

ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ В СТРАНАХ БРИТАНСКОГО СОДРУЖЕСТВА

В статье утверждается мысль, что обобщение российского и зарубежного опыта подготовки специалистов социальной работы будет содействовать их профессиональному росту на основе использования различных моделей и образовательных программ. Отмечена необходимость традиционных и инновационных подходов в обучении, что дает возможность студентам раскрыть свой творческий потенциал.

Поднимая проблему профессиональной подготовки работников социальной сферы, многие ученые констатируют тот факт, что содержание образования устаревает до выпуска специалистов. Опыт стран Британского содружества в образовательной модели – значительный пример открытости к новому подходу – способам восприятия и идеям адаптации проблемного обучения специалистов социальной работы.

Существует множество программ подготовки кадров по социальной работе, которые объединяют теорию и практику, используя при этом методику работы малых групп. Безусловно, что в каждой отдельно взятой стране приоритеты социальной работы формируются в зависимости от этнокультурных особенностей и специфики социально-политических процессов. К тому же очень часто на характер и содержание социальной работы влияние оказывают географическое положение и природно-климатические условия.

Так, например, Новая Зеландия следует традициям развитых стран и рассматривает в качестве главного ориентира и положения, которому она следует в области социальной работы, – обеспечение каждому гражданину права на достойный уровень жизни, образование, оказание социальной помощи и медицинское обслуживание. Это те права и льготы, которые могут способствовать ликвидации бедности, поддержке малоимущих, сокращению разницы в доходах бедных и богатых, развитию общедоступного образования и занятости населения [1].

Модель социального обслуживания населения в Новой Зеландии предполагает развитие разнообразных типологий организации программ социальной поддержки, курируе-

мых правительством. Но это вовсе не означает, что они осуществляются непосредственно государственными органами. Эти программы ориентированы на развитие благотворительности, филантропического движения [10].

В Новой Зеландии услуги социальной защиты оказываются в рамках программ, разрабатываемых адекватно развивающимся ресурсам социума и наиболее значимым и острым проблемам и потребностям. Эти услуги чаще всего связаны с расселением и предоставлением жилья населению.

Исторически развитие политики социального обеспечения в Новой Зеландии связано с возрастанием доли государственного сектора, и тенденция продолжает доминировать, несмотря на произошедшие в недавнем прошлом реформы.

К тому же развитие иммиграционной и этнической политики происходит на основе постоянного диалога и переговоров между заинтересованными сторонами, включая министров, правительственные агентства и неправительственные организации с тем, чтобы понять, какие проблемы характерны для той или иной общины и как они могут быть разрешены. В связи с этим в выработке тактики социальной работы должны участвовать не только семьи, но и большие и малые инициативные группы, неправительственные организации, СМИ и многие другие.

Процесс выработки стратегии и тактики социального действия начинается с объединения людей, которые хотят выявить и определить проблемы, являющиеся насущными для многих. Эти проблемы могут касаться жилья, рабочих мест, заботы о детях, возможны также более широкие проблемы, среди которых: охрана окружающей среды, гуманитарные и гражданские права, проти-

водействие войне. Именно на решение названных проблем нацелена нормативно-правовая основа, которую и называют социальной политикой.

В этой связи хочется отметить Австралию. В австралийской социальной политике немалую роль играют общественные движения, которые влияют на регулирование заработной платы, занимаются поддержкой как отдельного человека, так и семей [11].

В Австралии активно действуют те организации, в которых работают волонтеры и платные сотрудники. Эти неправительственные организации объединяют людей, выражающих антибюрократические, антирасистские и феминистские взгляды и способствуют демократизации управления. Общественные объединения стремятся реализовать свои идеи на конкретной практике и в зависимости от отношения неправительственных организаций к общественному сектору и к правительствам формируется их участие в выработке основ социальной политики.

Ключевой аспект в этих отношениях – правительственная финансовая поддержка, получаемая неправительственными организациями. Иногда меняющиеся требования неправительственных организаций приводят к оппозиционным или проправительственным отношениям. Так, например, в Южной Австралии была предпринята попытка заключить соглашение о сотрудничестве между правительственными и неправительственными организациями [5]. Эти решения объективно привели к улучшению социальной ситуации.

Однако в недавнем прошлом программы субсидирования неправительственных организаций во многом свернуты, распространение получили адресные программы. В данном контексте следует особо обратить внимание на ньюкаслскую модель социального образования, разработанную Баяном Инглишем, Джо Гаха, Джиллой Гибонс, Лайон Флин и Дебби Плат в 1990-1993 годах и применяемую во многих австралийских учебных заведениях.

Университет Ньюкасла в Новом Южном Уэльсе давно задавал тон относительно проблемного обучения в Австралии. Модель Ньюкасла базируется на убеждении, что стать хорошим социальным работником можно

при условии объединения теории с практикой и используя работу в малой группе. Модель была введена в действие в 1991 году; первые дипломированные специалисты приступили к процессу обучения на основе приобретенного опыта и интегративного подхода к образованию в сфере социальной работы.

Истоки создания данной модели уходят в XIX век, к именам основателей теории образования на основе опыта социальной работы Дьюи (1859-1952) и Джейн Адамс (1860-1935), которые внесли большой вклад в контекст социального правосудия и социального изменения.

Опыт деятельности Дьюи и Джейн Адамс изучался многими последователями в области социальной работы, и первоначальные идеи создания обучающей модели пригодились спустя несколько лет Колбу (1984), Кнефелькампу и Шнейдеру (1997), Боуду и Найту (1996). Так, например, Колб поставил на первое место определение потребностей в обучении, а затем его модель выстроилась в разработку самонаправленного группового обучения и использования основ критического мышления.

Самонаправленное обучение по Колбу связано с целями и задачами обучения индивидуума и группы, а следовательно, первоначально ставятся проблемы применения нового знания к задаче – опыт, реакции, и завершает все то же критическое мышление. Кнефелькамп и Шнейдер (Knefelkamp и Schneider) поместили модель Колба в социальные рамки и выстроили собственную концепцию образования, заключающуюся в стремлении привлечь людей к борьбе за социальное правосудие.

Модель «спускового механизма» рассматривается авторами как необходимость вовлечения ученика в разнообразный опыт при различных точках зрения. Спусковым механизмом может быть спикер – практик с опытом или знанием проблемы или потребителя. Разработка модели Колба – соответствие рамок социального правосудия в программе ньюкаслской модели.

Идеи становления ньюкаслской модели развивались и дорабатывались, а многие авторы на основании собственного опыта прочили данному обучению пожизненный процесс.

Акцент самонаправляемого обучения – главная мысль, прослеживаемая на примере ньюкаслского подхода и предполагающая идею мотивированного обучения различными внутренними стимулами, включая потребность в самоуважении, любопытстве, стремлении к достижениям и удовлетворении достигнутых результатов.

Ньюкаслская модель ориентирована на использование опыта группы в выполнении обучающих задач. При этом группу составляют клиенты, студенты, практики – в качестве педагогов. Практический курс ньюкаслской модели строится на следующих позициях: заключение контрактов с группами клиентов для проектирования моделирующих упражнений в аудитории; использование вторичных источников опыта – документальные, художественные фильмы, пьесы, а также жизненный опыт участников (автобиографии, биографии, литература).

В процессе выполнения практики и ее рефлексивной интерпретации академическая группа, участвующая в образовательном процессе, на основании собственного опыта разработала набор необходимых качеств социального работника:

- вовлечение в общественную работу при понимании сущности основных социальных проблем;
- коммуникабельность;
- милосердие;
- самодисциплина;
- компетентность;
- образование (знание теории, исследований и законодательства в области практики);
- критическая рефлексия;
- креативность (творческий подход в решении задач);
- свобода мысли;
- научность (исследование новых возможностей);
- организация и самоорганизация;
- профессионализм;
- позитивность.

В результате проведенных наблюдений и анализа соответствующих источников – модели проблемного обучения, разработанной медицинской школой в университете Нью-

касла, и работы Колба, Боуда и Шона исследователь Инглиш (English) интегрировал их в семь компонентов обучения для практики и определил поведенческие результаты. Суть их состоит в следующем:

1. *Исследование и открытие*: приобретение знаний, необходимых в практике социальной работы.

2. *Критическое рассуждение и анализ*: процесс мышления (развитие навыков логического мышления и оценки, овладение аргументированием и суждением, использование средств достижения понимания доступной информации).

3. *Чувство и оценка*: поиск значения (умение оценивать качество, важность и уместность информации; значение ситуации для вовлеченных в нее людей).

4. *Общение*: обмен информацией и передача значения (навыки общения при помощи вербальных и невербальных сигналов; использование устных, письменных, визуальных, аудио- и других средств).

5. *Вмешательство*: действие или совместное участие в действии (взаимодействие с клиентами на основе понимания, оценки ситуаций, общения с другими в социальном, политическом и экономическом контексте).

6. *Профессиональный подход к работе*: выполнение работы с течением времени (умение организовать свою работу индивидуально, в группах или в организации).

7. *Самонаправленное обучение*: подготовка к пожизненному обучению (признание возможностей обучения с целью самообучения, самоконтроля; участие в профессиональных семинарах).

В связи с вышеизложенным автором в процессе критической рефлексии опыта была структурирована и предложена четырехлетняя программа подготовки бакалавра социальной работы. Принципы обучения основываются на идеях педагогики, и студенты, приобретая конкретный опыт, учатся использовать полученные знания через выполнение проектов, а не в процессе сдачи экзаменов и учебных заданий.

Ньюкаслская модель включает пояснение целей обучения на каждом курсе и модуле, в результате чего акцент делается на при-

обретении студентами навыков, необходимых для самонаправленного изучения: поиск литературы и оценка, критический анализ, устная и письменная коммуникация, взаимодействие, самосознание, творческий потенциал и чувство собственного достоинства.

Несомненно, что в данном процессе большая роль отводится преподавателю, но не заменяющему, а аниматору, занимающему более активную позицию во взаимодействии с учениками. В учебном процессе определенное значение имеют и помощники, которые выступают в качестве коллег, наставников, тренеров, консультантов, руководителей.

Ньюкаслская модель, использующая более ранние программы, в том числе и модель Колба, направлена на приобретение специалистами социальной работы практических навыков и умений с целью научиться работать с нерешенными проблемами равенства и справедливости, противостоящих человечеству на протяжении всей жизнедеятельности.

Ньюкаслская модель – это десять лет существования, в процессе которого программа развивается и дополняется. Студенты и даже штат преподавателей, вовлеченные в обучение, участвуют в продолжающемся процессе критической рефлексии, где во время обзоров в конце семестра (ежегодно или два раза в год) происходят значительные изменения программы. Задачи программы структурированы не как результат обучения, а как доклад о прогрессе в обучении студентов.

В сравнении с ньюкаслской моделью рассмотрим модель обучения на основе практической производственной деятельности. Обучение по данной модели становится той формой, благодаря которой молодежь в процессе активной творческой практики формирует индивидуальный подход и развивает собственное отношение к будущей профессиональной деятельности [11].

Выпускники приобретают для себя четкие перспективы и профессиональную направленность, на основе которых формируется мотивация трудовой деятельности, эффективнее происходит профессиональная адаптация и профессиональное развитие.

В настоящее время в различных социальных службах и общественных организа-

циях уделяется значительно большее внимание обучению и поддержке тех сотрудников агентств, которые занимаются со студентами. Их должность можно назвать «руководитель практики», «супервизор» или «полевой инструктор».

Руководитель практики – это человек, который одновременно работает с клиентами, обращающимися в агентство, и обучает студентов. Раньше основной задачей руководителя практики считалось знакомство студента с работой агентства и супервизорство во время практики, но теперь его деятельность направлена на совершенствование профессиональных навыков студентов независимо от места их обучения.

При подготовке социального работника по модели практического обучения от трети до половины времени отводится практике под руководством супервизора; на завершающий этап практики уходит обычно 80 дней. Иногда практика ведется блоками, когда пять дней в неделю из семи студент проводит в агентстве с руководителем практики. Часто практика и аудиторные занятия проводятся одновременно. Например, два дня студент обучается в колледже, три дня – в агентстве. К тому же практика проводится в два этапа – в октябре и феврале.

Значение практики как формы подготовки социальных работников обуславливается следующими факторами:

1. Развивает у студента реалистичный подход к будущей профессиональной деятельности.
2. Студент проверяет, может ли он на практике сделать то, чему его научили.
3. В процессе практики устанавливается диалог между агентствами и учебным заведением.
4. Практика помогает обеспечить базу для введения инноваций в работу агентства.
5. Практикующие социальные работники помогают координации учебного плана и практики.

В последнее время несколько изменилась модель практической подготовки. К тому же появились новые модели, используемые в процессе обучения.

1. «Модель личностного роста и развития». Она основана на использовании терапевтических моделей практики в обучении. Процесс строится таким образом, что студент становится «клиентом» супервизора. При этом основной акцент ставится на чувства студента, на развитие его самосознания, на осмысление и усвоение стиля супервизорства.

Личностный рост рассматривается как предпосылка профессионального развития. Обучение в основном индивидуальное. Большое значение придается конфиденциальности в непосредственной работе студента с клиентом, которая ведется без наблюдения руководителя практики. При этом супервизор уделяет больше внимания *процессу* обучения, нежели его результатам.

2. «Ученическая модель». Она аналогична моделям обучения на производстве, где ученики наблюдают за работой опытных специалистов. В реализации этой модели большую роль играют отношения с супервизором, работающим с клиентами, тем самым обучение происходит в процессе реальной деятельности, а не в ходе дискуссий.

Практика подразумевает копирование существующих моделей работы, поэтому необходимо непосредственное наблюдение студента за практической работой супервизора. Очень важным становится знание *теории поведения*. Одинаковое внимание уделяется *процессу* и *результатам* практики [8].

3. «Управленческая модель». Здесь подход к студенту аналогичен подходу к любому сотруднику агентства. Основная функция руководителя практики – управление процессом практики. Данная модель больше сосредоточена на *приобретении* студентами *навыков*.

Практика считается успешной в том случае, если в результате обучения студент овладевает навыками специальных процедур, при этом критерии оценки успешности соотносятся с политикой агентства в области работы с клиентами, а обучение должно осуществляться непосредственно в процессе *деятельности*.

При этом главное условие реализации модели – удовлетворение потребностей кли-

ентов и обеспечение стандартов качества работы агентства, строгое соблюдение установленных правил, и *результатам* практики уделяется больше внимания, чем *процессу* работы.

4. «Модель структурированного обучения». Такой подход сейчас становится все более распространенным. Он предполагает использование образовательных моделей вместо психосоциальных. Непосредственное наблюдение за практикой студента считается очень важным для обучения и оценки. Обязательным условием является знание руководителем практики антропологии. При этом ни процесс практики, ни его результаты не признаются приоритетными.

Это менее индивидуализированный подход, чем «модель личностного роста и развития», так как ему больше свойственно обучение в «команде». При данном подходе важным моментом является приобретение навыков, но не меньшее внимание уделяется также ценностным основам работы студентов.

Модернизация российского высшего образования и участие в международных интеграционных процессах многих вузов строится на основе преемственных государственных стандартов профессионального образования.

Обобщение российского и зарубежного опыта подготовки специалистов социальной работы будет содействовать профессиональному росту студентов на основе использования опыта различных моделей и образовательных программ. Не случайно в резолюции Болонской декларации, подписанной 19 июня 1999 года, отмечается, что «особое место следует уделять международной конкурентноспособности европейской системы высшего образования. Жизнеспособность и организационно-технический уровень любой цивилизации определяется привлекательностью ее культуры для других стран. Мы должны добиться того, чтобы престиж европейской системы высшего образования в мире был так же высок, как престиж европейской науки и культуры» [1].

Использование традиционных и инновационных подходов в подготовке специалистов по социальной работе даст возможность студентам раскрывать свой творческий потен-

циал, а преподавателям – находить новые формы работы со студентами и использовать положительный практический опыт западных стран в российской образовательной системе.

Список использованной литературы:

1. Болонский процесс: взгляд на проблему. – М., 2005. – 60 с.
2. Пилиповский В.Я. Рационалистическая модель школы и процесса обучения на Западе // Педагогика. – 1993. №2.
3. Социальный педагог и социальный работник: личность и профессия // Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт. – М., Тула, 1993.
4. Социальная работа как неотъемлемая часть общественного устройства зарубежных стран / Социальная работа: теория и практика: учеб. пособие – М., Инфра – М, 2003, с. 384-404.
5. Сорокин П.А. Популярные очерки социальной педагогики и политики // Педагогическое наследие русского зарубежья в 20-е годы. – М., 1993
6. Исследовательская деятельность в социальной сфере и подготовке к ней в системе высшего образования. Материалы международной науч.-практич. конф., 27-28 марта 2001 г.
7. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. – М., 1989. – 222 с.
8. Кремнева, Т.Л. Профессиональные стандарты практики для социальных работников в Новой Зеландии / Пер. с англ. Т.Л. Кремнева. – Тамбов: Першина, 2005.
9. Кремнева, Т.Л. Профессиональные стандарты практики для социальных работников в Австралии / Пер. с англ. Т.Л. Кремнева. – Тамбов: Першина, 2005.
10. Кремнева, Т.Л. Программы подготовки социальных работников в Новой Зеландии / Пер. с англ. Т.Л. Кремнева. – Тамбов: Першина, 2005.
11. Кремнева, Т.Л. Программы подготовки социальных работников в Австралии / Пер. с англ. Т.Л. Кремнева. – Тамбов: Першина, 2005.