

ным является поиск новых источников информации.

2. Движение от унифицированности самоидентичности к разнообразию.
3. Изменение в сторону перехода от глобальности к детализации самоидентичности.
4. Переход от потребностей в самоуважении к потребности в смысле.

Хорошо отработанная система диагностики и мониторинга, наличие четкого плана работы, отлаженная система коммуникаций, соответствующее обучение позволят освоить все многообразие новых требований. Особое внимание необходимо уделить оценке эффективности модернизации, при этом анализируя как текущие, так и итоговые результаты. Все это предполагает вдумчивую, кропотливую, даже неспешную работу всех специалистов образовательной системы. Каждому педагогу предстоит решать, насколько он адекватен в данном, а не в другом месте, насколько его способности, знания, наконец, личность соответствуют тем социальным требованиям, условиям, структурам, в которых он теперь находится. Иными словами, педагог должен соотнести себя с множеством социальных условий, форм и структур жизни (прежде всего, профессиональных), ее явных и скрытых принципов и механизмов и определить свою траекторию движения в них.

Направленность изменений от глобальности, унифицированности, однородности стремления к однозначности в оценках в сторону большего разнообразия, поиска смысла, принятия амбивалентности — это признак оздоровительных, «оживляющих» процессов.

Задача любой реформы связана с возможностью успешного, желательно, творческого самопроявления каждого участника образовательного процесса. Это значит, что ученику должно быть интересно и нужно учиться; учителю должно быть интересно и

перспективно работать, и он должен быть материально обеспечен; родители должны быть уверены, что школа заинтересована в развитии их детей и в создании комфортной атмосферы для них. И, наконец, государство должно быть убеждено, что школа выполняет социальный заказ на должном уровне, что видно по уровню развития общества, экономики, культуры.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Антонова Н.В. Личностная идентичность современного педагога и особенности его общения // Вопросы психологии, 2008. № 2. С. 11-16.
2. Братусь Б.С. К проблеме развития личности в зрелом возрасте // Вестн. Моск. ун-та. — Сер. 14. «Психология», 1980. № 2. С. 3-12.
3. Васильев Ф.Е. Методологический анализ в психологии. М., 2003. 240 с.
4. Выготский Л.С. Инструментальный метод в психологии // Выготский Л.С. Собр соч.: в 6 т. М., 1992. Т. 1. С. 291-436.
5. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984. 444 с.
6. Максимова Т.В. Смысл жизни и индивидуальный стиль педагогической деятельности // Мир психологии, 2001. № 2. С. 114-119.
7. Осухова Н.Г. Самосознание как условие становления творческой индивидуальности учителя // Становление творческой индивидуальности педагога. Тюмень, 1991. 92 с.
8. Пригожин А.И. Методы развития организаций. М., 2003. 863 с.
9. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. М.-Воронеж, 1996. 246 с.
10. Слободчиков В.И. Категория возраста в психологии и педагогике развития // Вопросы психологии, 1991. № 2. С. 37-49.
11. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности. М., 1998. 386 с.
12. Хван А.А. Психологическое обеспечение инноваций в образовании: опыт разработки и реализации // Психолого-педагогические проблемы образования: Межвузовский сборник научных статей. Кемерово, 2008. С. 98-108.
13. Ямбург Е.А. Дайте школе отдохнуть! // Телеканал «Культура». 15.10.2011.

РАЗДЕЛ VI СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ И СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ В РОССИИ — 20 ЛЕТ

УДК 37.013.42

Фирсов М.В., Наместникова И.В., Студенова Е.Г.

Московский государственный областной университет

ОТЕЧЕСТВЕННЫЕ И ЗАРУБЕЖНЫЕ ПОДХОДЫ К РАЗРАБОТКЕ СИСТЕМЫ КОМПЕТЕНЦИЙ ДЛЯ БАКАЛАВРИАТА СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

M. Firsov, I. Namestnikova, E. Studenova

Moscow State Regional University

DOMESTIC AND FOREIGN APPROACHES TO THE DEVELOPMENT OF SYSTEMS ENGINEERING COMPETENCIES FOR THE BACHELOR DEGREE IN SOCIAL WORK

Аннотация. Статья посвящена анализу совместной работы отечественных и зарубежных вузов в рамках международных проектов по разработке общекультурных и предметно-специфических компетенций по направлению «Социальная работа», способствующих повышению качества образования и вхождению в европейское пространство высшего образования. Раскрывается понятие компетентностной модели обучения, роли компетенций в определении результатов обучения, осмысливаются первые итоги опроса по общекультурным и предметным компетенциям среди целевых групп респондентов.

Ключевые слова: образовательная программа, общекультурные компетенции, профессиональные (предметно-специфические) компетенции, компетентностная модель обучения, результаты обучения, методология настройки, профессиональные виды деятельности, уровень значимости компетенций, уровень развития компетенций.

Abstract. The present article is devoted to the analysis of collaborative work of domestic and foreign institutions of higher education within the framework of international projects aimed at the development of general and subject-specific competencies for social workers. It expands the concept of 'competence-based learning', examines the role of competencies in defining learning outcomes, and evaluates the first results of the survey on general and subject-specific competencies among target groups of respondents.

Key words: curriculum, general competences, subject-specific competencies, competence-based learning, learning outcomes, tuning methodology, professional activities, level of importance of competency, level of achievement of competency.

Участие России в Болонском процессе изменяет всю парадигму высшего образования, в том числе методы обучения, процедуры и критерии оценки, способы обеспечения его качества. Для нынешнего этапа развития отечественного образования характерен переход от

© Фирсов М.В., Наместникова И.В., Студенова Е.Г., 2011.

традиционной предметно-центрированной парадигмы к образованию, ориентированному на развитие компетенций. Для высших учебных заведений это означает пересмотр организации учебного процесса, содержания образования в контексте увеличения академических свобод, внедрение новых подходов к формированию и оценке общих и профессиональных компетенций обучающихся и организации всех видов практики.

Компетентностная модель обучения в области социальной работы отражает интеграцию теории и практики, содержания и методов обучения, интересов студентов и преподавателей как участников образовательного процесса. При таком подходе студент становится участником организации и реализации процесса обучения. В этом случае появляется возможность вырабатывать умение самостоятельно анализировать и творчески подходить к соединению теоретических и практических заданий, развивать познавательную и социальную активность студентов, приблизить обучение к потребностям практики со стороны рынка труда. Более того, единство принципов формирования системы компетенций позволит осуществить интеграцию российских университетов в международное образовательное пространство, которое начало осуществлять переход к компетентностным моделям обучения несколько десятилетий назад.

На европейском уровне в рамках проекта «Настройка» (Tuning) в последние годы ведется активная разработка содержания квалификаций в терминах компетенций и результатов обучения, решается задача выработки общеевропейского консенсуса в определении того, что выпускники должны уметь делать по завершении обучения в высшей школе. Участие кафедры социальной работы и социальной педагогики МГОУ в международных проектах по программе Темпус «Bachelor Curriculum for Social Work» и «Tuning Russia» позволило активно включиться в этот процесс и реализовывать философию самой программы на практике: развивать инициативу снизу, осуществлять

передачу знаний и технологий в двустороннем направлении, развивать межпрофессиональный обмен и диалог [1, 21]. Одним из главных преимуществ компетентностного подхода с организационной точки зрения является то, что он позволяет сохранять гибкость и автономию в структуре и содержании образовательной программы. Компетентностная модель обучения ориентируется на сферу профессиональной деятельности и менее привязана к конкретному объекту и предмету труда, что, в свою очередь, обеспечивает мобильность выпускников в изменяющихся условиях рынка труда.

Разработка компетенций образовательной программы «Бакалавр социальной работы» осуществлялась с учетом накопленного опыта зарубежных вузов-партнеров, методологии настройки, предложенной Академией тюнинга университета Деусто (Испания) и рекомендаций ФГОС ВПО последнего поколения по направлению «Социальная работа». Компетенции рассматривались в качестве контрольных параметров образовательной программы бакалавриата, которые измеряют результаты обучения, определяют обучающие стратегии, расчет учебной нагрузки и оценку. Как инструмент измерения результатов обучения компетенции представляют собой способность целостного использования в трудовой деятельности освоенных знаний, умений, приобретенного опыта, а также ценностных установок [2, 8]. В этом контексте компетенция или набор компетенций означает, что человек приводит в действие определенную способность или умение и выполняет задачу таким образом, что позволяет оценить уровень ее выполнения. Задача сферы образования — создать такие условия, чтобы эти результаты были достигнуты в процессе освоения образовательной программы. Для этого следует обоснованно отобрать необходимое содержание, создать условия для освоения компетенций в процессе активной деятельности обучающегося и оценить сформированные компетенции.

Потребности развития социальной сферы, усложнение требований к профессиональ-

ной деятельности со стороны рынка труда предопределили и участие работодателей в процессе обсуждения профессиональных компетенций бакалавра социальной работы, формирования требований к выпускникам. Это позволяет проектировать содержание образовательной программы с учетом этих требований и формировать обучающую среду. При этом качество образовательной программы уже понимается как соответствие требованиям и ожиданиям потребителей, — то есть работодатели и сами выпускники, которые, закончив обучение, получают более высокие шансы на трудоустройство и эффективную занятость. Социальная работа в России 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 подчеркнуть, что уровень подготовки будущих профессионалов значительно шире того места и роли, которое отводит им действующее законодательство, ограничивая сферу их деятельности предоставлением различного рода социальных услуг (социально-бытовых, социально-медицинских, социально-психологических, социально-педагогических, социально-экономических, социально-правовых). Федеральный государственный образовательный стандарт нового поколения по направлению «Социальная работа» определяет следующие виды деятельности бакалавра социальной работы в качестве основных:

— *социально-технологическая деятельность*, которая включает в себя разработку социальных технологий, а также различные направления деятельности, определяющие ее социальную направленность: социальная профилактика, консультирование, посредничество, педагогическая деятельность и другие виды социально-технологической деятельности;

— *организационно-управленческая деятельность*, включающая координацию

деятельности социальных служб, организационно-административную работу, планирование, контроллинг и другие виды управленческой деятельности;

— *исследовательская деятельность*, которая охватывает 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*, включающая разработку социальных проектов, финансовых проектов, а также экспериментальных проектов, направленных на поиски оптимальных моделей помощи в рамках социальной работы.

Исходя из данных подходов, определяется компетентностный профиль или профессиональные компетенции. Таким образом, можно составить своеобразную матрицу разработки компетенций (рис. 1), которая включает в себя все вышеупомянутые факторы [3, 317].

- Общая схема технологий на основе компетентностного подхода может иметь следующую логику.
- Определение квалификационных рамок профессии на ближайшую перспективу. Здесь стратегию определяют либо профессиональные сообщества, либо действующее законодательство в той или иной стране.
- Понимание фундаментальных ценностей, области познания и существующих моделей помощи в технологических аспектах.
- Определение профессиональным сообществом компетенций, которые необходимы и достаточны для профессиональной деятельности в условиях свободного рынка.

Такая логика может быть отражена в своеобразной когнитивной модели, которую можно положить в основу образовательной программы бакалавриата (табл. 1).

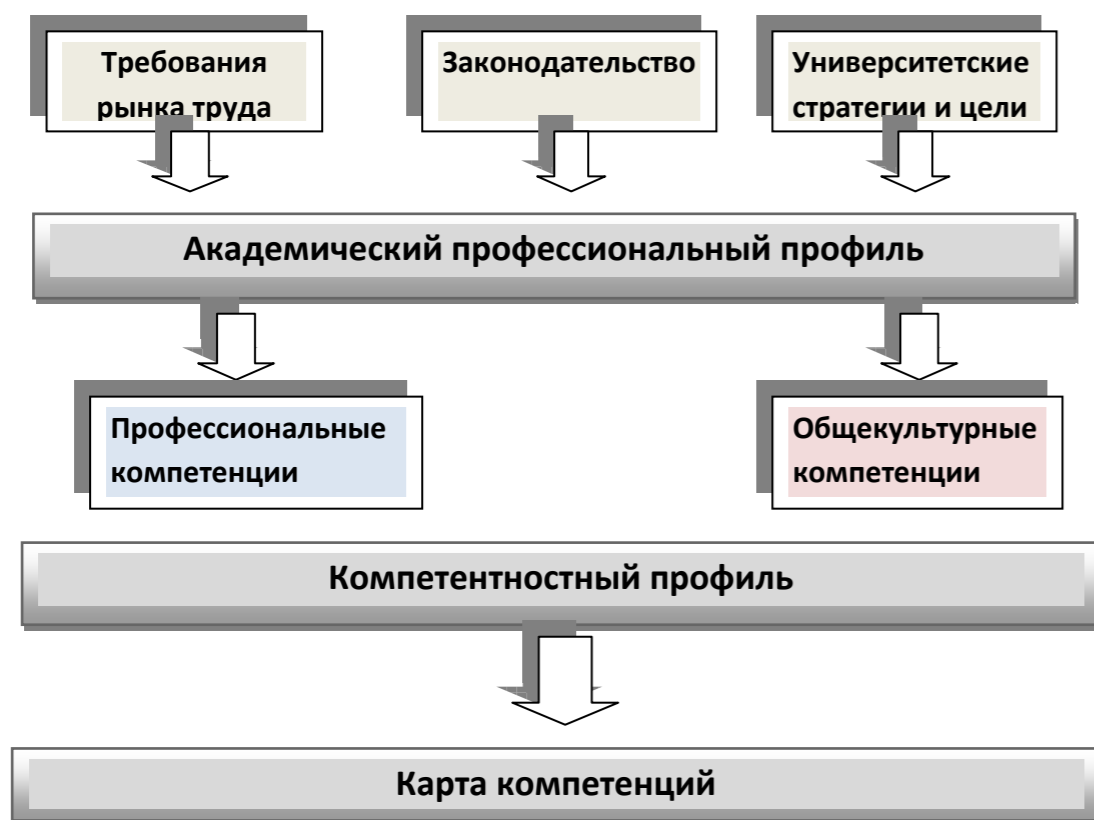


Рис. 1. Матрица разработки компетенций



Рис. 2 Когнитивная модель технологии социальной работы. Компетентный подход

Компетенции формируются последовательно и постепенно. Это означает, что формирование конкретной компетенции может быть предусмотрено в нескольких модулях на различных стадиях обучения. На этапе разработки образовательной программы бакалавриата было принято решение о том, какие модули, дисциплины будут направлены на формирование тех или иных конкретных компетенций. Опыт зарубежных коллег показывает, что в описании результатов обучения для одной единицы учебного курса целесообразно включать более 6-8 компетенций. Это связано с тем, что некоторыми компетенциями студенты овладевают в «скрытом» режиме в процессе всего периода обучения, однако в описаниях результатов обучения должны быть указаны только те компетенции, достижение которых будет подлежать оценке. Карта компетенций, которая с учетом этих требований, была составлена участниками проекта, позволила получить полную картину распределения компетенций по учебным модулям и скорректировать их дисбаланс.

Компетенции также можно развивать и оценивать. Это означает, что о наличии и отсутствии компетенции нельзя говорить в абсолютных терминах: следует помнить, что люди владеют компетенциями в разной степени, поэтому компетенции можно расположить вдоль соответствующей шкалы и развивать их с помощью теоретического и практического обучения. В рамках проекта «Tuning Russia» основное внимание уделяется двум различным видам компетенций: общекультурным и профессиональным (предметно-специфическим). Общие компетенции имеют определенные характеристики, которые свойственны всем профессиям, так как они способствуют личностному росту и являются условием для эффективной работы. Предметно-специфические компетенции определяет рамка профессиональной квалификации, которую задают профессиональные и академические сообщества.

Здесь могут быть различные подходы к компетенциям. Так, например, французские исследователи предметно-специфические компетенции выстраивают исходя из видов деятельности, которые определены законом. В этой связи к основным видам деятельности отно-

сят оказание помощи, наличие специфического поведения, профессиональные коммуникации, работа с партнерами и социальным окружением, проведение социальной экспертизы. Исходя из данных посылов, выстраивается система профессиональных компетенций на уровне их спецификации. В других подходах подчеркивается значимость критической рефлексии и последовательного обучения для формирования профессионализма социального работника. По мнению Л. Доминелли [4, 32] и Н. Партона [5, 237], в ходе профессионального развития самой социальной работы особую значимость приобретают профессиональные компетенции, соотношенные с критическим анализом информации и критическим отношением к профессионализму вообще. Это связано с тем, что ныне и в будущем профессионализм социальной работы будет выстраиваться с учетом гибкости в умениях, методике и способности к активному изменению. Отправной точкой в подходе немецких ученых и практиков является постановка задач, решение которых должно осуществляться представителями профессии с осознанием профессиональной ответственности и ответственности перед обществом. В основе немецкой квалификационной структуры заложено решение в пользу изучения базовых основ, далее процесс обучения сосредоточен на расширении и углублении знаний, умений, навыков, компетенций и установок с возможностью специализации в рабочих и исследовательских областях системы социальной работы.

В ходе проекта «Tuning Russia» был проведен опрос, направленный на выявление значимости и уровня развития общекультурных и профессиональных компетенций. В каждой предметной области опрашивались студенты, академическое сообщество, работодатели и выпускники¹. В анкете требовалось дать ответы двух типов:

¹ Опрос по общим и предметно-специфическим компетенциям в области социальной работы проводился в мае-июне 2011 г. экспертами университета Деусто совместно с предметной группой по социальной работе в составе: проф. М.В. Фирсова, проф. И.В. Наместниковой, доц. Е.Г. Студеновой, ст. преп. И.В. Танвель, проф. И.Д. Лельчицкого, проф. В.А. Фокина, проф. В.К. Шаповалова, доц. О.Н. Солодянкиной, доц. А.Н. Аверина.

1. Указать значимость компетенции для профессиональной работы в соответствующей области и уровень развития компетенции, который достигнут в результате обучения по образовательной программе.
2. Ранжировать пять компетенций, которые признаются наиболее важными (расположить их в порядке приоритетности).

Для ответов была предложена шкала от 1 («нулевая») до 4 (высокая). В опросе, который был проведен предметной группой по социальной работе, приняли участие 865 респондентов, в частности: 267 преподавателей, 177 работодателей, 236 студентов, 185 выпускников. Все они представляли разные университеты, в числе которых: Московский государственный областной университет, Тверской государственный университет, Удмуртский государственный университет, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, Северокавказский государственный технический университет, Академия социального образования (г. Казань), Пермский государственный университет, Мурманский государственный технический университет.

Итоги опроса предстоит еще достаточно серьезно осмыслить и адекватно интерпретировать в соответствующем контексте. Но первые результаты уже можно проанализировать, сравнив рейтинг значимости компетенций между различными группами респондентов. Так, по мнению преподавателей, наиболее значимыми оказались следующие общекультурные компетенции в порядке их приоритетности:

- 1) способность применять знания на практике;
- 2) способность определять, формулировать и решать проблемы;
- 3) знание и понимание предметной области и профессии;
- 4) способность действовать в соответствии с этическими нормами;
- 5) умение работать в команде.

Уровень развития данных компетенций оценивается академическим сообществом,

соответственно, в следующих баллах: 1 — 2,80; 2 — 2,79; 3 — 3,06; 4 — 3,09; 5 — 2,85. К наименее значимым преподаватели относят следующие общекультурные компетенции: ответственное отношение к вопросам безопасности, способность к критике и самокритике, способность общаться на профессиональные темы с неспециалистами в своей области, преданность идее охраны окружающей среды, способность мыслить критически.

Результаты данного опроса среди студентов выявили следующую картину. В числе приоритетных студенты выделяют следующие общекультурные компетенции:

- 1) способность определять, формулировать и решать проблемы;
- 2) способность применять знания на практике;
- 3) умение работать в команде;
- 4) способность к абстрактному мышлению, анализу и синтезу;
- 5) навыки межличностного общения.

Уровень развития этих компетенций был оценен по 4-балльной шкале следующим образом: 1 — 3,22; 2 — 3,00; 3 — 3,13; 4 — 3,00; 5 — 3,31. На противоположном конце шкалы значимости (наименее значимые компетенции) у студентов находятся: преданность идее охраны окружающей среды, ответственное отношение к вопросам безопасности, способность общаться на профессиональные темы с неспециалистами в своей области, способность к критике и самокритике, способность проводить научное исследование на должном уровне. Как видим, степень корреляции между мнениями студентов и преподавателей в области меньших значений достаточно высокая. Это вызывает ряд вопросов, которые нуждаются в дальнейшем анализе.

Ответы, полученные от работодателей, показывают, что в числе приоритетных общекультурных компетенций первые пять мест распределились следующим образом:

- 1) умение работать в команде;
- 2) способность определять, формулировать и решать проблемы;

3) способность применять знания на практике;

4) нацеленность на достижение результата;

5) способность применять обдуманные решения.

Уровень развития данных компетенций оценивается ими по 4-балльной шкале следующим образом: 1 — 3,13; 2 — 2,95; 3 — 3,03; 4 — 3,17; 5 — 3,00.

В область меньших значений работодатели отнесли следующие общекультурные компетенции: способность проводить научное исследование на должном уровне, преданность идее охраны окружающей среды, способность общаться на иностранном языке, способность к общению в устной и письменной форме на родном языке, способность общаться на профессиональные темы с неспециалистами в своей области.

Результаты опроса по общекультурным компетенциям поднимают ряд вопросов, которые на сегодня пока еще остаются открытыми: Кто должен отвечать за общекультурные компетенции? Каковы наиболее адекватные методы формирования общих компетенций в ходе реализации образовательной программы? Ряд вопросов нуждается в дальнейшем изучении и осмыслении. Это вопросы, связанные с возможностью трудоустройства выпускников, разрыв между значимостью и уровнем развития компетенций, существующие и будущие потребности общества в специалистах данной профессии, изменение характера обучения, обусловленное необходимостью его осуществления в разнообразных образовательных контекстах.

Разработка компетенций для образовательной программы бакалавриата по направлению «Социальная работа» в рамках международного проекта стала началом большой совместной работы отечественных и европейских университетов в новой парадигме высшего образования, повышения качества образования и возможностей трудоустройства, а также вхождения в европейское пространство высшего образования. Работа в области компетенций способствует разработке сравнимости и сопоставимости академических степеней, обеспечивая тем самым прозрачность системы высшего образования.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Двадцать лет программе TEMPUS. Ретроспективный обзор, 1090–2010. Люксембург: отдел официальных публикаций Европейских Сообществ, 2011 г. URL: <http://www.TEMPUS@20.ru> (дата обращения 01.10.2011).
2. Олейникова О.Н. Модульные технологии: проектирование и разработка образовательных программ: Учеб. пособие / О.Н. Олейникова, А.А. Муравьева, Ю.Н. Коновалова, Е.В. Сартакова. Изд. 2-е, перераб. и доп. М., 2010. 256 с.
3. Competence-based learning. A proposal for the assessment of generic competences. Ed. A.V. Sanchez, M.P. Ruiz. University of Deusto, 2008.
4. Dominelli L. Social Work. Theory and Practice for a Changing Profession. London, 2004. 254 p.
5. Parton N. Postmodern and Constructionist Approaches to Social Work. In: Tekse R. Adams, L. Dominelli and M. Payne (ed.). Social Work. Themes, Issues and Critical Debates. Second edition. London, 2004. P. 237-246.