.г. /Под ред. И.И. Ильсова, В.Я. Ляудис. – М., 1981.
5. Бабкин Н.И. О принципах высшего социального образования //Социальная работа: теория, технология, образование. – 1997. - №1. - С.16.
6. Байденко В.И. Болонский процесс: проблемы, опыт, решения. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 111 с.

7. Батышев С.Я. Профессиональная педагогика: учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям. - М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1997. – 512 с.
8. Беспарточный Б.Д. Институционализация социального образования в России: региональные особенности: автореф. дис. ... д-ра социол. наук. - М., 2007. – 42 с.
9. Вакулина М.А. Личностно-ориентированный подход в педагогике: теоретическое обоснование и пути реализации. – Н.Новгород: НГЛУ, 2004. – 296 с.
10. Введение в профессию «Социальная работа»: учебное пособие.- М.: КНОРУС, 2011. – 224с.
11. Вербицкий А.А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе//Вопросы психологии. - 1987. - №5. - С. 51-59.
12. Вербицкий А.А., Платонова Г.А. Формирование познавательной и профессиональной мотивации студентов. – М.: НИИВШ, 1986. – 40 с.
13. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры: Приняты на Всемир.конф. ЮНЕСКО «Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры» от 05-09.10.1998,Париж // http://www.sde.ru/r_stud/teacher_site/nicolskii/pdf/5.pdf
14. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.4. Детская психология/Под ред. Д.Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
15. Галаган А. И. Проблемы присоединения к ГАТС в сфере образования: анализ мировых тенденций// Известия МА ВШ. - 2006. - №3. - С.70.
16. Гессен С.И. Мировоззрение и образование // Образование и педагогика российского зарубежья – М.: РОСПЭН, 1995. – С. 91-113.
17. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений - СПб: Речь, 2004. – 272 с.
18. ГОСТ Р ИСО 9000–2001. Системы менеджмента качества. Основные положения и словарь. - М.: ИПК Издательство стандартов, 2001. – 25 с.

19. Горшкова О.А. Опыт социальной работы за рубежом (краткий курс лекций). – М.: СТИ, 1999. – 92 с.
20. Григорьев С.И. Социальное образование и проблемы гуманизации подготовки специалистов / С. И. Григорьев // Гуманизация образования – императив 21 века / науч. ред. И. А. Зимняя. – Набережные Челны, 1996. – Вып. 2. – С. 45-52.
21. Ефремова Н.Ф. Формирование и оценивание компетенций в образовании: монография. – Ростов-н/Дону: Аркол, 2010.- 386с.
22. Жуков В.И. Российское образование: истоки, традиции, проблемы. – М.: ИКЦ «Маркетинг», 2001. – 848 с.
23. Жукова Г.С., Воленко О.И. Современные педагогические парадигмы профессионального образования специалистов социальной сферы и их использование в учебном процессе университетского комплекса//Педагогическое образование и наука. – 2010. - № 10. - С. 45-51.
24. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования. – М.: Академия, 2009. – 384 с.
25. Змеев С. И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. – М.: ПЕР СЭ, 2007. -272 с.
26. Змеев, С. И. Основы андрагогики: учебное пособие для вузов. – М.: Флинта - Наука, 1999. – 152 с.
27. Ильин Г.Л. Философия образования (идея непрерывности). – М.: Вузовская книга, 2002. – 224 с.
28. Каменская Е.Н. Педагогика. – Р/на-Дону: Феникс, 2003. – 160 с.
29. Ковалева Т.М. Обоснование компетентностного подхода как основы обновления содержания образования. – Интернет – ресурс: http://www.langinfo.ru/index.php?sect_id=2792., С. 67
30. Коптаж Г. Непрерывное образование: основные принципы // Alma Mater. - 1991. - № 6. - С. 52-62.

31. Концепция развития современного образования в Российской Федерации до 2010 года / Под ред. В.И. Жукова. - М, 2003.
32. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года (утв. Распоряжением Правительства РФ от 29.12.2001 № 1756-р).
33. Корнюшина Р. В. Зарубежный опыт социальной работы: Учебное пособие. – Владивосток: ТИДОТ ДВГУ, 2004. – 84 с.
34. Кравченко А.И. Социология: справочное пособие. – М.: Моск. лицей, 1996. – 368 с.
35. Мардахаев Л.В. Содержательно-дидактическая модель высшего социального образования педагогической ориентации // Социальная работа: теория, технология, образование. – 1997. - №1. – С. 34-41.
36. Марико В.В. Система курсовой подготовки в условиях дополнительного профессионального образования педагогов на основе компетентностного подхода: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Нижний Новгород, 2009. – 212 с.
37. Мотова Г. Н. Экспертиза качества образования: европейский подход / Г. Н.Мотова, В. Г. Наводнов. - М.: Национальное аккредитационное агентство в сфере образования, 2008. - 100 с.
38. Никитин В.А. Некоторые проблемы разработки концептуальных основ теории социальной работы: сб. науч. статей. - М.: АНО «СПО «СОТИС». 2008 – 144 с.
39. Об образовании: Закон РФ от 10 июля 1992 г.// Российская газета.-1992.- 31 июля.
40. О Болонской реформе в Италии (Интервью со Стефаном Гардзонио) // Слово. URL: <http://www.portal-slovo.ru/slovo/39579.php>
41. Обучение социальной работе: Преемственность и инновации: Сб. / Под ред. Ш.Рамон и Р.Сарри; пер. с англ. под ред. Ю.Б.Шапира. М.: Аспект Пресс, 1996. – 157 с.
42. Основы социальной работы: учебник / Отв. ред. П.Д. Павленок. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: ИНФРА-М, 2009. – 560 с.

43. Павленок П.Д. Содержание и приоритеты высшего социального образования с ориентацией на социальную работу // Социальная работа: теория, технология, образование. - 1997. - №1. - С.22-23.
44. Перспективы развития системы непрерывного образования / Под ред. Б.С. Гершунского. - М., 1990. С. 214-215.
45. Платонов К.К. Личностный подход как принцип психологии // Методологические и теоретические проблемы психологии/Под ред. Е.В.Шороховой. - М., 1969. – С. 190-217.
46. Приказ «О Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» от 11.02.2002 № 393 г. Москва // Российское образование. Федеральный образовательный портал: нормативные документы – Режим доступа: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/393.html
47. Рабочая книга социолога / М.Н. Рудкевич, В.Г. Андреенков, А.В. Кабышева и др.: Ред.: Г.В. Осипов. – М.: Наука, 1983. – 350с.
48. Реалии Болонской системы в Европе [Электронный ресурс] // Неофіційна газета Київського університету. URL: <http://gazeta.univ.kiev.ua/?act=view&id=1191>
49. Сенашко В.С. О компетентностном подходе в высшем образовании // Высшее образование в России. – 2009. - №4. - С.18-24.
50. Ситникова В.В., Григорьева А.Э. Социальное образование: содержание, организация, инновации // Современные проблемы социального образования: сб. материалов межрег. круглого стола. – Благовещенск: Амурский гос. ун-т, 2009. – 153с.
51. Слободчиков В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего обучения//Выступление на Первой конференции по экологической психологии. – М., 3-5 декабря 1965.
52. Словарь -справочник по социальной работе /Авт. и ред. Е.И.Холостова. – М.: ЮРИСТЪ, 1997. – 424 с.
53. Современная энциклопедия социальной работы / Под ред. академика РАН В.И. Жукова. – М.: Изд-во РГСУ, 2008. – 412 с.

54. Солодянкина О.В. Теоретические основы социального образования в высшей школе // Образование и социальная работа: проблемы и тенденции. Сборник научных трудов преподавателей кафедры социальной работы /Под ред. Г.Е.Соловьева, О.В. Солодянкиной. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2009. – 137 с. – С.27-34.
55. Солодянкина О.В. Современные подходы к организации вузовского и послевузовского образования // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2012. -№1.- С.212 - 220.
56. Солодянкина О.В. Теоретические основы социального образования в вузе (педагогические аспекты): монография. – Ижевск: Изд-во Удмуртский государственный университет, 2012. – 204 с.
57. Социальная работа: введение в профессиональную деятельность: учебное пособие /Отв. ред. А. А. Козлов.— М.: КНОРУС, 2005.— 368 с.
58. Социальная работа за рубежом: учебное пособие / Сост. Е.С. Новак, Е.Г. Лозовский, М.А. Кузнецова.- Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2001. -172 с.
59. Старовойтова Л.И. История становления и развития социального образования в России (первая четверть 18 – начало 21 века: дис. ... докт. ист. Наук: 07.00.02 – М., 2003. – 730 с.
60. Столяренко Л.Д., Самыгин С.И. Педагогика. – М. - Р/на-Дону: МарТ, 2003. – 256 с.
61. Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт: В 2 т. / Отв. ред. Т.Ф. Яркина, В.Г. Бочарова. – М., Тула, 1993. Т. 1. – 463 с.
62. Тенищева В.Ф. Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетенции: дис. ... д-ра пед.наук. – М, 2008. - 399 с.
63. Управление образовательными системами: учебное пособие / Под ред. Т.И. Шамовой. – М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2001.- 320 с.

64. Управление современным образованием: социальные и экономические аспекты/А.Н. Тихонов, А.Е. Абрамешин, Т.П. Воронина и др.; под ред. А.Н.Тихонова. – М.: Вита-Пресс, 1998. – 256 с.
65. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 040400 «Социальная работа». Квалификация (степень) бакалавр. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 08.12.2009 № 709. - М., 2009. – 28 с.
66. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 040400 «Социальная работа». Квалификация (степень) магистр. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 07.02.2011 № 170. – М., 2011. - 28 с.
67. Философский словарь / Под ред. И.Т.Фролова. – М.: Политиздат, 1987. – 590с.
68. Хайдеггер М. Время и бытие: статьи и выступления. – М.: Республика, 1993. – 447 с.
69. Харланова Е.М. Теоретическое обоснование педагогического обеспечения развития социальной активности студентов: монография. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос.пед. ун-та, 2010. – 291 с.
70. Шаповалов В.К. Социальное обучение взрослых: история, теория, технология. – М.: Дашков и К, 2011. – 264 с.
71. Шорохова Е.В. Психологический аспект проблемы личности//Теоретические проблемы психологии личности. - М., 1974. – С. 26.
72. Штинова Г. Н. Теоретико-методологические основы социального образования : Дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01, 13.00.08. - М., 2001. - 352 с.
73. Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования. - М.: Изд-во «Эксперимент», 1993. – 154 с.

74. ЮНЕСКО и развитие образования взрослых // Перспективы: вопросы образования. - 1982. - №1-2. – С.137.
75. Anne-Nelly Rerret – Clermont. La construction de Intelligence dans | interaction social |Preface de Willem Doise. 3-e edition. – Peter Lang. Berre-Francforts. Main – New York, 1991.
76. Botkin, J.W. et al. No limits to learning: bridging the human gaps. – Oxford, 1979
77. Chickering, A.W. and Gamson, Z.F. (1987 a) Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education. Racine, Wi: The Johnson foundation inc. European association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) (2009) (3 rd ed.) Standards and Guidelines for Quality assurance in the European Higher Education Area. [http:// www.enqa.eu/pubs](http://www.enqa.eu/pubs). Lasso.
78. Communication from Commission. Making a European Area of lifelong learning a Reality. Commission of the European Communities. – Brussels, 21.11.2001.
79. Coombs, P.H. et al. NEW paths to learning for rural children and youth: Non – formal Education for rural development – New York, 1973/
80. Evans, D. R. The Planning of Non-Formal Education. – UNESCO, Paris, 1981.
81. ECTS Users' Guide Europe Direct is a service to help you find answers to your questions about the European Union European Communities, 2009 Reproduction is authorised provided the source is acknowledged.
82. Harvey, L. and Green, D. Defining quality, Assessment and Evaluation in Higher Education, 1993. - Vol 18. - № 1. - pp.9-34.
83. Knowles, M.S. The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy. – Chicago: Contemporary Books, 1988
84. Knowles, M.S., Holton III, E.E., Swanson, R.A. The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development. – 6th edition. – London, New York, etc.: ELSEVIER Butterworth Heinemann, 2005. – 378 p.

85. Masuda, Y. Managing in the information Society: Releasing synergy Japanese style. – Oxford, 1990/
86. The Black Book of the Bologna Process [Электронный ресурс] // The European Students' Union.
URL:http://www.esib.org/documents/publications/official_publications/Bologna-Blackbook_2005.pdf
87. The General Conference Adopts a Recommendation on Adult Education/UNESCO//Adult Education Information Notes, Raris, 1977 №1. P.2)
88. The European Students' Union. URL: www.esib.org
89. Toffler F. Previews and Premises. - New York: Morrow, 1983, 230p.
90. Towards a Developmental Theory of Andragogy. - London, 1981.P. 36, 37.
91. Tuning Russia Meetings Subject Area Groups' Short term Missions.- Padova, University of Padova, Italy, 25 29 March, 2012.
92. Williams L.O., Sewpaul V. Modernism, Postmodernism and Global Standards Settings//Social Work Education. 2004. V. 23. № 5.
93. <http://www.let.rug.nl/TuningProject/index.html>, <http://www.relint.deusto.es/TuningProject/index.html>.
94. <http://www.let.rug.nl/TuningProject/index.htm>. Tuning Educational structures in Europe. - Socrates – Tempus.
95. <http://www.esib.org/news/studentdemosdec03.php>

Интернет-ресурсы

1. Глобализация образования: тенденции и перспективы
<http://fvtvreisrael.hl.ru/Vesti/Kleb3.htm>
2. Электронный научный журнал "Современные проблемы науки и образования" <http://www.science-education.ru/13-444>
3. Открытая электронная библиотека <http://edu.of.ru/medialibrary/>
4. Электронная научная библиотека. elibrary.ru
5. Университетская информационная система РОССИЯ
<http://uisrussia.msu.ru>
6. Электронный каталог книг, диссертаций, газетно-журнальных статей библиотеки МГПУ: <http://www.mspu.edu.ru>
7. Единое окно доступа к образовательным ресурсам:

<http://window.edu.ru/window/library>

8. Сайт Министерства образования и науки РФ. <http://минобрнауки.рф/>
9. Федеральный центр образовательного законодательства
<http://www.lexed.ru/pravo/journ/>

Научное издание

Солодянкина Ольга Владимировна

Ефимова Наталья Николаевна

ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Учебное пособие

Авторская редакция

Подписано в печать 19.12.13. Формат 60х84¹/16

Усл.печ.л. 7,4. Уч-изд.л. 5,4

Тираж 50 экз. Заказ № 2382

Издательство «Удмуртский университет»
426034, Ижевск, ул. Университетская, 1 корп. 4, к. 207
Тел./факс: + 7(3412) 500-295 E-mail: editorial@udsu.ru

Типография ФГБОУ ВПО
«Удмуртский государственный университет»
426034, Ижевск, ул. Университетская, 1 корп. 2
Тел. 68-57-18