

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации

АМУРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Факультет социальных наук

Кафедра социальной работы

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ
И ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

(сост. Т.С. Еремеева)

Учебное пособие

Благовещенск

2023

Теоретико-методологические и теоретические основы профессионального образования: учеб. пособие / сост. Т.С. Еремеева; Амур. гос. ун-т. – Благовещенск: АмГУ, 2023. – 196 с.

Пособие подготовлено на основании федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлениям подготовки 39.03.02 и 39.04.02 «Социальная работа». В пособии изложены теоретико-методологические основы изучения различных аспектов социального образования: проанализированы подходы к определению сущности и содержания социального образования, исторические аспекты профессиональной подготовки по социально-гуманитарным направлениям и специальностям, а также, приведены статистические и фактологические данные. Содержит методические рекомендации по организации практических занятий, самостоятельной работы студентов, характеристику используемых образовательных технологий, перечень рекомендуемой литературы и информационных источников, а также примеры тестовых заданий для промежуточного контроля.

Рецензент: Н.А. Кора – канд. псих. наук, доцент кафедры психологии и педагогики АмГУ

©Амурский государственный университет, 2023
©Еремеева, Т. С., составитель

ВВЕДЕНИЕ

Развитие профессионального социального образования в России характеризуется сложными и противоречивыми процессами, обусловленными воздействием множества различных факторов развития общества. Современная ситуация в России, модернизация различных сфер жизни общества, потребности и интересы личности требуют развития системы образования на базе сочетания традиционных и современных подходов.

Современный этап развития Российской Федерации ставит перед национальным образованием задачу интеграции интеллектуального потенциала нации в мировое сообщество, в котором социальное образование выступает неотъемлемым компонентом духовного, социального, нравственного развития личности, которое важно не только для международной интеграции, но и для развития общества в целом.

Цель дисциплины – формирование общенаучных компетенций для решения профессиональных задач в соответствии с профильной направленностью в области социальной работы; знакомство учащихся с особенностями организации учебно-воспитательного процесса в вузе, а также различными современными образовательными технологиями, которые используются в высшей школе на данном этапе развития системы образования.

Задачи дисциплины: создание условий для глубинного осмысления, анализа и переосмысления студентами своего эмпирического опыта в образовательных системах, конструктивное обобщение в совместной деятельности достижений науки и практики в сфере образования, расширение и уточнение образа педагогической профессии и себя как профессионала высшей школы.

В ходе освоения дисциплины учащиеся готовят себя к научно-исследовательской деятельности и решению конкретных научных и практических проблем, получают научно-методологическую подготовку; оформление результатов научного исследования в виде диссертационного исследова-

ния представляет собой важный этап в становлении и развитии молодого ученого, в связи с этим овладение методологией организации и проведения диссертационного исследования выступает в качестве необходимой составляющей подготовки будущего магистра/бакалавра.

В результате изучения дисциплины студент должен:

знать: ведущие современные тенденции и перспективы высшего образования, основные цели, парадигмы и модели обучения; закономерности и принципы организации образовательного процесса; сущность, содержание и виды педагогических технологий; особенности применения инновационных педагогических технологий воспитания и обучения; характеристику учебной деятельности и ее основных структурных компонентов, психологические особенности профессиональной педагогической деятельности;

уметь: находить приложение полученным знаниям к решению проблем обучения и воспитания в высшей школе, в области профессиональной подготовки, а также к организации собственной познавательной деятельности; анализировать образовательные процессы и результаты педагогической деятельности в различных ситуациях; применять на практике современные образовательные технологии, методы и приемы организации совместной и индивидуальной деятельности субъектов образования;

владеть: понятийным аппаратом, описывающим проблемы личности в образовательной системе; способами проектирования, реализации, оценивания, и коррекции образовательных технологий; способами организации профессионального педагогического общения и взаимодействия, самопознания и саморазвития.

При освоении дисциплины используются различные сочетания видов учебной работы с методами и формами активизации познавательной деятельности магистров для достижения запланированных результатов обучения и формирования компетенций.

КРАТКОЕ ИЗЛОЖЕНИЕ ПРОГРАММНОГО МАТЕРИАЛА

Лекция 1. СУЩНОСТЬ, ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ И СПЕЦИФИКА СОЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Профессиональное образование. Основные подходы к подготовке специалистов в системе профессионального образования. Профессионализация социальной работы. Основные факторы формирования системы социального образования в России. Состояние и перспективы. Основные понятия, категории в области социального образования.

Цель – обзор теоретико-методологических основ предмета.

Задачи: введение в предмет; анализ степени изученности тематики; рассмотрение различных подходов; характеристика социального образования.

Ключевые понятия/термины: образование, профессиональная подготовка, социальное образование.

Категория образования на протяжении истории развития педагогической науки рассматривалась с различных позиций: образование как процесс, как результат, как система и как ценность. Сегодня образование следует рассматривать с несколько иных позиций: образование как компонент культуры человека, как накопленный человеческий капитал.

Эти позиции достаточно полно раскрыты в педагогической литературе. Остановимся лишь на некоторых уточняющих моментах. Первая позиция предполагает освоение человеком в условиях образовательного учреждения либо посредством самообразования системы знаний, умений и навыков, опыта познавательной и практической деятельности, ценностных ориентаций и отношений обучающихся и обучающихся, воспитателей и воспитанников, воздействий и взаимодействий их друг с другом. Вторая – характеристика уровня достижений обучающихся в освоении знаний, умений, навыков, опыта деятельности и отношений, компетенций и компетентностей. В этом и состоит суть образования как результата.

При таких подходах в центре внимания находятся знания как

соответствующие результаты духовного богатства человечества, накопленного им в историческом опыте. Такой подход предполагает накопление знаний, формирование умений и навыков (*«знаниево-ориентированный подход»*), которые способствуют социализации человека, вхождению его в социум. С такой точки зрения их можно отнести к жизнеобеспечивающей системе человека. При этом они поглощают самого человека, заслоняя его личность. А сам процесс образования превращается в академизм и становится абсолютной ценностью.

В современных условиях наиболее актуальным считается обращение не к знаниям, умениям и навыкам, а к компетентности и компетенциям. В «Концепции модернизации российского образования» одним из важных концептуальных положений обновления содержания образования провозглашался компетентностный подход. *Компетентностный подход* – это приоритетная ориентация на реализацию целей образования: обучаемость, самоопределение, самоактуализацию, социализацию и развитие индивидуальности. В качестве инструментальных средств достижения этих целей выступают принципиально новые образовательные конструкты: компетентности и компетенции.

Компетентность – это интегративное качество личности, сформированное на основе совокупности предметных знаний, умений, опыта, отраженных в теоретико-прикладной подготовленности к их реализации в деятельности на уровне функциональной грамотности. Компетенция рассматривается как синтез когнитивного, предметно-практического и личностного опыта и как способность человека реализовывать компетентность в конкретной практической деятельности (компетентность в действии).

Подход к образованию как к системе предполагает совокупность преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов, сеть реализующих их образовательных учреждений, органов управления образованием.

Данная позиция может быть названа управленческой. Она только

регламентирует, что входит в образование как систему.

Наиболее сложным является *рассмотрение образования с позиции ценностного подхода*. Под воздействием происходящей в стране трансформации меняются функции образования и воспитания. Функции образования и воспитания становятся намного шире и важнее, нежели только обучение, подготовка человека к какому-либо виду трудовой деятельности. Утверждается личностно ориентированный подход, при котором образование выступает как достояние определенной личности.

Интересен подход к образованию как к компоненте культуры человека. Культура и образование находятся в тесной связи друг с другом. Без передачи последующим поколениям образцов культуры, способов взаимодействия человека с окружающим миром вряд ли можно представить человеческую жизнь. Образование является, с одной стороны, средством трансляции культуры, а с другой, само способствует формированию новой культуры. До сих пор бытует мнение, что образование и культура находятся по разные стороны «баррикад». Примером тому может являться тот факт, что в диссертационных советах по педагогическим наукам с большим трудом проходят работы, темы которых содержат слово «культура». Представляется, что такой подход является недостаточно обоснованным. Жизнь меняется, она не стоит на месте и приносит новые проблемы, решать которые следует, не откладывая на следующий день.

В настоящее время область образования становится приоритетной, а содержание образования выступает одним из факторов экономического и социального прогресса общества и должно быть ориентировано на обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации, как в личностном, так и в профессиональном плане. Образование нацелено на обеспечение адекватного мировому сообществу уровня общей и профессиональной культуры каждого отдельно взятого человека, уровень умственного развития личности, его профессиональной квалификации и профессиональной компетентности.

Новая трактовка категории образования в законе «Об образовании» привела к возможности рассматривать его не только с позиции личностно ориентированного образования, но и позиции человекоцентрированного подхода. В условиях стремительного развития общества образование выступает как накопленный человеком капитал, который может быть реализован в последующей жизнедеятельности. С позиции такого подхода категория образования имеет ярко выраженный социальный аспект.

В период серьезных социально-экономических преобразований и нестабильности в обществе образование в России оказалось одной из наиболее устойчивых социальных систем. Жизнестойкость российского образования обусловлена не только устоявшимися традициями, но и приобретением инновационного опыта, которое возникло на переходе столетий и тысячелетий. Представляется, что целесообразно рассмотрение образования с позиции единства образования, воспитания и обучения, как основных категорий педагогической науки. В этом случае воспитание и обучение можно рассматривать как две взаимосвязанные и обусловленные стороны единой категории «образование». Достижения в каждой составляющей оцениваются через уровни образованности и воспитанности.

Центральной идеей образования признана идея непрерывного развития человека как субъекта деятельности. Понимание развития как непрерывного процесса следует соединить с принципом развивающего обучения, ориентацией образовательной деятельности не только на познание мира, но и его преобразование. Этим обусловлен переход к открытой системе образования. Открытость как новое условие функционирования современной системы профессионального образования России предполагает ее широкое взаимодействие с социумом, органическую включенность в рыночные отношения с признанием приоритета заказчиков (работодателей) на подготовку кадров.

Существенным сдвигом в общественном сознании явилась переориентация образования на новые базовые ценности: с обеспечения потребностей производства и экономики в рабочей силе определенного качества – на

обеспечение потребностей самого человека в получении образовательных услуг соответствующего качества.

Современное состояние взаимодействия системы образования и рынка рабочих мест характеризуется тем, что разрушена эффективно работавшая в советское время управленческая вертикаль, регулировавшая номенклатуру специальностей и подготовку необходимого количества специалистов. Сложности и противоречия, с которыми мы сталкиваемся сегодня, во многом определены наследством старой системы подготовки кадров и соответствующей кадровой политики.

В современных условиях образовательные учреждения вынуждены учитывать такие характеристики рынка труда, как неопределенность, множественность форм, динамизм и другие. В связи с этим возникают новые требования к содержанию образования, в том числе и в области подготовки специалистов для системы управления.

Процесс формирования подготовки будущих специалистов – целенаправленное, разностороннее, творческое поведение личности, цель которого – овладение содержанием профессиональной подготовки.

Подготовка к профессиональной деятельности проявляется также в индивидуальных личностных характеристиках, структуре ценностного отношения будущего менеджера к профессиональной деятельности, в постановке целей, мотивационной подготовке к ней, в особенностях профессионально-управленческих установок, достижении определенных результатов, осознании социальной значимости своей деятельности и самоактуализации в данной профессии.

Общепризнанно, что в настоящее время для профессионального образования развитых стран характерны *три глобальных процесса*: фундаментализация, индивидуализация и гуманитаризация.

Фундаментализация профессионального образования выражается в том, что в систему общих и обязательных дисциплин профессиональной подготовки включается лишь минимально необходимое число специальных и

социально-экономических курсов, а также разделов общенаучных дисциплин. Благодаря строгому отбору материала значительно сократилось количество часов обязательных аудиторных занятий. Этот отбор проводится на основе всестороннего анализа структуры и понятийного аппарата всех курсов в их взаимосвязи, а не на основе сложившихся традиций. Так, доля обязательных дисциплин в общем объеме времени не превышает, например, в ведущих вузах США 35%. Общие обязательные дисциплины дополняются большим числом учебных курсов по выбору.

Индивидуализация профессионального образования имеет несколько аспектов. Первый аспект – учет в технологиях профессиональной подготовки профессионально важных качеств человека. Здесь открывается широкий простор специалисту по психологии профессиональной деятельности. Вторым аспектом – введение в учебный план курсов по выбору. Поскольку научно-техническая революция порождает десятки новых областей деятельности, никакая система профессионального образования не в состоянии быстро вводить большое количество новых специальностей, если учебный план каждой специальности жестко регламентирован. Введение курсов по выбору как основы новой системы снимает эту проблему. Вся система становится гибкой. Она готова немедленно ответить на новую потребность. В результате каждый обучаемый будет иметь собственный учебный план, который строится на основе общих и элективных дисциплин с учетом его склонностей, способностей, потребностей общества. Третьим аспектом – система контроля и оценки знаний и умений обучаемого, основанная на индивидуальном кумулятивном индексе (рейтинге) обучаемого. Система ориентирована на выделение группы сильных и способных учащихся, на повышение состоятельности в учебе, а в конечном счете – на дифференциацию и индивидуализацию процесса профессиональной подготовки.

Гуманитаризация профессионального образования выражается в том, что в лучших учебных заведениях мира за последние 30 лет возросла доля времени, выделяемая на социально-экономические и гуманитарные дисципли-

ны. Это первое направление гуманитаризации. Поворот к человеку, понимание его роли и места в любом процессе, в том числе в процессе профессиональной подготовки, – второе направление.

Социальная работа – это профессиональная деятельность по оказанию помощи индивидам, группам или общинам, усилению или возрождению их способностей к социальному функционированию и созданию благоприятных общественных условий для достижения этих целей. В современных условиях перед социальной работой стоят следующие *задачи*:

- сделать положение личности в государстве более самостоятельным и независимым;

- создать условия, в которых клиенты могут в максимальной мере проявлять свои возможности и получать все, что им положено по закону;

- создать условия, при которых человек, несмотря на физические увечья, душевный срыв или жизненный кризис, может жить, сохраняя чувство собственного достоинства и уважения к себе со стороны окружающих;

- достичь такого результата, когда необходимость в помощи социального работника у клиента отпадает.

Основными факторами образования новой для России отрасли знания послужили указы Госкомтруда СССР (1991 года) о введении новой профессиональной квалификации – социальный работник и введении той же специальности в учебные заведения по различным формам обучения. В создавшихся условиях научная мысль вплотную занялась вопросами организации инфраструктуры помощи, с практическими методами поддержки нуждающихся, образовательными проблемами подготовки специалистов, определением научного статуса новой дисциплины.

С 1992 года начинаются исследования по истории и теории социальной работы. Причем, в современных трудах рассматривается или отечественный, или зарубежный опыт работы. Исследований по истории социальной работы в России настолько мало, что может возникнуть впечатление, что она появилась только в начале 90-х гг. XX в.

Почему же социальная работа возникла в России не в начале XX столетия, как в странах Запада, а в его конце? Ответ на этот вопрос дает В.И. Курбатов, автор учебника «Социальная работа». Он предлагает вспомнить, что начало XX в. в России «было отмечено повышенным интересом к политике, который отодвинул на второй план проблемы экономики и социальной сферы. Две войны (русско-японская и первая мировая), а также три революции принесли свои результаты – построение социалистического общества».

Исходя из этого, В.И. Курбатов выделяет две причины, по которым социальная работа не возникла в России в начале XIX в. «Первая связана с «огосударствлением общественной жизни после октября 1917 г. Советское государство установило свой контроль над экономикой, политикой и социальной сферой. Фактически оно взвалило на себя заботу обо всех гражданах, хотя у него не было ни средств, ни умений на ее осуществление». Деньги из бюджета тратились на оборону, на содержание бюрократического аппарата, а не на подготовку специалистов такого профиля.

«Вторая причина – «благотворительность всегда была объектом отрицательного отношения со стороны марксизма», «является завуалированной формой эксплуатации трудящихся, поскольку буржуазия, занимаясь ею, возвращает «эксплуатируемым сотую часть того, что им следует по праву».

В отличие от стран Запада, которые в начале XX в. развивали у себя профессию социального работника, Советская Россия в решении помощи нуждающимся пошла по бюрократическому пути. Она отдала эту проблему на откуп государственным чиновникам, которые не проявляли особого интереса к непосредственной работе с нуждающимися.

Социентальные подходы в истории и теории социальной работы представлены в исследованиях Е. Холостовой и И. Зайнышева, которые считают, что «генезис социальной работы связан с социальными процессами, которые являются предметной областью социальной работы».

Деятельностный подход в истории и определении сущности социальной работы представлен в работе Л.Г. Гусляковой. Социальная работа

определяется как разновидность социальной деятельности, как система социальной защиты, как деятельность государственных организаций и отдельных лиц по оказанию помощи, как деятельность по восстановлению и сохранению психоментальных и социентальных связей индивида со средой».

Проблемы, связанные с раскрытием понятий «социальная справедливость», с организацией управления социальной работой в России рассматриваются через исторический экскурс в работах В.И. Жукова, В.Е. Давидович, А.И. Лященко.

Свое отражение понятие «социальная работа» находит и в официальных государственных документах. Так, в Концепции развития социального обслуживания населения в Российской Федерации дается следующее определение *социальной работы*: «...профессиональная деятельность, осуществляемая профессионально подготовленными специалистами и их добровольными помощниками, направленная на оказание индивидуальной помощи человеку, семье или группе лиц, попавших в трудную для них жизненную ситуацию, через информирование, диагностику, консультирование, прямую натуральную и финансовую помощь, уход и обслуживание больных и одиноких, педагогическую и психологическую поддержку, ориентирующую нуждающихся в помощи на собственную активность по разрешению трудных задач, помогающих им в этом».

Основываясь на упомянутых работах исследователей и ученых, мы с уверенностью можем сказать, что благотворительность и социальная работа существовали в России с архаических времен.

Как отмечает А.П. Починок, бывший министр труда и социального развития России: «В последние годы от названия *социальная защита* мы перешли к термину –*социальное развитие*. Мы не должны заикливаться на оказании разовой помощи, мы должны добиться развития общества, уменьшения количества людей, живущих за чертой бедности, мы должны дать человеку шанс для реализации своих возможностей, даже если он попал в трудную ситуацию и живет за чертой прожиточного минимума. ...Ситуация с 1992 г. сильно

изменилась. Если тогда социальным работником мог быть человек практически без образования, то сейчас более 100 учебных заведений в России готовят специалистов для социальной сферы. Большинство работников социальной сферы вскоре будут иметь высшее образование». Количественно проблема, по оценкам Министерства труда и социального развития, его бывшего главы А.П. Починка, уже практически во многом решена: «...объем выпуска специалистов достаточный, мы будем получать столько выпускников, сколько нужно правительству». Проблема качества подготовки специалистов острее: «приятно отметить, что большинство выпускников наших вузов устраиваются по специальности. Но, с одной стороны, министерству нужно давать перспективные прогнозы на 5, 10 лет, с другой – территории должны изучать ситуацию».

В связи с этим ректор Московского государственного социального университета профессор В.И. Жуков отмечал, что важнейшую роль на современном этапе становления социальной работы в России играет подготовка и переподготовка социальных работников. Он подчеркивал, что в сфере социального образования мы встречаемся с тем, что оно по своей сущности и содержанию направлено на обучение и воспитание личности, ориентированной на деятельность в социальности, в социальной деятельности, в социальной сфере.

Достоинством отечественной системы социального образования является его непрерывный характер, предполагающий последовательное освоение устойчивой, обладающей всеми признаками субординации по объему знаний, умениям и навыкам системы социальных знаний, ориентация социального образования на построение целостной концепции социальной работы, интегрирующей социологические, психологические, педагогические, медицинские, правовые аспекты.

Особенность социальной работы как таковой в современном мире заключается в ее направленности на организацию индивидуализированных услуг с целью обеспечения гармонии существования человека в обществе. Эти услуги оказываются профессионально подготовленными людьми, которые

одновременно выступают посредниками между клиентами как потребителями услуг и государством. В первые периоды ее становления социальные работники не определяют социальную политику самостоятельно, но в перспективе такое влияние становится фактически неизбежным. Будучи сотрудниками соответствующих агентств, государственных организаций, социальные работники, тем не менее, являются защитниками, в первую очередь, уязвимых групп населения, а не самого государства, хотя и выступают во многом как «двойные агенты». Для того, чтобы реализовать свое призвание, социальным работникам необходимы знания о том, как люди развиваются, взаимодействуют, изменяются, учатся, реагируют на трудности и проблемы, как общественные условия влияют на жизнь отдельных индивидов, а также умение тонко сочетать методы убеждения и принуждения со стимулированием их собственной активности, с раскрытием их внутреннего потенциала и компенсаторных возможностей.

Осуществление конкретной практической деятельности социальных работников в мире чаще всего рассматривается в русле пяти «контекстов»: географического, политического, социально-экономического, культурного и духовного. При этом географический контекст определяет границы проведения социальной работы (агентство, регион, нация, государство). Политический контекст – наличие в стране определенного политического режима, системы – создает политические условия для проведения практической социальной деятельности. Социально-экономические факторы обуславливают существующие и наиболее адекватные в данной ситуации жизненные средства, условия для работы, укрепления здоровья, для образования, социального обеспечения и защиты, разнообразные социальные услуги и поддержку. Учет культурного и духовного контекстов предполагает уважение верований, устремлений и культурных традиций отдельных личностей, семей, общин и наций, а также учета социальных ценностей общества, философско-политических воззрений, этики, идеалов людей, с которыми сталкиваются социальные работники.

В процессе постоянной и всесторонней реорганизации сферы социальной помощи, обусловленной переходным характером экономического и социаль-

ного развития России, ее переходом к новым экономическим отношениям, формируются и развиваются адекватные рыночной экономике социальные институты и явления. Среди них и такой во многом отличный от остальных институт как социальная работа. Современные ученые, исследователи и аналитики предполагают, что ее нравственный, интеллектуальный и деятельностный потенциал способен продвинуть Россию по пути построения социального и правового государства, гражданского общества, она может стать гарантом реализации конституционного права каждого человека, оказавшегося в сложной жизненной ситуации, на государственную (и шире – социальную) поддержку и заботу.

Становление социальной работы как нового для российского общества вида профессиональной деятельности, возникновение государственных учреждений социального обслуживания населения, социальных центров и общественных организаций привели к актуализации *проблемы подготовки специалистов по социальной работе*. В этой связи первоочередными задачами ученые определяют: выявление тенденций развития социального образования и поиск содержания социального образования с учетом зарубежного опыта профессиональной подготовки специалистов по социальной работе.

В основе социального образования лежат социальные науки, которые в большинстве случаев лишь приступили к разработке собственного понятийного аппарата, характеризующего социальное пространство теории познания и образования, что приводит к неоднозначной трактовке социального образования. Под социальным образованием подразумевают, прежде всего, подготовку специалистов социальной работы, что, на наш взгляд, несколько сужает статус самостоятельного профессионального направления. Теоретико-методологические подходы к исследованию социального образования проводились и проводятся в основном без учёта отечественных исторических традиций помощи. В российском обществе не сформировано мнение о широком историческом контексте социального образования и о влиянии исторического прошлого на его современное состояние. Решение этих задач обуславливает

перспективы развития системы социального образования, его концептуальное единство, с учётом исторической преемственности во всех модификациях.

Важная роль в уточнении понятия «социальное образование», его значения, функций, целей, задач, принципов, видов и уровней принадлежит исследователям: Ю.Н. Галагузовой, С.И. Григорьеву, В.И. Жукову, И.А. Зимней, И.М. Лаврененко, З.Х. Саралиевой, Е.И. Холостовой, Н.Б. Шмелевой, В.Н. Ярской и др.

Определяется *социальное образование* как: система подготовки кадров для нужд «третьего сектора» (С.И. Григорьев); часть общего и любого вида профессионального образования (Е.И. Холостова); подготовка специалистов для учреждений социальной сферы, обучение социальным наукам, привитие навыков воспитания (И.М. Лаврененко). Вместе с тем ученые подчеркивают, что социальное образование направляется на формирование личности, способной к самореализации в социальной сфере, к осуществлению всех компонентов интегративного образовательного процесса, к выполнению функций и профессиональных ролей специалиста социальной сферы (В.И. Жуков).

Отмечается (О.И. Дони́на, Н.Б. Шмелева), что социальное образование предполагает обучение специалистов социальной сферы основным правилам жизнедеятельности человека в обществе, освоение социальной культуры, формирование социального мышления и действия, культуры социальных чувств и культуры социальной организации. Подчеркивается роль социального образования для развития творческой инициативы, самостоятельности, конкурентоспособности, мобильности будущих специалистов социальной сферы (И.А. Зимняя), адекватных представлений о процессах, происходящих в современном мире, специфике интересов и поведения разных социальных групп (Т.И. Руднева).

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.

Социальное образование является относительно самостоятельным направлением в системе современного образования, имеющим исторические, научные и практические предпосылки. Объектом социального образования в широком смысле является целостная система образовательного влияния на социальное развитие личности и общества, в узком смысле – специально организованные профессиональные действия, направленные на формирование (или восстановление) адаптации к социальному функционированию

По своему смыслу и направленности социальное образование шире, чем общее образование, поскольку включает не только процесс обучения и воспитания личности, ее целенаправленного развития, но и служит социальному научению, социальному формированию и развитию личности, ее духовно-нравственной культуры. Социальное образование рассматривается как фактор, обеспечивающий наряду с общим образованием воспроизводство социальной культуры общества, поддержание его целостности и стабильности. Приобщение к духовно-нравственным ценностям общества как цель социального образования возможно и необходимо как помощь в ситуациях затруднения, но также расширение у человека собственного опыта для того, чтобы быть субъектом социальных отношений.

В то же время многозначность трактовок сущности социального образования, даваемых различными учеными, позволяет ему органично вписываться в систему общего и специального образования, выступая как их компонент. С этой точки зрения социальное образование, по К. Манхейму, «формирует не человека вообще, а человека в данном обществе и для данного общества». Оно формирует понимание человеком своего места и,

соответственно, своей подлинной роли в мире, в котором он живет. По существу, речь идет об изменении оценок сложившейся системы образования и социальной защиты личности.

Мы склонны рассматривать социальное образование в его широком социокультурном значении для личности и общества. Существуют *разные подходы к пониманию сущности и направлений исследования социального образования*:

1) профессиональный, предполагающий изучение места социального образования в контексте общего и специального образования, его роль в формировании профессиональных качеств специалиста социальной сферы (В.И. Жуков, Г.Н. Штинова, В.А. Слостенин, Л.В. Мардахаев, П.Д. Павленок, В.М. Сафронова, В.А. Никитин и др.);

2) социокультурный, в основе которого лежит изучение ценностных основ социального образования, его духовного содержания, а также роль социального образования в воспроизводстве социальной культуры общества (С.М. Соловьев, В.О. Ключевский, Е.Д. Максимов, Л.Г. Гусякова, Б.Д. Беспарточный, Т.Ю. Федорова и др.);

3) педагогический, в рамках которого социальное образование рассматривается как процесс и результат социализации личности, предполагающий изучение проблем образовательной деятельности, ее влияния на жизнь общества в целом и жизнедеятельность индивидов в частности (Н.И. Бабкин, Е.Н. Медынский, П.П. Блонский, В.Г. Бочарова, Б.С. Гершунский и др.).

В связи с многозначностью понятия «социальное образование» существует довольно широкий спектр его толкования. В рамках профессионального подхода можно выделить следующие трактовки.

1. Социальное образование по своей сущности и содержанию направлено на обучение и воспитание личности, сориентированной на профессиональную деятельность в социальной сфере.

2. Стратегию современного социального образования составляют развитие и саморазвитие личности специалиста, способного свободно ориен-

тироваться в сложных социокультурных обстоятельствах, ответственно и профессионально действовать в условиях реформируемого общества.

3. Социальное образование «все больше стало отождествляться с теорией и практикой в области социальной сферы, особенно с теорией и практикой того, что называется социальной работой».

4. Социальное образование определяется «как процесс или как результат обучения (подготовки) человека для последующей самореализации в обществе, в социальной среде его жизнедеятельности». По сути, речь идет об общем социальном образовании, в котором нуждается каждый человек, и профессиональном социальном образовании, которое необходимо тем, кто хочет работать в социальной сфере.

Педагогический подход наиболее ярко представлен в работах Н. И. Бабкина. По его мнению, «социальное образование может рассматриваться в нескольких планах: как направленность любого образования, как компонент процесса образования, включающего социальное формирование и социальное научение личности; как часть образования об обществе; как результат и процесс социализации личности».

Многомерность понятия «социальное образование» отмечает С.И. Григорьев и понимает под ним: подготовку и переподготовку специалистов в области социальных наук; обучение специалистов различного профиля социальным наукам, их социальное воспитание; подготовку и переподготовку специалистов для учреждений социальной сферы и управления; социальное просвещение, воспитание населения, формирование у него умения взаимодействовать в социуме в рамках определенного социально-исторического пространства и времени; формирование и воспроизводство определенного менталитета, систем социокультурных принципов, социальных идеалов, составляющих фундамент социальной культуры, общественного интеллекта, образа жизни.

Социокультурного подхода придерживаются в своих исследованиях ученые Б.Д. Беспарточный, Л.Г. Гусякова. Так, Б.Д. Беспарточный рассматри-

вает социальное образование как «фактор, обеспечивающий, наряду с общим образованием, воспроизводство социальной культуры общества, поддержание его целостности и стабильности».

Исследователь-социолог Л.Г. Гусякова подчеркивает, что «в широком смысле социальное образование понимается как формирование, воспроизводство определенного менталитета, систем социокультурных принципов, смысложизненных ориентаций, составляющих фундамент социальной культуры, а также массового социального просвещения, социального воспитания широких слоев населения, формирование у них умения жить в условиях взаимодействия в социуме.

Исследование образования, воспитания, социализации опиралось на некоторые положения теории социокультурной динамики П.А. Сорокина. Проводя строгий анализ «родовой структуры» социокультурных явлений, П.А. Сорокин подытоживает результаты анализа в емкой формуле: «Личность, общество и культура как неразрывная триада». И поясняет: «Ни один из членов этой неразделимой триады (личность, общество, культура) не может существовать без двух других».

Опираясь на этот фундаментальный синтез, будем понимать социальное образование как связующее звено в указанной триаде, особое социокультурное явление, присущее обществу на любом этапе его развития, носителями признаков которого (социальной образованности) в разной степени является каждый отдельный индивид и которое обеспечивает взаимодействие и гармонию ценностей.

Социальное образование как социокультурный феномен – это явление, существующее в единстве культуры и социальности, воспроизводящее в себе социокультурные механизмы интеграции личности в социальную среду и динамического равновесия с ней, обеспечивающие гармонию общественных и личностных ценностей в процессе социокультурного взаимодействия. Иначе социальное образование можно рассматривать как «социальный капитал» (ценности, традиции, социальный опыт, социальные нормы, установки, образ-

цы поведения), которым должна обладать любая социально образованная личность.

Социокультурный подход, при котором социальное образование предстает в единстве культуры и социальности, предполагает существование определенной развивающей социокультурной среды, в которой существует индивид, присваивающий ценностно-нормативное содержание этой среды. Социальное образование в данном случае формирует у индивида интегративные качества, знания, умения, навыки конструктивного взаимодействия, что составляет его социальную компетентность; приводит к становлению его социально активной жизненной позиции, а также формированию его духовно-нравственной культуры.

Под *социальной компетентностью* в данном случае понимается базисная интегративная характеристика личности, отражающая ее достижения в развитии отношений с другими людьми, обеспечивающая овладение социальной ситуацией и дающая возможность эффективно выстраивать свое поведение в зависимости от ситуации и в соответствии с принятыми в социуме нормами.

Социокультурный подход к исследованию феномена социального образования имеет большое практическое значение, так как позволяет выделить основные условия и факторы социального характера, влияющие на формирование не только социально образованной личности, но и представления различных социальных групп, всего общества (социальная воспитанность социального сообщества). В свою очередь, общество как социальный институт создает такие условия (экономические, социокультурные, идеологические, географические, организационно-правовые, политические и др.) для успешной интеграции личности в социум.

Объектом социального образования в широком смысле является целостная система образовательного влияния на социальное развитие личности и общества, в узком смысле – специально организованные профессиональные действия, направленные на формирование (или восстановление) адаптации к социальному функционированию. Также объектом воздействия в социальном

образовании является сам человек, с его интеллектуальным, нравственным, духовным и культурным потенциалом и уровнем развития.

Субъектом в социальном образовании также выступает человек как индивид воспринимающий и познающий, социальный агент, активный участник процесса социального образования и социальный актор в контексте рассматриваемой его жизненной ситуации.

На наш взгляд, понимаемое с этой точки зрения социальное образование, осуществляемое в открытом социокультурном пространстве, свободно охватывает всех своих субъектов (институты и структуры поддержки, систему воздействия, участников процесса), формирует культуру социальной жизни и практические навыки по достижению жизненных целей, что в конечном итоге позволяет индивиду успешно интегрироваться в социум.

Современный взгляд на *структуру социального образования* (в рамках высшего профессионального образования) дает Л. И. Старовойтова, выделяя в ней обязательные компоненты (аксиологический, когнитивный, деятельно-творческий и личностный). Опираясь на исследования ученой, но, придерживаясь выбранной нами позиции, дополним структуру социального образования личности следующими компонентами:

1) гносеологический компонент – это совокупность знаний о реальной ситуации, отражающей социально-психологическое состояние индивидов, и об их поведении, которое позволит выявить степень готовности к социокультурной интеграции. Такие данные получают на основе анализа эмпирических исследований, предлагаемых социологами. Результаты анализа позволяют разработать рекомендации, направленные на создание условий для закрепления позитивного отношения индивидов к предпринимаемым государством и обществом мерам социальной помощи и поддержки, к субъектам поддержки, в том числе к социальному образованию, что приводит к формированию стратегии конструктивного социального диалога;

2) когнитивный компонент, включающий знания о сущности социального образования как особого социокультурного феномена, знания о том, в каких

формах оно существует, знание о соотношении субъективного и объективного в социальном образовании, о соотношении социального образования и его составляющих (социальное воспитание, социальное обучение, социальный диалог, социализация, социальная коммуникация, социальный контроль, социальная инклюзия);

3) аксиологический компонент, выявляющий ценностно-нормативное содержание социального образования. Это предполагает изучение ценностно-нормативного содержания дихотомии «личность – общество», а также изучение ценностей, норм, установок, идеалов, стандартов поведения личности в социуме и, соответственно, остальных членов общества в отношении к личности. Здесь важно раскрыть осознание личностью потребности в социальном образовании через призму его отношения к миру, к окружающим его людям, к самому себе;

4) праксиологический компонент, рассматривающий функции социального образования, факторы и условия, способствующие его развитию на макро-, мезо- и микроуровнях, поведенческие установки, детерминирующие формирование социально образованной личности, и т. д.;

5) личностный компонент, который является системообразующим по отношению к социальному образованию вообще, и обеспечивает самопознание индивида, развитие рефлексивной способности саморегуляции, нравственного и жизненного самоопределения, формирует личностную позицию.

Ученые выделяют *социальную функцию социального образования*, заключающуюся в социализации личности в процессе профессиональной деятельности и культурную функцию, направленную на развитие способностей будущего специалиста социальной сферы и преобразование социальной действительности (Ю.Н. Галагузова). К стратегиям социального образования относят: универсализацию, свободу выбора, инновационное изменение среды и региональной инфраструктуры, участие в становлении гражданского общества (В.Н. Ярская).

Сущностной особенностью социального образования является то, что

оно представляет собой основу подготовки специалистов социальной сферы и играет значительную роль в системе социальной защиты населения, формировании общества как гуманного социума.

Социальное образование является необходимым условием формирования и развития системы социальной защиты населения. Оно основывается на принципах социального развития и функционирования, социального воспитания и толерантности личности, а также её адаптации к изменяющимся условиям жизнедеятельности.

Социальное образование имеет общее и профессиональное назначение. Общее назначение социального образования предполагает формирование целостной системы знаний об обществе и общественных отношениях, о принятых социальных нормах, социальных правах и обязанностях человека. Оно также способствует формированию социального иммунитета, включающего практические навыки социального общения, психологической готовности к социальным взаимодействиям. Профессиональное назначение социального образования целенаправленная и целесообразно организованная социальная помощь детям и взрослым с индивидуальными проблемами в социальном развитии.

Цель социального образования выражается в подготовке специалистов, готовых к разработке и апробации технологий социальной интеграции личности в общество, социальной экспертизы проектов в социальной сфере, социального менеджмента учреждений и организаций. Выделяются основные задачи социального образования: профилактика социальных проблем; разработка и внедрение инновационных технологий личностной реализации; реализация социальных технологий в социальных учреждениях и др. (В.Н. Ярская). В числе главных задач социального образования выделяют установление «баланса» потребностей человека и общества (А.А. Козлов, Т. Шанин), что достигается выдвиганием приоритетных ценностей в виде соблюдения интересов человека.

В ходе специальных исследований феномена социального образования и его значимости для решения задач повышения профессионализма специалистов

по социальной работе (В.А. Никитин, Г.Т. Медведева) выделяют виды и уровни социального образования.

Виды социального образования.

1. Неформальное социальное образование – это совокупность разрозненных практических сведений о мире, полученных вне рамок формального образовательного процесса в течение всей своей жизни.

2. Формальное социальное образование связано с целенаправленной образовательной деятельностью, организуемой в системе профессионального образования, и во многом определяет уровень социализации индивида, его готовность к самостоятельному функционированию в профессиональной деятельности.

Выделяют общенаучный и частнонаучный ***уровни социального образования.***

На общенаучном уровне социального образования специалисты получают знание о законах, принципах развития социальной сферы (социальное взаимодействие людей, групп) и умения анализировать, прогнозировать, создавать проекты для преобразования общества.

На частнонаучном уровне осуществляется специализация социального образования, когда специалисты овладевают теоретико-методологическими, общепрофессиональными и частнопрофессиональными основами и методиками профессиональной деятельности, приобретают умения осуществлять экспертно-аналитическую, организационно-управленческую, прогнозно-проектную деятельность по оказанию помощи коллективу, группе, отдельным личностям в социализации в рамках подготовки специалистов по социальной работе, а также в соответствии с потребностями общества.

Анализ научной литературы, материалов конференций, собственный опыт работы позволил выявить следующие тенденции в развитии социального образования: влияние зарубежного опыта теоретической и практической профессиональной подготовки специалистов по социальной работе; введение отечественных образовательных стандартов (ГОС ВПО 1995 и 2000 гг., ФГОС

ВПО 2005, 2016 гг.), обеспечивающих единство образовательного пространства; многоступенчатость и непрерывность профессиональной подготовки; углубление и расширение специализаций подготовки по специальности «Социальная работа»; переход отечественного социального образования на западноевропейские образовательные стандарты (Болонская декларация министров образования стран Западной Европы, сентябрь 2003 г.).

Выявленные тенденции социального образования свидетельствуют о необходимости поиска путей его оптимизации, под которой можно понимать выбор лучшего из возможных вариантов для данной ситуации, что требует в каждом конкретном случае выбора наилучшего варианта плана деятельности, содержания, методов, средств, форм обучения и воспитания (Ю.К. Бабанский, М.М. Поташник).

Анализ результатов исследований, проводившихся по проблеме профессиональной подготовки в вузе, показал, что в процессе профессиональной подготовки студентов в числе доминирующих задач определяется содержание социального образования с учетом зарубежного опыта профессиональной подготовки специалистов по социальной работе.

В связи с этим заслуживает внимания обращение к изучению *опыта социального образования за рубежом*. При этом мы отдаем себе отчет в невозможности и нецелесообразности прямого копирования зарубежного содержания в отечественное социальное образование. Это положение можно объяснить различиями в социально-экономическом положении России и зарубежных стран, недостаточном уровне развития гражданского общества в России, существующими отечественными традициями профессиональной подготовки кадров для социальной сферы и целым рядом других причин.

В зарубежной системе социального образования (Франция, Швейцария, Австрия и др.) в качестве перспективного направления профессиональной деятельности специалиста/бакалавра 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 Швейцарии). 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». 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.

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.

Таким образом, анимация как технология социальной работы может быть учтена при отборе специфического содержания программ профессиональной подготовки.

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 развиваться 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.

В зарубежной системе социального образования (США, Австрия) предусмотрено сотрудничество вузов с общественными организациями, к деятельности которых привлекают студентов. На базе вузов организуют волонтерские центры и реализуют студенческие волонтерские программы, которые направлены на решение социальных проблем конкретного сообщества, проблемы обеспечения занятости молодежи и др.

В Австрии существует специальная школа для обучения руководителей досуговых центров молодежи. Школа сотрудничает с молодежными общественными организациями, представители которых входят в контролирующий орган школы, влияющий на выработку содержания и форм подготовки.

Анализ зарубежного опыта социального образования указывает на популярность среди студентов клубов «Дебаты», которые существуют при образовательных учреждениях. Основная цель деятельности данных клубов состоит в развитии у студентов культуры публичного обсуждения общественно значимых проблем, что предполагает развитие способностей молодежи свободно мыслить, умения понимать иную точку зрения, убедительно излагать свое мнение в публичном выступлении, критически мыслить, быть психологически устойчивым.

Значение деятельности данных клубов для студентов заключается, на наш взгляд, в том, что позволяет студентам уточнить уровень собственного понимания проблемы, критически осмыслить свои знания, убеждения, познакомиться со степенью проработанности проблемы в теории и на практике, получить неизвестную ранее информацию, новые аргументы, определить свою позицию среди других, оценив ее нравственные и этические основы.

В государственном университете Болла (Штат Индиана, г. Манси) действует программа «Искусство лидерства» (The Excellence in Leadership), направленная на формирование у студентов умений общественного лидера, предполагающих развитие уверенности в себе, социальной активности, направ-

ленности личности на реализацию волонтерской деятельности после окончания университета.

В университете Северного Мичигана действует программа «Общество студенческих лидеров» (The Student Leader Fellowship Program at Northern Michigan University), цель которой заключается в развитии компетентных студентов-лидеров со сформированными этическими представлениями и ориентированными на помощь сообществу. Программа предусматривает изучение тем: «Забота о членах своей группы», «Советы по публичному выступлению» и др.

Таким образом, профессиональная подготовка за рубежом имеет ряд особенностей: осуществляется в образовательных учреждениях с привлечением к процессу обучения ресурсов общественных организаций; она носит характер «сопровождения профессии», то есть будущие специалисты совмещают теоретическую подготовку и профессиональную деятельность; среди основных направлений деятельности будущих специалистов социальной сферы выделяют коммуникативное, социально-культурное, научно-исследовательское.

Необходимо обратить внимание на тот факт, что в зарубежной системе социального образования довольно мощно представлен практико-ориентированный подход к профессиональной подготовке, что находит выражение в целенаправленной подготовке специалистов по социальной работе в общественных организациях. Этот опыт может быть учтен в отечественном социальном образовании при разработке специализаций и организации курсов повышения квалификации для специалистов по социальной работе.

Выявленное содержание зарубежного социального образования и его учет в отечественном социальном образовании позволят оптимизировать профессиональную подготовку студентов в вузе, сформировать их готовность к решению профессиональных задач, стать конкурентоспособными на рынке труда, успешно осуществлять профессиональную деятельность, в частности, на базе общественных организаций.

Контрольные вопросы

1. Определите место понятия «социальное образования» в представлениях об образовании и профессиональной подготовке.

2. Выделите и охарактеризуйте основные факторы формирования профессии «Социальная работа» и развития социального образования.

3. Охарактеризуйте основные этапы развития системы профессионального социального образования в России и за рубежом.

4. Перечислите основные характеристики содержания социального образования – в России и в зарубежных странах.

Рекомендуемая литература

1. Агапов, Е.П. История социальной работы : учебное пособие для бакалавров / Е.П. Агапов. - М.; Берлин: Директ-Медиа, 2015. - 353 с.

2. Григорович, Л.А. Педагогика и психология [Текст]: учеб. пособие: рек. Мин. обр. РФ/ Л.А. Григорович, Т.Д. Марцинковская. - М.: Гардарики, 2009. - 476 с.

3. История социальной работы: учебно-методическое пособие / Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Казанский национальный исследовательский технологический университет»; сост. В.А. Бабюх. - Казань: Издательство КНИТУ, 2010. - 160 с.

4. Краевский, В.В. Основы обучения. Дидактика и методика [Текст] : учеб. пособие: рек. УМО/ В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – М.: Академия, 2007. - 349 с.

5. Педагогика и психология высшей школы [Текст] : учеб. пособие: рек. Мин. обр. РФ / отв. Ред. М.В.Буланова-Топоркова. – 3-е изд., перераб. и доп. – Ростов н,Д: Феникс, 2006. – 512 с.

6. Солодянкина, О.В. Теоретические основы социального образования в вузе (педагогические аспекты): Монография /О.В. Солодянкина - Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2012.. – 217 с.

7. Социальная работа. Учебное пособие [Текст] / Н. Ф. Басов, В. М. Басова, С. В. Бойцова, О. Н. Веричева, Ж. А. Захарова. - М.: Дашков и Ко, 2011.

Лекция 2. ЗАРОЖДЕНИЕ И РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ В РОССИИ

Процесс зарождения и развития подготовки профессиональных кадров социальных работников как в дореволюционной, так и в современной России. Характеристика развития социального образования в зарубежных странах, опыт которых оказал влияние на возрождение системы подготовки социальных работников в России.

Цель – анализ исторических основ развития социального образования.

Задачи: рассмотрение специфики развития социального образования в России; анализ хронологических этапов становления и развития системы профессиональной подготовки кадров для социальных учреждений; изучение современных тенденций развития социального образования.

Ключевые понятия/термины: социальное образование, система подготовки социальных работников, социальное образование, работники социального обеспечения, социальная сфера, социальное образование в зарубежных странах, профессиональная социальная работа.

Гуманное отношение человека к человеку, являющееся основой взаимопомощи, призрения, благотворительности и социальной работы, возникло еще в библейские времена. Однако необходимость профессионализации труда добровольцев и введение штатных служащих, деятельность которых позволяла обеспечить более высокий уровень работы социальных служб, наблюдается лишь в конце XIX в.

Современный этап развития российского государства ставит перед национальным образованием задачу интеграции интеллектуального потенциала нации в мировое сообщество, в котором социальное образование выступает неотъемлемым компонентом духовного, социального, нравственного развития личности. Способность системы воспроизводить социальный капитал определяет перспективы экономического и духовного развития страны на бли-

жайшие годы.

История развития процесса подготовки кадров социальных работников в России начала разрабатываться и того позже, поскольку только в XX столетии эта деятельность была признана во всем мире как профессиональная, требующая специальной подготовки.

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.

Социальное образование проделало большой исторический путь: от практики добровольной помощи, основанной на здравом смысле, жизненном опыте и интуиции, к системе профессиональной подготовки специалистов социальной сферы и пониманию его как инструмента достижения общественного согласия.

Актуальность социального образования обусловлена прежде всего крайне неразвитыми социальными умениями современного человека. Неспособность конструктивно вступить в контакт, наладить гибкий диалог с окружающими, определить свою личностную позицию в социуме и в группе, отсутствие элементарных представлений о способах эмоциональной саморегуляции – все это порождает неадекватные защитные реакции у человека. Проблемы усугубляются при включении в новую социальную среду.

В современном, динамично развивающемся социуме, когда индивиду приходится порой неожиданно изменять свой социальный статус, круг взаимодействия и общения, на первое место выдвигаются проблемы социальных связей, возможности равновесия, порядка, гармоничности изменений. Потребность преодоления возникающих противоречий вызывает

необходимость снятия замкнутости социальной системы и социокультурной интеграции в открытом, изменяющемся, развивающемся обществе.

Ориентация на человека и учет неоднородности общества выводит на новый уровень образование с точки зрения его политического, экономического, социального и духовного осмысления. При этом системообразующей предпосылкой цивилизации становится развитие социального образования, в основе содержания и организации которого лежит открытый социальный диалог личности и общества.

В данной «диалоговой» стратегии предполагается формирование качеств личности, позволяющих ей не только успешно приспосабливаться к современным процессам, но и преодолевать трудные жизненные ситуации, быть способной к реабилитации и коррекции, полноценному социальному взаимодействию, самореализации и самозащиты, т. е. интегративных качеств как неотъемлемого условия и результата интеграционного процесса в социокультурном аспекте. Социальное образование здесь выступает одним из важнейших факторов эффективности интеграционного процесса, что требует изучения прикладных аспектов социального образования как социокультурного феномена.

Активное изучение особенностей социального образования наблюдается в 90-е гг. XX в., вслед за процессом становления профессиональной деятельности социального работника. Появились первые статьи, учебные пособия по истории, теории и технологии, отражающие особенности развития профессионального образования в социальной сфере (О.К. Андеркас, Н.Ф. Басов, В.Г. Бочарова, М.А. Галагузова, С.И. Григорьев, Л.Г. Гусякова, Н.В. Долматова, В.И. Жуков, И.А. Зимняя, Р.М. Куличенко, В.А. Никитин, П.Д. Павленок, А.М. Панов, В.В. Сизикова, Л.И. Старовойтова, Л.В. Топчий, В.В. Тевлина, Н.Б. Шмелева и др.), хотя дореволюционный опыт подготовки кадров для системы призрения освещался лишь фрагментарно в общих работах по истории социальной работы (Н.Ф. Басов, М.В. Фирсов, Е.И. Холостова, П.Я. Циткилов и др.).

Хронологические рамки работы охватывают период с первой четверти

XVIII по начало XXI веков. Это позволит увидеть диалектику взаимосвязи социального образования как явления общественной жизни, как процесса с общим уровнем развития общества и государства, с особенностями их исторического развития.

Своеобразие процесса становления и развития социального образования в России состоит в том, что на момент своего официального утверждения оно оказалось уже в относительно развитом состоянии, с историческими традициями социальной помощи. Они осуществлялись теми субъектами образовательного процесса, которые действовали в разные исторические периоды, и значительно раньше специальных профессиональных учебных заведений. Это обстоятельство дает основание обозначить нижнюю хронологическую планку исследования проблемы истории становления и развития социального образования первой четвертью XVIII века. До этого времени не предпринимались меры, которые имели бы прямой целью преодолеть архаичность, сословность в образовательной практике, систематизировать знания, накопленные в ходе реализации социальной помощи в России. Процесс возникновения и развития отечественного социального образования оказался значительно протяженным во времени. В XIX веке он дополнился сформировавшейся практикой общественного благотворения и развитием социальной научной мысли. Октябрьские события 1917 года положили начало новому периоду в развитии социального образования в рамках советской модели социального обеспечения.

Верхнюю хронологическую планку данного исследования мы определяем рубежом XX и XXI столетий. Именно в этот период формируется система социального образования как самостоятельного профильного направления образовательной политики Российской Федерации. Этому способствовали социально-экономические и социально-политические изменения в российском обществе, формирующаяся система социальной защиты населения и отечественная социальная наука.

На протяжении всего пути становления социальное образование высту-

пало 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.

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.

Результаты изучения истоков и предпосылок становления социального образования обнаруживают общую тенденцию в разные исторические периоды – повышение социальной защищенности индивида, социальной группы, общества как фундаментальной основы научного понимания значимости жизнедеятельности индивида и создания более эффективной системы социальной помощи и защиты. Социальное образование выполняет превентивную функцию подготовки человека к жизни.

На каждом этапе становления, социальное образование отражает ценностные концепции образовательной системы, доминирующие в данный период: в дореволюционный период превалировала личностно-ориентированная ценность образования, в советский период – концепции коллективизма. Цель современного социального образования – пропорциональное сочетание государственной, общественной и личной ценностей

образования.

Многие исследователи социальной истории России сходятся в том, что процесс становления социальной работы как профессиональной деятельности начинается с женских общин сестер милосердия (В.В. Тевлина и др.). Именно в них готовились первые христианки-доброхотки для оказания помощи раненым на полях сражений, а в мирное время многим нуждающимся: сиротам, больным детям, инвалидам, престарелым людям. Сестры-милосердия обучались по специальным программам, включавшим как теоретические, так и практические занятия по уходу за больными и ранеными.

К началу Первой мировой войны в 1914 г. насчитывалось более 100 общин, а в середине 1917 г. в русской армии трудились 30 тыс. сестер милосердия.

Так, в Александровской, Никольской, Покровской, Павловской и других общинах в 1870 – 1890 гг. использовались пяти- и шестилетние планы обучения сестер. Программы включали кроме предметов медицинского профиля дисциплины социального и религиозного характера, где прививались навыки по оказанию психологической поддержки, развитию чувства сострадания и самопожертвования, отрабатывались технологии социально-бытовой помощи. Таким образом, сестринское милосердное движение в стране не только развивалось как общественное, но и становилось все более профессиональным. Однако до 1910 г. вопрос о подготовке профессиональных социальных работников на государственном уровне не поднимался.

На первом съезде русских деятелей по общественному и частному призрению (1910) был сделан вывод о том, что для опеки нуждающихся «нужно громадное число деятелей-добровольцев», что «необходимы профессионалы, специально обученные и подготовленные для работы с теми или иными клиентами».

В странах Запада раньше, чем в России, появились группы специалистов, занимавшихся социальной работой на профессиональной основе. Еще в середине 70-х гг. XIX в. лидер Лондонского общества организованной

благотворительности Октавия Хилл заявила о необходимости профессиональной подготовки специалистов «прикладной филантропии».

В 1897 г. на собрании Национальной конференции благотворительных учреждений в США известный организатор общественной благотворительности Мери Ричмонд обосновала острую необходимость открытия школы подготовки социальных работников. Именно она разработала рабочую программу, а в 1898 г. открыла Нью-Йоркскую школу филантропической работы. Затем подобные заведения начали действовать в Чикаго, Бостоне и других городах страны.

В 1899 г. в Амстердаме (Нидерланды) открылся Институт подготовки социальных работников. Учебный процесс в нем был рассчитан на два года. В этом же году была основана Берлинская социальная школа в Германии. Позже в этой же стране было открыто несколько христианских социальных школ для женщин, где они получали профессию попечительницы благотворительного учреждения.

В Великобритании в начале XX в. социальные школы работали в Лондоне, Ливерпуле, Бермингеме, Манчестере, Глазго, Бристоле и других городах. Подобные учебные заведения открылись во Франции (Социальная школа в Париже, 1910 и др.).

Первые школы социальной работы при университетах начали открывать в США в начале XX в. В 1904-1907 гг. они открылись в Нью-Йорке, Бостоне, Филадельфии и других городах. После Первой мировой войны насчитывалось 17 школ, строивших обучение по университетским программам.

Вполне естественно, что на первых порах развития системы профессиональной подготовки кадров для данной сферы в России активно использовался и зарубежный опыт. В частности, российская делегация из восьми человек под руководством Г.Г. Витте принимала участие в работе Пятого Международного конгресса по вопросам общественного и частного призрения, который состоялся в Копенгагене в 1910 г. В итоговой резолюции конгресса отмечалась необходимость налаживания системы «правильно поставленных

хожатых» с предоставлением им возможности обучения в особых школах общественного призрения.

В течение 1913-1917 гг. в Санкт-Петербурге в частном психоневрологическом институте на юридическом факультете были введены курсы социологии, общественного призрения, истории социальных учреждений, социальной психологии и др.

После Первого съезда деятелей по общественному и частному призрению при благотворительных обществах и земских управах начали организовываться различные курсы сроком от нескольких месяцев до одного года.

О необходимости подготовки кадров для учреждений социальной сферы говорилось в докладе комиссии по разработке вопроса об организации трудовых приютов для детей-сирот увечных и павших воинов в условиях сельской местности. В частности, отмечался «полный недостаток подготовленного устройства курсов, на которых бы знакомили с новейшими идеями в области призрения, с существующим опытом практической работы учреждений».

Эти же идеи звучали на губернском совещании по вопросам общественного призрения в январе 1916 г., проведенном Московской губернской земской управой. Участники предлагали наладить подготовку воспитательного персонала, занимающегося призрением детей, трудовой помощью увечным воинам, путем устройства специальных курсов.

В целом же рассматриваемый процесс и в начале XX в. по-прежнему носил общественно-благотворительный характер. Однако можно утверждать, что в России сложились предпосылки для развития профессиональной подготовки и поддержки нуждающихся. Об этом говорит появление различных курсов, новых программ профессиональной подготовки для социальной сферы.

В советский период социальное образование развивалось в рамках системы социального обеспечения, и специалисты как таковые в этой области не готовились. Подготовка кадров долгое время оставалась курсовой. К этой деятельности привлекались силы не только соответствующего министерства, но

и общественных организаций (общества Красного Креста и Красного Полумесяца и др.).

Большую помощь в самообразовании работников социального обеспечения оказывал журнал «Социальное обеспечение» (выходит с 1926 г.), в котором публиковались материалы методического характера, обобщался опыт социальной практики. В советский период издавался ряд пособий по вопросам социального обеспечения.

Однако курсовая подготовка часто не охватывала все категории работников и специалистов социального обеспечения, не являлась для них обязательной. Да и содержание обучения порой сводилось к изучению пенсионного законодательства, законодательства о пособиях и механизмах их расчета.

Более квалифицированная подготовка работников соцобеспечения была организована в Московской школе профдвижения ВЦСПС, где в 1953 г. был проведен набор слушателей по трехгодичной программе высшего образования.

В 1980 гг. среднеспециальное образование можно было получить в техникумах системы социального обеспечения (Министерство Социального Обеспечения РСФСР) по специальностям «Бюджетный учет» (специализация для системы социального обеспечения), «Право и организация социального обеспечения», «Протезное производство», «Обслуживание на дому одиноких нетрудоспособных граждан».

1 июня 1988 г. Министерство социального обеспечения РСФСР приняло приказ «О перестройке системы повышения квалификации и переподготовки руководящих работников и специалистов системы социального обеспечения РСФСР», на основе которого создавалась единая непрерывная система обучения кадров на базе высших и средних специальных учебных заведений.

Для обеспечения учебного процесса в системе подготовки курсов работников социального обеспечения были изданы методические пособия и практические рекомендации: «Бухгалтерский учет в органах социального обеспечения», «Врачебно-трудовая экспертиза и трудоустройство инвалидов»,

«Пособие по вопросам социального обеспечения трудящихся», «Организация работы органов социального обеспечения», «Сборник образцов документов по делопроизводству в органах и учреждениях социального обеспечения» и многие другие.

Однако, несмотря на серьезные сдвиги в деле подготовки специалистов для социальной сферы, в Советском Союзе так и не сформировался профессиональный подход в рамках определенной специальности. Оставалась неизменной практика привлечения в систему социальной деятельности выпускников различных средних специальных и высших учебных заведений. Одновременно происходило совершенствование и дальнейшее развитие социального образования в зарубежных странах. Этот ценный опыт помог нашей стране возродить систему подготовки социальных работников в 90 гг. XX столетия.

Если в 20 гг. XX в. в США, например, обучение профессиональной социальной работе строилось в основном на работе со случаем, с индивидами и семьями, то в 30 гг. содержание подготовки перестраивается на работу с группой.

С начала 1940 гг. обучение социальной работе осуществлялось уже по нескольким специализациям: социальная работа со случаем, социальная работа с группами и социальная работа с общинами.

В 1950-1960 гг. идеология социального образования менялась неоднократно. Наметился отход от концепций социального действия к концепциям лечения, акцент обучения стал переноситься на терапевтическую работу, хотя работа с группой и в этот период являлась одним из методов социальной работы.

В 1970 – 1980 гг. продолжался процесс совершенствования социального образования в США. К концу периода обучение в университетах осуществлялось на основе трех программ: бакалавра, магистра, доктора. Происходило накопление профессиональных знаний, их стандартизация, усложнение процесса обучения, в котором выделялись различные уровни и направления

процесса подготовки социальных кадров для социальной сферы. Все это вместе взятое способствовало формированию и распространению американской профессиональной модели социального образования в Европе. Идеология обучения была связана с внедрением индивидуальной социальной работы, работы в микросоциуме. Подобная система образования получила также распространение на Южноамериканском континенте, Ближнем Востоке, в Африке, где проблемы бедности требовали скорейшего разрешения усилиями профессиональных кадров социальных работников. Постепенно обучение все больше увязывалось с культурными и географическими факторами, проблемами того или иного общества.

С начала 30 гг. XX в. в Германии была введена единая организационная форма подготовки социальных работников – школы с двухгодичным обучением и последующей годичной практикой. К концу XX в. подготовку кадров в этой стране вели на факультетах социальной работы и социальной педагогики в специальных высших школах, а также в университетах и педагогических высших школах, где выпускники имели специализацию «социальная работа и социальная педагогика».

Подготовка социальных работников во Франции была несколько иной чем в других европейских странах. Здесь в университетах обучение социальных работников осуществлялась по трем специализациям: социальная и социокультурная анимация, социальная защита и специализированное воспитание.

Социальная работа в Великобритании активизировалась после Второй мировой войны. В 1950-1960 гг. социальную работу как учебную дисциплину начинают преподавать не только в системе школ и курсов социальных работников, но и в университетах. Пересмотру программ подготовки специалистов социальной сферы и их лицензированию способствовало принятие в 1971 г. «Закона о социальных службах при местных органах власти». Опыт подготовки профессиональных социальных работников в зарубежных странах пригодился для становления новой для современной России системы социального образования: массовой подготовки специалистов социальной работы как

профессионалов, способных оказать помощь уязвимым группам населения.

В начале 1990 гг. в нашей стране был сделан своеобразный прорыв в области подготовки социальных работников. Среди первых правовых актов, определявших законодательную основу деятельности в этом направлении, был закон, принятый в 1991 г. бывшим Верховным Советом СССР «Об общих началах молодежной государственной политики в СССР», в котором впервые законодательно был закреплён статус социального работника для молодежи, сформировано положение о социальном работнике. Приказом Госкомитета по труду и социальным вопросам от 23.04.1991 квалификационный справочник должностей был дополнен новой характеристикой – «Специалист по социальной работе». Вскоре, 13 мая 1991 г. Госкомитет РСФСР по делам науки и высшей школы принял решение коллегии «Об организации подготовки кадров специалистов по социальной работе в вузах РСФСР». В этом же году Госкомитет СССР по народному образованию (приказ от 7 августа 1991 г. № 376) открыл новую специальность для высших и средних специальных учебных заведений. Более чем в тридцати высших учебных заведениях страны состоялся первый набор абитуриентов по новой специальности.

Высшая школа имеет значительный потенциал влияния на процесс разработки более эффективной системы профессиональной подготовки компетентных специалистов по социальной работе, включая и допрофессиональный уровень. Опросы абитуриентов, решивших посвятить себя деятельности в социальной сфере, говорят о том, что подавляющая их часть не имеет четкого представления о современной системе социальной защиты населения, социальном обслуживании и социальной работе в целом. Они в большинстве своем не видят разницы между «социальным работником», «специалистом по социальной работе» и «социальным педагогом». Общепринятое понимание сущности профессии социального работника требует определенного переосмысления с учетом как российского, так и зарубежного опыта социальной действительности и подготовки современных кадров для этой сферы. Видение социального работника как главного субъекта

профессиональной деятельности выдвигает необходимость системного подхода к его подготовке, к формированию у него важнейших профессиональных качеств специалиста.

Время требовало более четкой стандартизации не только социальной деятельности, но и процесса профессиональной подготовки специалистов для этой сферы.

В 1993-1995 гг. на базе МГСУ и при активном участии специалистов из других вузов – членов Совета Учебно-методического объединения были разработаны проекты первых государственных стандартов подготовки бакалавров и специалистов социальной работы, на основе которых велась подготовка кадров до 1 сентября 2000 г. Именно в это время были введены новые государственные образовательные стандарты второго поколения, вобравшие в себя опыт подготовки студентов в области социальной работы. Они содержали существенные изменения и современные требования к подготовке дипломированных специалистов.

В новых образовательных стандартах нашло отражение более широкое понимание сфер профессиональной деятельности будущих специалистов социальной работы: это «государственные и негосударственные социальные службы, организации и учреждения системы социальной защиты населения, образования, здравоохранения, армии, правоохранительных органов и т. п.», а объектами профессиональной деятельности названы «отдельные лица, семьи, группы населения и общности, нуждающиеся в социальной поддержке, помощи, защите и обслуживании».

В новых образовательных стандартах второго поколения существенно увеличено число часов, отводимых на раздел «Дисциплины специализации», увеличено время практической подготовки. К числу новых положений, которые отсутствовали в первых стандартах, следует отнести более жесткие требования к кадровому, учебно-методическому и материально-техническому обеспечению учебного процесса.

Начиная с 2005 года начался новый этап развития профессионального

социального образования – постепенный переход на компетентную модель образования, нашедшую отражение в стандартах третьего поколения.

В настоящее время в России создана многоуровневая непрерывная система подготовки кадров для социальной сферы, впитавшая в себя все достижения европейских и мировых школ. Эта система включает в себя более 240 вузов во всех регионах России, в которых обучается около 50 тыс. студентов. Их подготовкой заняты около 4 тыс. преподавателей: доктора наук, профессора, кандидаты наук, доценты, объединенные в почти 100 кафедр социальной работы.

Необходимость совершенствования современной профессиональной подготовки кадров в социальной сфере объясняется также сложностями перестройки системы высшего профессионального образования – переходом на многоуровневое образование.

Вступивший в силу Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) третьего поколения (2011) сформулировал совокупность требований, обязательных для реализации образовательной программы бакалавра по направлению подготовки 39.03.02 / 040400 «Социальная работа». Учитывая высокие требования общества к социальной работе вообще и к подготовке кадров для социальной сферы в частности, новый Госстандарт ориентирован на компетентный подход к оценке качества социального образования, что соответствует доминирующей тенденции развития образования, расширяет возможности мобильности социальных работников с высшим образованием.

Последние десятилетия отмечены бурным развитием различных направлений социального служения Церкви. При многих храмах и монастырях возникли и успешно развивают свою деятельность благотворительные столовые, детские приюты, богадельни, патронатные службы. Созданы и действуют десятки сестри-честв и братств, основной целью которых является оказание продовольственной, медицинской и другой помощи наименее защищенным категориям населения.

В речи Патриарха Московского и всея Руси Кирилла на епархиальном собрании г. Москвы 23 декабря 2009 г. отмечено, что особое внимание следует в наше время уделить вопросу о подготовке специалистов, способных организовать на приходском уровне полноценную социальную работу. По словам Патриарха, необходимо введение должности социального работника в каждом приходе. В настоящее время обсуждается возможность создания специального центра подготовки таких кадров на базе одного из вузов Москвы.

Современная социальная политика Российской Федерации предусматривает создание комплексно-интегративной системы социальной защиты населения; формирование необходимых условий для обеспечения всеобщей доступности и общественно-приемлемого качества базовых социальных благ; создание для трудоспособного населения экономических условий, позволяющих за счёт собственных доходов обеспечить более высокий уровень социального потребления; разработку и внедрение технологий поддержки тех категорий населения, которые испытывают сложности не только социально-экономического, но и социокультурного характера; интенсификацию профилактических программ социального благосостояния всего населения, а не только программ социальной защиты людей, уже попавших в сложную жизненную ситуацию.

В этих условиях задачей социального образования не может являться пассивное приспособление к имеющимся финансово-материальным ресурсам страны. Главным и перспективным содержанием социального образования следует сделать реализацию правильно выстроенной системы приоритетов, механизмов эффективного использования социальных, психологических, социологических, экономических, правовых и иных методов поэтапного решения социально - образовательных проблем, в том числе проблем, возникающих в ходе рыночных преобразований. При этом необходимо разделять два направления: защита от негативных последствий рыночных отношений (бедности, безработицы, одиночества и т.д.) социально-уязвимых слоев населения, которым не обойтись без социальной помощи государства, и

совершенствование механизмов адаптации различных слоев населения к рыночным преобразованиям, социальной, психологической, экономической активизации людей, направленной на преодоление иждивенческих настроений по отношению к государству.

Актуальность обращения к истории становления и развития социального образования в России диктуется тем, что исторический опыт социальной образовательной практики может дать ответы на многие вопросы, возникающие перед современной системой образования в целом и социального в частности. Разработка современной концепции социального образования возможна только на базе использования богатейшего опыта, накопленного нашими предшественниками в этой сфере, что должно способствовать корректированию содержания и системы подготовки специалистов социальной сферы.

В целом, в науке и практике накоплен значительный потенциал для разработки теоретических и прикладных аспектов проблемы профессиональной подготовки специалистов с высшим образованием для социальной сферы.

Контрольные вопросы

1. Обозначьте хронологическую последовательность развития системы профессиональной подготовке специалистов, бакалавров и магистров социальной работы, а также переподготовки и повышения квалификации кадров для учреждений системы социальной защиты населения.

2. Приведите примеры профессиональной подготовки кадров для социальных учреждений.

3. Охарактеризуйте признаки (черты, отличительные особенности) профессионального социального образования на различных этапах.

4. Опишите современные тенденции развития социального образования.

Рекомендуемая литература

1. Агапов, Е.П. История социальной работы : учебное пособие для бакалавров / Е.П. Агапов. - М. ; Берлин : Директ-Медиа, 2015. - 353 с.

2. Григорович, Л.А. Педагогика и психология [Текст]: учеб. пособие: рек. Мин. обр. РФ/ Л.А. Григорович, Т.Д. Марцинковская. - М.: Гардарики, 2009. -

476 с.

3. История социальной работы: учебно-методическое пособие / Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Казанский национальный исследовательский технологический университет»; сост. В.А. Бабюх. - Казань: Издательство КНИТУ, 2010. - 160 с.

4. Педагогика и психология высшей школы [Текст] : учеб. пособие: рек. Мин. обр. РФ / отв. Ред. М.В.Буланова-Топоркова. – 3-е изд., перераб. И доп. – Ростов н,Д: Феникс, 2006. – 512 с.

5. Попков, В.А. Дидактика высшей школы [Текст] : учеб. пособие: рек. УМО / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – 3-е изд., испр. И доп.. –М.: Академия, 2008. - 224 с.

6. Солодянкина, О.В. Теоретические основы социального образования в вузе (педагогические аспекты): Монография /О.В. Солодянкина - Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2012.. – 217 с.

7. Социальная работа. Учебное пособие [Электронный ресурс] / Н. Ф. Басов, В. М. Басова, С. В. Бойцова, О. Н. Веричева, Ж. А. Захарова. - М.: Дашков и Ко, 2011. - 362 с.

Лекция 3. СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ МОДЕЛЕЙ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ В США, СТРАНАХ ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЫ И В РОССИИ

Характеристика моделей подготовки социальных работников – в современной России и в отдельных зарубежных странах. Сущностная и сравнительная характеристика названных моделей.

Цель – обзор исторических и сравнительных моделей социального образования в России и за рубежом.

Задачи: анализ культурно-исторических предпосылок; рассмотрение различных подходов; характеристика основных моделей.

Ключевые понятия/термины: социальная теория, модель, социальное образование.

В настоящее время кризисные явления в жизни, в воспитательной и образовательной системах являются характерными для многих стран. Они связаны с общим разрушением духовности, обесцениванием нравственных и творческих основ жизни, заменой их материально-практическими ценностями. Все это усиливает значимость профессиональной подготовки специалистов в области социальной работы. Сегодня ни одно развитое государство не может обойтись без социальных работников, прошедших подготовку в университетах и специальных учебных заведениях. Системы подготовки социальных работников в каждой стране складывались с учетом исторических условий. В то же время, несмотря на схожесть задач, они имеют различия в подходах, методах и организации. Эти различия можно проследить, сравнивая модели подготовки социальных работников разных стран.

Общим для социальной работы как науки является использование основополагающих идей философов, социологов, психологов: К. Маркса, Э. Дюркгейма, М. Вебера, Т. Парсонса, З. Фрейда, К. Роджерса, Ж.П. Сартра и др. В современном мировом опыте подготовки социальных работников наблюдается как дифференциация, возникновение все новых специализаций в связи с вариативностью отраслей социальной работы как самостоятельных дисциплин,

так и интеграция, усиление взаимовлияния наук и знаний в содержании подготовки специалистов социальной сферы в связи с закреплением статуса и места социальной работы в системе наук об обществе и человеке.

До определённого времени лидером в области подготовки специалистов по социальной работе являлись Соединенные Штаты Америки, поэтому стоит начать анализ зарубежного опыта именно с этой страны. Анализ подготовки социальных работников в США свидетельствует об использовании нескольких групп теоретических моделей: психодинамических, моделей кризисного вмешательства, бихевиористских, системных и экологических, социально-психологических и коммуникационных, гуманистических и экзистенциальных, когнитивных, моделей правозащитной деятельности.

В США социальная работа, как правило, ориентируется на психоанализ, поскольку по традиции основной акцент делается на индивидуально-личностный уровень. Прежде всего, это психолого-ориентированные модели, разновидностью которых являются традиционные психодинамические модели, основанные на психоанализе З. Фрейда. В чистом виде психоанализ сейчас используется довольно редко, хотя в течение долгого времени он был основой работы на индивидуально-личностном уровне или «работы со случаем» («case study»).

Философия экзистенциализма, на которой основаны психолого-ориентированные модели социальной работы, подчеркивает постулат свободы и бесконечного потенциала каждой личности. Такая мировоззренческая позиция логически обуславливает субъект-субъектные отношения специалиста и клиента; недирективность воздействия; клиентоцентрированность, личностный рост и развитие потенциала личности. К. Роджерс, основатель гуманистической модели, считал, что именно отношения клиента и социального работника должны стать моделью конструктивных межличностных отношений. Сама же личность постоянно меняется и изменяет представления о себе и своем жизненном опыте в процессе бесконечной самоактуализации, развитии, росте. Идеальная личность по А. Маслоу представлена в концепции самоактуализа-

ции. Принципы *гуманистической модели* являются универсальными и воспринимаются как очевидные в современной теории и практике социальной работы.

Бихевиористская модель делает основной акцент на наблюдаемом поведении клиента. Особый вклад бихевиоризма заключается в том, что в социальной работе стали проводиться эмпирические исследования как необходимый и исходный этап этой работы. Для моделей, основанных на необихевиоризме, в частности теории социального научения американского социального психолога Альберта Бандуры, характерно то, что люди имитируют некоторые публично одобренные стереотипы социального поведения. Бандура отмечает, что навыки социального поведения, приобретенные в результате имитации, отличаются устойчивостью по отношению к внешним воздействиям, с трудом поддаются изменениям. По мнению зарубежных специалистов, прикладное значение идей А. Бандуры приобретает особый смысл в тех случаях, когда специалист социальной работы должен выработать у клиента определенные навыки и умения при его реабилитации или изменить какие-либо поведенческие стереотипы.

Когнитивная модель подчеркивает необходимость рационального контроля над поведением со стороны клиента. Основу данной модели составляет тезис о существовании единственной реальности, конструируемой самим субъектом. Применительно к социальной работе это означает, что восприятие клиента должно рассматриваться не как ошибочное, а всего лишь как отличное от других.

Системная модель, имеющая несколько разновидностей, теоретически обоснованная американскими специалистами А. Пинкусом и А. Минаханом, является на сегодняшний день одной из самых популярных.

Европейская модель практического обучения специалистов в области социальной работы имеет существенные отличия от американской, что обусловлено исторически сложившимися традициями в практике и богатым опытом (первые программы профессиональной подготовки социальных работников появились сначала в Амстердаме, затем в Берлине, Лондоне). В настоящее время в Европе существует большое разнообразие учебных

заведений по подготовке социальных работников и социальных педагогов. В различных странах Европы, например, образование в области социальной работы может являться частью профессионально-технического образования, частью высшего образования, отдельной и интегрированной частью университетского образования. Образование в области социальной работы находится в состоянии перехода от среднего профессионального образования к высшему образованию. В Финляндии, Исландии, Эстонии, Швеции возможно получение степени магистра и доктора социальной работы на базе университетского образования. В некоторых странах, например, в Австрии, Испании, Норвегии, Чехии существует много возможностей для продолжения образования, но нет достаточной координации между различными частными организациями, государственными агентствами, профессиональными ассоциациями, участвующими в обучении.

Важным этапом в развитии подготовки социальных педагогов и работников явилось появление новых школ и восстановление старых после распада социалистической системы в 1989-1991 гг. в странах Центральной и Восточной Европы, таких как Чехия, Словакия, Болгария, Россия, Венгрия. В странах Западной Европы, как и в США, студенты изучают социальную работу на двух уровнях: колледжа и агентства. Обучение в агентствах стало играть значительную роль. Огромное внимание стало уделяться обучению и поддержке сотрудников агентств, которые специализируются на работе со студентами.

Можно выделить следующие *модели практического обучения социальных работников в странах Западной Европы*:

- модель личностного роста и развития, основанная на использовании терапевтических моделей. Студент становится как бы клиентом супервизора. Личностный рост рассматривают как предпосылку профессионального роста. Обучение в основном индивидуальное с опорой на психологические теории;

- «ученическая» модель, созданная по аналогии с моделями обучения в промышленности, где ученики наблюдают за работой опытных специалистов на производстве. Обучение проходит в процессе реальной деятельности, в ходе

наблюдений студента за практической работой супервизора и копирования моделей и стиля работы, с опорой на теории поведения;

- управленческая модель, в которой отношение к студенту ничем не отличается от отношения к любому сотруднику агентства, а основная функция руководителя практики – управление процессом практики. Подход сосредоточен в большей мере на приобретении практических навыков. Требуется строгое соблюдение правил, инструкций, режима и т.п., обращается внимание на трудовую и профессиональную дисциплинированность студента. Опора на теории управления;

- модель структурированного обучения, основанная на использовании учебного плана в модульном виде, с блоками единиц. В последние годы модель структурированного обучения приобретает все большее распространение как обещающая наибольшую эффективность.

В Российской Федерации лишь в 1991 г. началась подготовка социальных работников на базах разнопрофильных вузов СССР: педагогических, медицинских, технических. В настоящее время в России готовят социальных педагогов и социальных работников по таким специализациям, как социальный педагог семейного профиля, сельский социальный педагог, социальный этнолог, специалист по организации культурного досуга, валеолог, социальный работник по вопросам работы с инвалидами, социальный педагог, оказывающий помощь подросткам с девиантным поведением, муниципальный социальный работник.

Мы рассматриваем исторический и современный опыт профессиональной подготовки в США и странах Западной Европы сквозь призму и приоритеты отечественной профессиональной школы и педагогики. Обучение социальных работников в этих странах отражает специфику национальных систем образования, которые значительно отличаются друг от друга, и даже в пределах одной страны используются различные модели подготовки. Содержание образования, на наш взгляд, – более широкое понятие по отношению к содержанию обучения, т.к. обучение – это одно из средств получения образова-

ния. Содержание подготовки специалистов в нашем случае равнозначно содержанию обучения. Технологии подготовки специалистов мы понимаем как систему средств, методов и управления учебно-воспитательным процессом, позволяющую реализовать его содержание. Данную концепцию формулируют в своих работах Г. Бернгард, С. Дейл, Дж.Б. Конант, Р. Мейнерт, А. Мендельсон, А. Норман, Р. Хугман, Т.А. Ильина, С.Г. Шаповаленко.

Содержание профессиональной подготовки социальных работников находится в постоянном движении, оно видоизменяется с возникновением новых социальных проблем. В связи с этим расширяются и видоизменяются задачи и функции, формы и методы обучения. Однако цель профессионального образования остается неизменной – подготовка квалифицированных профессионально-компетентных специалистов. Справедливо рассматривая цель как идеальное предвидение результатов учебной деятельности, теоретики социальной работы делают попытки через систему требований определить «модель» совокупного специалиста, его профессиональный облик, что могло бы дать им в конечном итоге возможность установить профиль специализации подготовки кадров, построить схему учебного плана и определить в нем соотношение дисциплин общенаучного и профессионального циклов. Оптимальное сочетание универсализации и специализации в содержании профессиональной подготовки определяет в конечном счете и конкурентоспособность социального работника.

Под *моделью подготовки специалиста* многие зарубежные ученые понимают совокупность профессиональных качеств специалиста и социально-психических свойств, обеспечивающих ему социально-профессиональную активность. Модель – своеобразный эталон. Российские ученые используют моделирование при изучении проблем подготовки кадров специалистов. Моделирование требует системного рассмотрения с одной стороны – профессиональной деятельности, к которой готовят обучающихся (модель деятельности), с другой – содержание образования и обучения (модель подготовки). Тем самым модели в свернутом виде отражают наиболее

существенные черты деятельности и подготовки. Модель подготовки специалиста – система, отображающая или воспроизводящая существующие или проектируемые структуры, состав и содержание обучения специалиста и организацию учебного процесса, обеспечивающую их реализацию. Отечественные ученые выделяют личностную модель, модель подготовки специалиста, модель педагогических процессов и пр.

При разработке модели подготовки специалиста учитываются общие требования к конкретному уровню образованности (начальное, среднее, высшее профессиональное), а также реальные возможности подготовки (исходная база образования обучающихся, продолжительность – нормативные сроки обучения). В процессе разработки модели подготовки специалиста решаются такие проблемы, как определение состава и содержания необходимых и достаточных знаний для успешного решения профессиональных задач) определение соотношения теоретической и практической подготовки; учет необходимости опережающего (прогностического) характера образования; выбор форм организации учебного процесса с учетом ранее полученного образования. Модель профессионально-практической подготовки социальных работников представлена в учебном плане и комплексе учебных программ по учебным дисциплинам и видам практики. Развертывание модели подготовки специалиста осуществляется за счет раскрытия содержания учебной информации и указания комплекса учебных задач, заданий и упражнений, обеспечивающих формирование системы знаний и умений, способствующих развитию профессионально-важных качеств.

В нашей концепции в основу построения модели положена деятельность специалиста. Модель профессионально-практической подготовки социальных работников может быть разработана на основе профессиональной деятельности, предусматривающей целостную совокупность инвариантных видов деятельности. Такая модель в свернутом виде позволяет получить опережающую информацию о содержании и средствах обучения, необходимых для прогнозирования. Она позволяет лучше определить те качества, которыми

должны обладать специалисты по социальной работе в рыночных условиях.

Возможен следующий порядок подготовки: первоначальное накопление опыта социальной работы, теоретические знания, построенные на основе наблюдаемых фактов и явлений; подготовка новых задач для практической работы; новая теоретическая обработка полученных материалов, завершающий синтезирующий курс.

Создание модели подготовки специалиста предполагает целостное (комплексное) видение содержания обучения, включающего такие элементы как:

1) учебные дисциплины, виды практики, научно-исследовательскую или учебно-исследовательскую работу;

2) гуманитарно-экономическую, естественно-научную, общепрофессиональную и специальную подготовку;

3) обязательную и элективную (по выбору) подготовку, включающую:

- активное обучение, способствующее самостоятельному владению основными областями профессиональной деятельности;

- метод «погружения» в реальную социальную среду в качестве субъекта деятельности;

- модульный и блочный способы обучения;

- моделирование деятельности и образа жизни (адаптация, проектирование, организация обучения, мастер-классы, педагогические мастерские, индивидуализация обучения и т.п.);

4) обязательную аудиторную и внеаудиторную работу студентов.

Определяя специфику модели подготовки социального работника в рыночных условиях, необходимо учитывать то, что она ставит перед собой задачу многоуровневой социализации молодежи, населения в целом, участие в преобразовании этой среды с учетом решения социальных проблем, т.е. преобразование социальных отношений и среды обитания личности.

Контрольные вопросы

1. Раскройте основные обобщенные характеристики российской модели подготовки специалистов для социальной сферы.

2. Опишите общие черты моделей социального образования в России и за рубежом.

3. Охарактеризуйте специфические характеристики моделей социального образования в России и за рубежом.

4. Приведите примеры моделей социального образования в России и за рубежом.

Рекомендуемая литература

1. Григорович, Л.А. Педагогика и психология [Текст] : учеб. пособие: рек. Мин. обр. РФ/ Л.А. Григорович, Т.Д. Марцинковская. - М.: Гардарики, 2009. - 476 с.

2. Краевский, В.В. Основы обучения. Дидактика и методика [Текст] : учеб. пособие: рек. УМО/ В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – М.: Академия, 2007. - 349 с.

3. Педагогика и психология высшей школы [Текст] : учеб. пособие: рек. Мин. обр. РФ / отв. Ред. М.В.Буланова-Топоркова. – 3-е изд., перераб. И доп. – Ростов н,Д: Феникс, 2006. – 512 с.

4. Солодянкина, О.В. Теоретические основы социального образования в вузе (педагогические аспекты): Монография /О.В. Солодянкина - Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2012.. – 217 с.

5. Социальная работа. Учебное пособие [Текст] / Н. Ф. Басов, В. М. Басова, С. В. Бойцова, О. Н. Веричева, Ж. А. Захарова. - М.: Дашков и Ко, 2011. - 362 с.

Лекция 4. МЕТОДОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК НАПРАВЛЕННОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Основные дилеммы современного социального образования. Методологические подходы к социальному образованию и их характеристика. Методологические проблемы исследования содержания социального образования.

Цель – обзор методологических основ социального образования как направленной социализации личности в современных условиях.

Задачи: анализ методологических основ и предпосылок; рассмотрение различных методологических подходов.

Ключевые понятия/термины: социальная теория, методология, социализация, социальное образование.

Актуальность разработки методологии социального образования связана с изменениями в обществе, усложнением социальных проблем и увеличением сложностей в социальных системах и институтах, в том числе в образовании. Все более масштабно меняется общество, образ жизни человека, стиль доминирующих видов социальной деятельности личности в обществе.

Современные условия, с одной стороны, стимулируют развитие творчества, инициативы, социальной мобильности, конкурентоспособности, способствуя саморазвитию и самореализации человека как личности. Но, с другой стороны, тревожное расслоение общества, рост сепаратизма, фундаментализма, национализма, вандализма, неустойчивость экологической и социальной обстановки, дискредитация многих ценностных, духовно-нравственных ориентиров вызывают не просто дезориентацию людей, но и проблемное поле в жизнедеятельность и современного человека, духовном, социальном, психологическом и физическом здоровье общества и личности.

Такого рода изменения создают принципиально новую ситуацию, сочетающую глобальные, региональные, национальные и локальные проблемы в социализации современного человека, что требует их продуктивного научно-обоснованного их решения средствами интеграции научного знания.

Для современного социального образования необходимы *интегральные методологии*, как синтез междисциплинарных методологий, которые позволят решать все более усложняющиеся теоретические и практические проблемы путем создания новых интегральных моделей, технологий, проектов. Данная методология имеет особое значение для социального образования как части современного образования и социальной работы, а также направленной социа-

лизации личности. Следует отметить, что процесс социализации является – междисциплинарной категорией, он первичен в социальном образовании как направленной социализации личности в современной социальной ситуации, соответственно усиливается значение интегральных методологий социального образования как направленной социализации личности в современных условиях.

Следует отметить, что социальное образование, являясь ведущим компонентом современной социальной работы, позволяет повысить компетентность и социальную культуру гражданского общества и профессионального сообщества, которые влияют на определение стратегии эффективной социальной политики, развитие инновационных процессов в социальной сфере, включая структурные изменения в социальных службах и организациях, модификацию профессиональной деятельности, внедрение новых социальных технологий в деятельность «третьего сектора», в процесс оказания частных социальных услуг, в волонтерскую и благотворительную деятельность.

В настоящее время ведется активная разработка отечественного социального образования (Н.Ф. Басов, В.Г. Бочарова, Н.Ш. Валеева, С.И. Григорьев, Л.Г. Гусякова, М.А. Галагузова, Ю.Н. Галагузова, В.И. Жуков, И.А. Зимняя, И.А. Липский, Р.М. Куличенко, В.А. Никитин, Г.И. Осадчая, А.И. Панов, Е.Н. Приступа, В.В. Сизикова, А.В. Топчий, Л.В. Федякина, М.В. Фирсов, В.А. Фокин, Е.И. Холостова, Н.Б. Шмелева, Г.П. Штинова и др.). Проведенный анализ работ ученых позволяет рассматривать феномен социального образования, как междисциплинарный, в контексте различных наук, прежде всего, педагогики.

Перспективным направлением интегральных исследований, на наш взгляд, является исследование (научное и прикладное) системы высшего социального образования как определяющего компонента социальной работы, обеспечивающего ее технологическую составляющую и пополняющего кадровые ресурсы социальной сферы. Педагогический потенциал и ведущая позиция высшего социального образования связаны с его миссией по созданию

и распространению научных знаний о социальных тенденциях общества и социального развития человека, а также по формированию социально-активной личности, способной применять эти знания на практике.

Социальное образование в широком смысле определяем как направленную социализацию личности, приобщение человека к социальной культуре на различных этапах его жизни. Результаты непрерывного социального образования в самом обобщенном виде можно охарактеризовать как овладение культурой различных видов социальной деятельности, общения и самосознания, то есть приобретение способности успешно функционировать, развиваться и самореализовываться в современном обществе.

Складывающаяся система отечественного социального образования включает неформальный, информальный и формальный компоненты, которые оказывают стимулирующее влияние на развитие социального знания и социальной практики.

Стратегия развития системы высшего социального образования связана с формированием социальной культуры и компетентности личности будущего профессионала, она должна служить ориентиром для проектирования педагогических моделей и технологий. Учитывая принцип непрерывности образования, развитие системы социального образования взаимосвязано с интеграцией двух методологических подходов: культурологического и компетентностного. Это означает, что непрерывное социальное образование должно перейти к идее «человека культуры», а ядром культуры является компетентность. Результат образования - не готовые знания, умения, навыки, а культура их формирования и изменения, трансформаций и преобразования.

Культурологический подход в социальном образовании рассматриваем как:

- гуманистическую позицию исследователя и участников образовательного процесса, признающую, что человек свободен по отношению к своей судьбе; к своему историческому прошлому и будущему;
- феномен культуры, стержневое понятие в объяснении человека, его

сознания и жизнедеятельности;

- ведущий механизм образования человека – диалог в культуросообразной образовательной среде;

- результат образования человека – способность решать стоящие перед ним задачи в будущем, свободное проявление индивидуальности, способность к культурному саморазвитию и самоопределению в мире культурных ценностей;

- способ гуманизации социальных технологий;

- источник новых идей и проектирования технологий в образовании.

Изменения в теории и практике социального образования в современных условиях связаны с внедрением компетентного подхода, который предполагает междисциплинарное изучение: компетентности как объекта педагогического управления, зоны нормативного регулирования в образовании, личностно-ориентированного результата воспитательно-образовательного процесса; и исследование процесса формирования компетентности как целенаправленного образования человека в течение всей жизни.

Процесс высшего социального образования с позиции компетентного подхода определяется как развитие профессиональной компетентности настоящего и будущего специалиста, это есть процесс, включающий:

- педагогическое воздействие, ориентированное на достижение определенного уровня компетентности с позиции этического, образовательного и профессионального стандартов;

- взаимодействие субъектов образовательно-профессиональной среды, с учетом данных стандартов;

- личностно-профессиональное саморазвитие субъектов с учетом этих стандартов.

Профессиональная компетентность может и должна рассматриваться как ценностный продукт образования личности. В целом, интеграция культурологического и компетентного подхода сможет концептуально обеспечить качественное усиление продуктивной направленности непрерыв-

ного социального образования.

В ходе исследований установлено, что на этапе вузовской подготовки формирование культуры личности и формирование профессиональной компетентности - это взаимосвязанные процессы, причем системообразующим является первый из них, а второй задает его содержательную сторону. Формирование социальной культуры личности является ее направленной социализацией; формирование профессиональной компетентности – профессиональной социализацией. Причем оба процесса осуществляются не изолированно, а проявляются в сложной интеграции.

Компетентностный подход в системе высшего социального образования является результативным подходом, который дает сущностный анализ результата образования в виде профессиональной компетентности специалиста социальной сферы. Процесс социального образования в вузе с позиции культурологического и компетентностного подхода определяется как формирование общекультурных, профессиональных и специальных профильных компетенций будущего специалиста в области социальной работы.

Интегральная методология, синтезирующая культурологический и компетентностно-ориентированный подходы, находит отражение в разрабатываемых концепциях социального образования. В настоящее время большей разработанностью отличаются дидактические концепции высшего социального образования. Одной из таких концепций является концепция дидактического проектирования вузовской подготовки будущих социальных работников, согласно которой дидактическое проектирование – это особый вид полифункциональной деятельности субъектов образовательно-профессиональной среды, посредством которой возможно предопределить создание новых или преобразование имеющихся педагогических условий развития личности будущего специалиста и реализовать их для актуализации его профессиональной компетентности как интегрального показателя ядра профессиональной культуры, личностно-социально-профессионального опыта.

Подготовка специалистов/бакалавров/магистров социальной работы в

вузе, как вид высшего социального образования, – это образовательно-профессиональная среда, содержащая возможности для самореализации личности в образовательной и профессиональной деятельности. Характеристиками данной среды являются: управляемость и самоорганизация, позволяющие эффективно взаимодействовать всем субъектам и адаптироваться к условиям социума; социокультурная, гуманистическая сущность как условие личностно-профессионального развития специалиста социальной работы; полисубъектность как многообразные способности субъектов образовательно-профессиональной среды (в вузе, социальной сфере, социальной политике на региональном, местном уровнях), обеспечивающие создание и реализацию социальных и образовательных проектов; открытость как активная форма взаимодействий субъектов, позволяющая расширять внешние связи; поликомпетентность как показатель качества подготовки и интегральный показатель ресурсов среды, обеспечивающий способность решать образовательные и профессиональные проблемы личности и социума.

Концепция дидактического проектирования подготовки специалистов/бакалавров/магистров социальной работы в вузе включает: тенденции и факторы, актуализирующие формирование профессиональной культуры и компетентности; принципы проектирования профессионального социального образования (целевые компетентностные, обусловленные моделью профессиональной компетентности как ценностного результата подготовки специалиста в вузе, прогностическими направлениями в развитии общества, образования, социальной работы (науки и практики); интеграционные – проектирования содержания подготовки; оптимизационные, обеспечивающие выбор наилучших вариантов личностно-ориентированных методов и средств обучения); цели-ценности субъектов образовательно-профессиональной среды в проектировании; модель дидактического проектирования, содержащую субъекты, уровни, структурные и функциональные компоненты, технологию; критерии и показатели эффективности образовательного проекта.

Особое значение в дидактическом проектировании профессионального

социального образования в вузе – это ценностно-целевое основание целостного дидактического проекта, определяющий фактор содержательного и технологического компонентов проектирования, взаимосвязанный с моделью профессиональной компетентности.

Профессиональная компетентность специалиста / бакалавра/магистра социальной работы определена как:

- во-первых, ценностный ресурс личности, фактор успешности в решении профессиональных задач, связанных с функциями и ролями, которые выражены в профессиограмме, квалификационной характеристике;

- во-вторых, качественный показатель результативности вуза, интегрирующий личностные и социальные потребности, ресурсы субъектов образовательно-профессиональной среды, включая работодателей;

- в-третьих, индикатор экспертизы образовательного проекта в вузе и ценностной рефлексии субъектами образовательно-профессиональной среды процесса проектирования.

К *структурным компонентам модели* дидактического проектирования подготовки социальных работников в вузе были отнесены:

- аксиологический компонент – это ценностное целеполагание как совокупность целей - ценностей, которые являются смысловыми для целеполагания основной образовательной программы по специальности, учебного плана, рабочей программы дисциплин, спецкурсов, программ практической подготовки;

- содержательный компонент – это содержание образовательных проектов, позволяющее формировать профессиональную компетентность будущего специалиста;

- технологический компонент – это комплекс личностно-ориентированных традиционных и инновационных форм и методов проектирования и образования, которые позволяют обеспечить передачу содержания и качество подготовки кадров.

В процессуальном аспекте дидактическое проектирование подготовки

специалистов/ бакалавров/магистров социальной работы – это комплексная технология, обеспечивающая ценностный результат образовательного проекта – формирование профессиональной компетентности будущего профессионала в условиях вуза.

Критериями эффективности дидактического проектирования, как основы для мониторинга формирования профессиональной компетентности будущих специалистов социальной работы и гуманистической экспертизы дидактических проектов, являются критерии:

- эффективности управления (диагностичное целеполагание, этапность, алгоритмируемость, система контроля и коррекции),
- оценки функционирования (аксиологичность, содержание, технологии, ресурсы образовательно-профессиональной среды);
- результата проекта (уровень сформированности профессиональной компетентности).

Средствами реализация концепции являются следующие типы проектов вузовской подготовки будущих социальных работников, относящиеся:

- к целостной системе организации подготовки (организации учебной, научно-исследовательской деятельности, самостоятельной работы, практики, волонтерства);
- к процессу подготовки (организации ценностно-смысловой деятельности, коммуникативной, метадеятельности, рефлексивной, диагностической деятельности);
- к отдельным образовательным ситуациям (индивидуальные и групповые исследовательские проекты, групповые дискуссии, анализ профессиональных ситуаций, диалогические лекции, дидактические, ролевые, деловые игры, тренинги личностного роста и креативности, самодиагностика, поддержка, сопровождение).

Учитывая будущие изменения общества, потребности рынка труда, тенденции в развитии социальной сферы, повышение требований к социальному образованию современного человека, в качестве основных задач

междисциплинарных исследований, интегрирующих ресурсы различных подходов в системе профессионального социального образования, можно отнести: прогнозирование перспективных направлений деятельности субъектов социальной работы и среды социального образования, разработку интегральных концепций, моделей, проектирование образовательно-воспитательных систем и социо-культурных сред, инновационных технологий, проектов и программ, обеспечивающих становление социальной культуры личности на различных этапах социализации личности (ранняя социализация, допрофессиональная, профессиональная, постпрофессиональная) и развитие профессиональной компетентности будущих профессионалов социальной сферы (дифференциация по конкретной социальной отрасли и конкретному виду компетенций).

Контрольные вопросы

1. Раскройте понятие методологии, методологии социальной работы, методологии социального образования.
2. Опишите методологические подходы к определению содержания социального образования.
3. Охарактеризуйте возможность и направления использования методологических подходов в практике социального образования.

Рекомендуемая литература

1. Жукова, Г.С., Воленко, О.И. Современные педагогические парадигмы профессионального образования специалистов социальной сферы и их использование в учебном процессе университетского комплекса /Г.С.Жукова, О.И.Воленко //Педагогическое образование и наука. – 2010. - № 10. - С.45-51.
2. Краевский, В.В. Основы обучения. Дидактика и методика [Текст] : учеб. пособие: рек. УМО/ В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – М.: Академия, 2007. - 349 с.
3. Педагогика и психология высшей школы [Текст] : учеб. пособие: рек. Мин. обр. РФ / отв. Ред. М.В.Буланова-Топоркова. – 3-е изд., перераб. И доп. –

Ростов н,Д: Феникс, 2006. – 512 с.

4. Социальная работа. Учебное пособие [Текст] / Н. Ф. Басов, В. М. Басова, С. В. Бойцова, О. Н. Веричева, Ж. А. Захарова. - М.: Дашков и Ко, 2011. - 362 с.

Лекция 5. ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЕ

Понятия: «технология», «педагогическая технология», «образовательная технология». Принципы технологизации образовательной деятельности. Технология профессиональной подготовки. Компьютерные образовательные технологии. Педагогические технологии в условиях вуза, их классификация. Проблемно-деятельностное обучение, модульное обучение, контекстное обучение, игровое обучение. Особенности реализации образовательных технологий в вузах различного профиля.

Цель – обзор технологических основ социального образования.

Задачи: анализ технологических основ и предпосылок; рассмотрение различных технологий профессиональной подготовки.

Ключевые понятия/термины: образовательная технология, социальная технология, технологизация, социальное образование.

В российской педагогике и педагогической практике наиболее часто в настоящее время используются два понятия – «образовательные технологии» и «педагогические технологии», которые в значительной степени перекрываются и совпадают.

Существует множество точек зрения и трактовок понятий, связанных с технологическим подходом в образовании. Самое широкое из множества понятий, используемых сегодня исследователями и педагогами-практиками – «образовательные технологии», однако целесообразно начать с самого понятия «технология».

Технология (от греч. techne - искусство, мастерство, умение и logos – знание, учение, наука) – совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле,

мастерстве, искусстве.

Современная надпредметная трактовка этого понятия состоит в том, что технология представляет научно и/или практически обоснованную систему деятельности, применяемую человеком в целях преобразования окружающей среды, производства материальных благ или духовных ценностей:

В настоящее время все технологии условно можно разделить на две группы.

Промышленные технологии – это совокупность приемов и способов получения, обработки или переработки сырья, материалов, изделий, осуществляемых в различных отраслях промышленности.

Социальные технологии – совокупность методов решения социальных проблем, направленная на формирование условий жизни и развитие общества, общественных отношений, социальной структуры с целью обеспечения потребностей человека, создания условий для реализации его потенциальных возможностей и интересов, с учетом одобряемой обществом системы ценностей и взаимозависимости между общественным прогрессом и экономическим развитием.

К социальным технологиям, например, относятся культурологические, социологические, психолого-педагогические, политические, PR-технологии и др.

И в том, и в другом определении технологии присутствуют знакомые каждому педагогу слова – приемы, способы, методы. Именно эти понятия используются традиционно для описания различных методик. Почему же в настоящее время привычное понятие «методика» все чаще заменяется понятием «технология»?

Ответить на этот вопрос не просто, поскольку само понятие «методика» имеет много значений.

В основе понятия «методика» лежит понятие «метод».

Метод (от греч. *methodos* – исследование) – прием, способ или образ действия; способ исследования явлений действительности.

Метод как дидактическая категория – это совокупность приёмов, операций овладения определённой областью практического или теоретического знания, той или иной деятельности. Это путь познания, способ организации процесса познания, достижения поставленной дидактической цели.

Педагогический метод лежит в основе педагогической технологии как система целенаправленных действий по решению конкретной педагогической задачи.

Методика – система правил, изложения методов обучения чему-нибудь или выполнения какой-нибудь работы.

Методика в узком смысле слова – совокупность приемов проведения занятий, а в широком смысле слова – наука о закономерностях организации массового процесса обучения.

Методика преподавания учебной дисциплины – это часть педагогической науки и практики, исследующая закономерности процесса передачи (изложения и усвоения) учащимися содержания дисциплины и разрабатывающая их применение на практике.

Методика преподавания учебной дисциплины содержит в себе локальные методики (методики преподавания отдельных разделов, тем; методики организации различных форм занятий; методики формирования знаний, умений, навыков и др.).

Таким образом, многие исследователи этой проблемы сходятся во мнении, что методики в узком смысле слова входят в состав технологий, а в широком смысле слова «методика» шире понятия «технология», поскольку в рамках методики преподавания какого-либо предмета могут использоваться различные технологии.

Различие между технологией и традиционными методиками обучения достаточно четко описал еще в 1997 г. А. Кушнир: «Технология отличается от методик своей воспроизводимостью, устойчивостью результатов, отсутствием многих «если»: если талантливый учитель, талантливые дети, богатая школа... Уже давно стало привычным, что методика возникает в результате обобщения

опыта или изобретения нового способа представления знаний. Технология же проектируется, исходя из конкретных условий и ориентируясь на заданный, а не на предполагаемый результат».

В настоящее время технологический подход может быть применен к любой составляющей системы образования (управлению, финансированию, обеспечению и др.), поэтому понятие «образовательная технология» не имеет однозначной трактовки.

Образовательные технологии включают весь спектр технологий, используемых в образовании, но не соотносимый с каким-либо конкретным видом педагогической деятельности или предметной сферой:

Качественное своеобразие педагогических технологий определяется своеобразием педагогики как профессиональной сферы, где они служат инструментом освоения педагогического содержания. Однако надо заметить, что достаточно часто понятия «образовательные технологии» и «педагогические технологии» используются как синонимы.

Приведем несколько определений понятия «педагогические технологии», которые отражают основные позиции в его понимании и употреблении.

Педагогическая технология есть комплексный интегративный процесс, включающий людей, идеи, средства и способы и управления решением проблем, охватывающих все аспекты усвоения знаний (Из документов Ассоциации по педагогическим коммуникациям и технологиям США).

Педагогическая технология это системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования (Из документов ЮНЕСКО).

Педагогическая технология есть область исследования теории и практики (в рамках системы образования), имеющая связи со всеми сторонами организации педагогической системы для достижения специфических и потенциально воспроизводимых результатов (П. Митчелл).

Педагогическая технология – это строго научное проектирование и

точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий (В.А.Сластенин).

Педагогическая технология – осознанная, практически освоенная система целенаправленных операций, объективно дающая в рамках заданных условий проектируемый результат, независимо от индивидуальных особенностей субъектов, которые ее используют (И.А.Колесникова).

Педагогическая (образовательная) технология – это система функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенная на научной основе, запрограммированная во времени и в пространстве и приводящая к намеченным результатам (Г.К. Селевко).

Выделим те изменения, которые в наибольшей степени могут повлиять на требования к качеству образования и на возможности школы обеспечить вызовы времени. Как нам кажется, одним из путей решения множества задач, стоящих перед школой сегодня, могут и должны стать современные образовательные технологии.

При непосредственном обсуждении в педагогической аудитории понятия «технология» также обнаруживаются большие разночтения в его понимании и употреблении. Многообразие трактовок, панорама определений (сегодня в педагогической литературе их насчитывают порядка 300) представляет определенный интерес, поскольку само понятие является содержательным обобщением, вбирающим в себя смыслы разнообразных определений различных авторов.

Общее толкование понятия «технология» – наука о мастерстве – от латинского *techne* – искусство, мастерство; *logos* – наука. Технология в более строгом понимании – это достаточно жестко зафиксированная последовательность действий и операций, гарантирующих получение заданного результата. Технология содержит определенный алгоритм решения поставленных задач. В образовании, в виду его сложности и неоднозначности действия законов и норм, технологии не носят универсального характера, поэтому зачастую предпочтительнее использовать более гибкие подходы к определению

педагогической технологии.

Разночтения возникают на уровне *разнообразия подходов к понятиям «педагогические» и «образовательные» технологии.*

1. Педагогическая технология – это системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействие, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования (ЮНЕСКО).

Образовательная технология – это процессная система совместной деятельности учащихся и учителя по проектированию (планированию), организации, ориентированию и корректированию образовательного процесса с целью достижения конкретного результата при обеспечении комфортных условий участникам.

Любая образовательная технология включает в себя: целевую направленность; научные идеи, на которые опирается; системы действий учителя и ученика (в первую очередь в категориях управления); критерии оценки результата; результаты; ограничения в использовании.

2. Педагогические технологии относятся к образовательному процессу в целом (образование и воспитание). Образовательные – затрагивают только учебную деятельность.

3. Исключает понятие «педагогические технологии» и дает представление о единственно возможном понятии «образовательные технологии». В данном контексте, если говорить о словосочетании «образовательные технологии», то оно также используется как собирательный термин, включающий весь перечень технологий, используемых в образовании.

4. Педагогические технологии, которые появились в 50-х годах прошлого столетия как противовес нечеткости и неопределенности традиционного методического подхода – это те, технологии, цель и результат которых жестко взаимосвязаны, а результативность диагностируема. По классификации М.В. Кларина, это так называемые «жесткие» или «строгие» технологии. Это технологии, в основном, направленные на усвоение содержания, например,

«модель полного усвоения», или освоение несложных (диагностируемых) умений.

В данном контексте образовательными технологиями (термин, становящийся общепринятым для педагогических технологий 90-х годов) принято считать технологии, ставящие более «широкие» цели (исследовательские, творческие способности ученика, развитие критического мышления), не позволяющие строго диагностировать результаты обучения. Это технологии, направленные на развитие самостоятельности, субъектности ученика. Часто понятие «образовательные технологии» 90-х заменяют понятием «лично ориентированные образовательные технологии».

Признаками технологии обычно называют:

- диагностичность описания цели (иными словами, цели урока должны быть описаны так, чтобы они определялись по четко выделенным критериям);
- воспроизводимость педагогического процесса (в т.ч. предписание этапов, соответствующих им целей обучения и характера деятельности обучающего и обучаемого);
- воспроизводимость педагогических результатов.

Тем не менее, воспроизводимость не означает замену учителя идеальной машиной. Важнейший критерий эффективности – надежность в достижении результатов.

Итак, на сегодня в научной литературе существует множество определений понятия «технология», общий смысл которых можно свести к следующему: педагогическая технология – это воспроизводимый способ организации учебного процесса с четкой ориентацией на диагностично заданную цель.

Принципиально новая эпоха проникновения технологического подхода в образование была связана с бурным развитием естественных наук и их различных прикладных направлений в XIX в. Использование современных для того времени научных достижений в производстве вызвало потребность в массовом обучении подрастающего поколения. Образование стало приобретать массовый характер, а также некоторые характерные черты «производственного

процесса», «фабрики» усвоения достижений человеческой цивилизации. Наряду с производственными стали интенсивно развиваться социальные технологии, связанные с необходимостью управления общественными делами.

В развитии понятия «технология» в образовании выделяют несколько основных этапов.

I этап (1920 – 1950 гг.) был связан с попыткой интенсивного внедрения в учебный процесс новых технических средств обучения (ТСО).

В 1940-50 гг. в США и Западной Европе стал широко использоваться термин «технология образования» (С. Андерсен, Ф. Уитворт, М. Майер).

В российской педагогической практике следует вспомнить о педагогической технологии А.С. Макаренко. Теоретической основой ее выступила разработанная им концепция коллектива. Первый элемент педагогической технологии – это принятие требований коллектива, его норм, ценностей, тона, стиля; второй элемент – производительный труд как часть общей системы.

В основе II этапа (1950-1960 гг.) лежит идея программированного обучения – распространения средств обратной связи, электронных классов, обучающих машин и др. (Б. Скиннер, С. Гибсон, Т. Сакомото и др.). В этот период выделились два направления в исследовании педагогической технологии: представители одного из них по-прежнему связывало реализацию технологического подхода с внедрением ТСО, а сторонники другого видели суть развития технологического подхода в повышении эффективности образовательного процесса и преодолении отставания педагогических идей от развития техники. В рамках второго направления появляется новый термин «педагогическая технология».

В 1970 гг. (III этап) понятие «педагогическая технология» расширилось, к нему начали относить все: технологии обучения, технологии воспитания, технологии оптимизации образовательного процесса (М. Эраут, Р. Стакенас, Р. Кауфман и др.).

Тематическое разнообразие методик обучения потребовало поиска общей для них научной основы. Использование системного подхода привело к общей

установке педагогической технологии: решать педагогические проблемы в русле управления учебным процессом с точно заданными целями, достижение которых должно поддаваться четкому описанию и определению.

К концу 1970 – началу 1980 гг. понятия «технология обучения» и «педагогическая технология» стали осознаваться как система средств и методов организации и управления учебно-воспитательным процессом.

IV этап (1980 гг.) характеризуется попытками дальнейшего осмысления сущности современного педагогического процесса, появлением интерактивных средств обучения, многоаспектным подходом.

В настоящее время некоторые исследователи говорят о V этапе развития понятия «педагогическая технология», который характеризуется новой тенденцией сближения двух направлений: информационного и технологического. Информатики не могут обойтись без тех законов, которые давно существуют в дидактике. Объединение усилий разных специалистов приведет к возникновению совершенно новых направлений, дающих качественные результаты обучения. К такому направлению, например, можно отнести технологию дистантного обучения.

В целом можно сказать, что с 1990 гг. начало развиваться и претерпевает активный расцвет новейшее направление развития образовательных технологий, которое учитывает следующие аспекты:

- признается вероятностный характер образования;
- уделяется внимание субъективности ученика и проводится работа по проектированию личностно-ориентированных образовательных технологий;
- реализуется установка на самоактуализацию и самореализацию личности за счет собственной траектории движения по учебному материалу;
- обеспечивается развитие личности, способной ориентироваться во всем многообразии противоречий современного мира, а не только в конкретном пространстве социально-хозяйственной системы;
- обеспечивается обнаружение и прогнозирование (мониторинг) тенденций развития каждого ученика на микроуровне (здесь и сейчас) и на мак-

роуровне (завтра и послезавтра);

- вместо характеристики класса (группы) педагог имеет дело с моделями всех обучающихся как отдельных субъектов образовательного процесса, поэтому затруднительно воздействовать на каждого из них – можно воздействовать лишь на целостную среду, в которую погружен каждый;

- проектирование технологического процесса распадается на две части: проектирование процесса воздействия на среду профессионалами-технологами, способными применять закономерности психологии, информатики, синергетики, физиологии, эргономики, этики и др.; проектирование педагогом желательного развития из возможных для каждого ученика;

- технологии принципиально отдают предпочтение развитию деятельности, а не накоплению фактов.

Р. Дейв выделяет три основных этапа в развитии технологии обучения, каждый из которых характеризуется определенной моделью учебного процесса. На I этапе преподаватель, сам обеспечивая процесс обучения, не прибегал к помощи ни печатных материалов, ни технических средств. На II этапе (особенно после изобретения книгопечатания) технология обучения существенно изменилась: на помощь преподавателю пришли различные дидактические материалы. На III – современном – этапе технология обучения претерпела еще более существенные изменения: в распоряжение преподавателя наряду с дидактическими материалами добавилась и различная техника. На каждом из этих этапов процесс обучения имеет свой специфический характер. Система взаимодействий обучаемого и преподавателя существенно меняется при переходе с этапа на этап, что сопровождается изменением и самой технологии обучения.

Можно выделить и четвертый подход к пониманию термина «педагогическая технология». Он близок к третьему, но не предполагает обязательной опоры на достижения науки, эту функцию может выполнять человеческий опыт. В самом деле, науки об учебном процессе развивались сравнительно недавно, практика же обучения существует давно, и препода-

ватель всегда как-то отбирал материалы, инструменты, определял последовательность форм и видов своей и ученической активности. Более того, известно, что технологию, соответствующую определенным законам, человек нередко осваивал раньше, чем эти законы были открыты. Примером может служить технология поднятия тяжести: принцип рычага использовался задолго до открытия законов механики. Аналогичное происходило и в практике обучения. При всем различии выделенных смыслов термина «педагогическая технология» в них есть и общий признак: направленность на практику обучения. Таким образом, технология обучения – это то, что реально характеризует учебный процесс, то, чем необходимо руководствоваться преподавателю, чтобы добиваться поставленных целей.

Первые два понимания узки, односторонни; последние два, наоборот, охватывают весь учебный процесс. Разница между ними состоит в том, что в одном случае решения принимаются с опорой на достижения науки и являются обоснованными (технология обучения, разработанная таким путем, может быть названа научно обоснованной), в другом случае разработка технологии идет эмпирически, с опорой на опыт и интуицию (т. е. не все ее элементы могут быть обоснованы, рекомендации не всегда приводят к поставленной цели).

Обратимся еще раз к пониманию технологии в других сферах человеческой деятельности. Здесь выделяются два уровня технологии; 1) как науки или совокупности сведений, необходимых практику для реализации того или иного производственного процесса, 2) как самого реального процесса. Преподаватель в своей практике связан с этими же двумя уровнями деятельности. Прежде чем построить реальный процесс, он должен получить все необходимые сведения о том, как это делать. Другими словами, любому преподавателю необходима система знаний об учебном процессе, поставленная на технологическом уровне. Законы, которым подчиняется этот процесс, изучаются целым комплексом наук: физиологией, социальной психологией, социальной логикой, кибернетикой и др. Однако в этих науках преподаватель не найдет описания принципов, методов, указаний о путях и средствах их

применения. Между этими науками и практикой должна быть особая наука, которая выводит эти принципы, разрабатывает методы, определяет последовательность их применения и т.д. Без этого не может быть научно обоснованного процесса (технологии как реального процесса обучения).

Таким образом, понятие «педагогическая технология» включает в себя две группы вопросов, первая из которых связана с применением технических средств в учебном процессе и с программированным обучением, а вторая – с его организацией или технологией. Однако до настоящего времени вопрос о том, что конкретно понимать под тем и другим аспектом этого понятия, является дискуссионным.

Возникновение проблемы технологии обучения связано с внедрением инноваций в учебный процесс учебных заведений. Первыми инновациями такого рода были наглядные методы-обучения и методы, связанные с прямым познанием действительности в ходе практической деятельности. Поиск инноваций подобного рода шел со стороны специальных учебных заведений. Именно они, вырвавшись из-под опеки университетов, где царили традиционные вербальные методы обучения, стали активно искать новые формы. Результатом их усилий и явилось создание дидактических машин, внедрение новых методов обучения, а также их совершенствование за счет широкого внедрения аудиовизуальных средств. Однако процесс такого поиска шел медленно и неравномерно. Успехи в области фотооптической техники, радио, телевидения и вообще электроники, появление ЭВМ натолкнули преподавателей на мысль о необыкновенных возможностях с точки зрения учебного процесса, заключенных в этих достижениях технической мысли.

Сначала в зарубежной специальной школе в обучении использовали (но несмело) диапозитивы, кинофильмы, радио. Создавались и другие ТСО; делались попытки использовать в учебном процессе проектоскоп. Подобные процессы характерны и для советской специальной школы, но они несколько сдвинуты во времени. Учебное телевидение стало использоваться в СССР в конце 1950 – начале 1960 гг.; опыт и проблемы учебного телевидения привлек-

ли к себе внимание в середине 1960 гг., а дидактическое осмысление опыта использования учебного телевидения началось в конце 1970 – начале 1980 гг. Первые ТСО начали использоваться в учебном процессе в СССР в начале 1970 гг. Обобщение и дидактическое осмысление этого опыта можно отнести к началу 1980 гг.

За рубежом почти параллельно с использованием ТСО начались первые опыты в области программированного обучения, внедрения обучающих устройств. Однако это был лишь предварительный поиск, который только во второй половине 1940 гг. вызвал широкий резонанс среди профессионалов – педагогов и преподавателей (причем последних очень часто опережали психологи). С этого времени вопросы, связанные с техническими средствами, автоматизацией некоторых дидактических функций, ставились постоянно, и хотя формулировались они по-разному, тем не менее они завоевали признание и по крайней мере привлекли к себе внимание.

В СССР программированным обучением активно занимались в 1960 гг. Чуть позже было начато дидактическое осмысление вопросов программированного обучения. Исследования в области программированного обучения разделили судьбу работ по использованию ТСО, учебного кино и телевидения. Они не получили должного развития, так как не были достаточно полно и научно обоснованы, что не позволило включить их в целостную структуру определенной дидактической системы. Именно тогда программированное обучение пытались назвать новой технологией обучения.

Во многих странах до конца 1960 гг. (а у нас до конца 1970 гг.) считалось, что источником прогресса в учебном процессе являются технические средства, взятые сами по себе. На этом этапе как в зарубежных, так и в советских специальных учебных заведениях создавались центры аудиовизуальной техники (лаборатории и отделы ТСО). При этом предполагалось, что накопление аудиовизуальных средств в аудиториях специальных учебных заведений само по себе создаст благоприятные условия для модернизации обучения. К сожалению, эта работа не дала желаемых результатов, но и не была напрасной,

поскольку шел интенсивный поиск теоретических и организационных основ модернизации учебного процесса и одновременно формировалась база для создания новой дисциплины в педагогике. Вместе с тем на этом этапе еще не удалось сформировать основы модернизации учебного процесса. Для решения проблемы еще не имелось достаточных организационных и научных предпосылок. И все же участие многих учебных заведений, а также значительного числа преподавателей в модернизации учебного материальной базы специальной школы позволило улучшить ее обеспеченность техническими средствами обучения.

Новый этап в развитии технологии обучения связан с внедрением в учебный процесс ЭВМ. Появляется термин «компьютерная технология обучения». С расширением практики применения ЭВМ в учебном процессе отпадает необходимость в книгах – дисплей и клавиатура компьютера заменят бумагу, карандаш и слово преподавателя. Очевидно, использование компьютеров внесет изменение в стиль нашего мышления, способ решения задач, процессы запоминания и восприятия, изменится процесс учения и обучения. Использование ЭВМ в учебном процессе породило, таким образом, новую проблему технологии обучения – проблему «новых информационных технологий». Под этим термином понимается совокупность технологических операций, касающихся процессов общения людей и передачи информации (Lenk, 1978). Информационная технология охватывает такие области, как печать, телевидение, радио и т. д. К. Ленк выделяет следующие существенные признаки информационной технологии: во-первых, она способствует запоминанию информации; во-вторых, расширяет познание-человека; в-третьих, благодаря ЭВМ позволяет автоматизировать процессы управления и осуществления математико-логических операций.

Таким образом, для работ, направленных на модернизацию учебного процесса, характерно тематическое разнообразие. Поэтому возникла необходимость придания этим работам общей научной основы. В начале 1970 гг. в качестве такой основы выступила технология обучения. Этот факт ха-

рактен для наиболее развитых в области образования стран (США, Англия, Япония). В СССР все исследования по модернизации учебного процесса развивались и развиваются в русле дидактики. И лишь в последнее время, в основном в связи с использованием ЭВМ в учебном процессе, в советской литературе стал чаще употребляться термин «технология обучения».

Почему же в мировой педагогике все-таки появилось такое мощное течение, как технология обучения? Объяснить это можно по крайней мере тремя причинами:

- 1) не во всех странах дидактика существует как особая научная область;
- 2) существующая дидактика недостаточно конструктивна;
- 3) многие ее принципы и правила отстали от современных достижений базовых наук;
- 4) поскольку вопросами совершенствования учебного процесса занимались, как правило, инженеры по образованию, врачи и т. д., т. е. не специалисты по педагогике, постольку в своем традиционном виде дидактика не выступала для них в качестве достаточной теоретической базы модернизации образовательной практики учебных заведений.

Дж. Брунер обратил внимание на отсутствие теории обучения, из которой педагоги могли бы черпать сведения о том, какими способами можно приходить к различным результатам; теории, нейтральной по отношению к целям, но достаточно исчерпывающей, если речь идет о средствах. Это мнение удачно отражает существо поисков за рубежом. Для этого чтобы достичь практически значимых результатов в области модернизации обучения, крайне необходима была теория, не противоречащая признанным достижениям педагогических наук, выводы которых были, однако, очень общими с точки зрения потребностей практики. Оценивая такое положение дел, французский специалист по технологии обучения Г. Дезюйде полагал, что пора перейти от рассуждений о технологии образования, ориентированной исключительно на вопросы оснащения, разработки соответствующих материалов, к размышлению на тему о собственно технологии обучения. Это означало переход к система-

тическому использованию различных источников учебной информации, к соответствующим процессам, опосредующим ход овладения знаниями.

Несколько слов следует сказать о соотношении дидактики и технологии обучения. Некоторые специалисты считают, что дидактика шире, чем технология обучения. По мнению других, технология обучения – это прикладная дидактика, цель которой состоит в выработке систем научно обоснованных рекомендаций для практики обучения. Эти мнения основаны прежде всего на достижениях новых научных знаний (информатики, теории общения, эргономики и т. д.), а также на собственных результатах технологии обучения как педагогической дисциплины.

Полемика вокруг этого вопроса продолжается и сейчас, но никто уже резко не возражает против того, что развитие дидактики, особенно увеличение ее практической полезности, невозможно без учета достижений современной технологии обучения.

Многие страны – особенно те, которым предстоит ликвидировать свое отставание в области специального образования, выдвинули технологию обучения во главу угла своей образовательной политики. Ускорение процесса обучения и многократное повышение его результативности за счет использования средств воспроизведения информации и средств связи является первейшим условием осуществления большинства нововведений.

Итак, возникнув в рамках проблематики использования технических средств обучения и на основе чистого практицизма, технология обучения в современном ее понимании в ходе многолетней дискуссии и научного поиска преобразовалась в систему знаний, которая имеет определенную научную базу и охватывает всю совокупность проблем, связанных с целями, содержанием и проведением учебного процесса.

Многообразие определений технологии обучения отражает уровень проработанности данной проблемы в отдельных странах, степень развития науки и педагогических исследований и уровень внедрения технологии обучения в образовательную практику. В течение многих лет теория и практика

технологии обучения развивались независимо друг от друга. Лишь в настоящее время возникли предпосылки для объединения усилий специалистов. Только в единстве и теории практики можно определить сущность современной технологии обучения.

Современную технологию обучения нельзя рассматривать только в качестве одной из дисциплин педагогики или только как направление оптимизации образовательной практики. В рамках технологии обучения объединяются теоретические и практические направления работы. Существо поиска сводится к модернизации дидактической системы на основе изучения образующих ее элементов и опытной проверки всей системы в целом. При этом строгое определение целей обучения (почему и для чего?) должно содействовать отбору и построению содержания (что?), организации учебного процесса (как?), подбору методов и средств обучения (с помощью чего?), а также учитывать необходимый уровень квалификации вузовских преподавателей и вспомогательного персонала (кто?) и методы оценки достигаемых результатов обучения (так ли?). Построение и модернизация дидактической системы должны базироваться на психологической теории обучения. Именно она в дидактической системе выполняет функцию системообразующего фактора. Структура педагогической технологии представлена на рис.1.

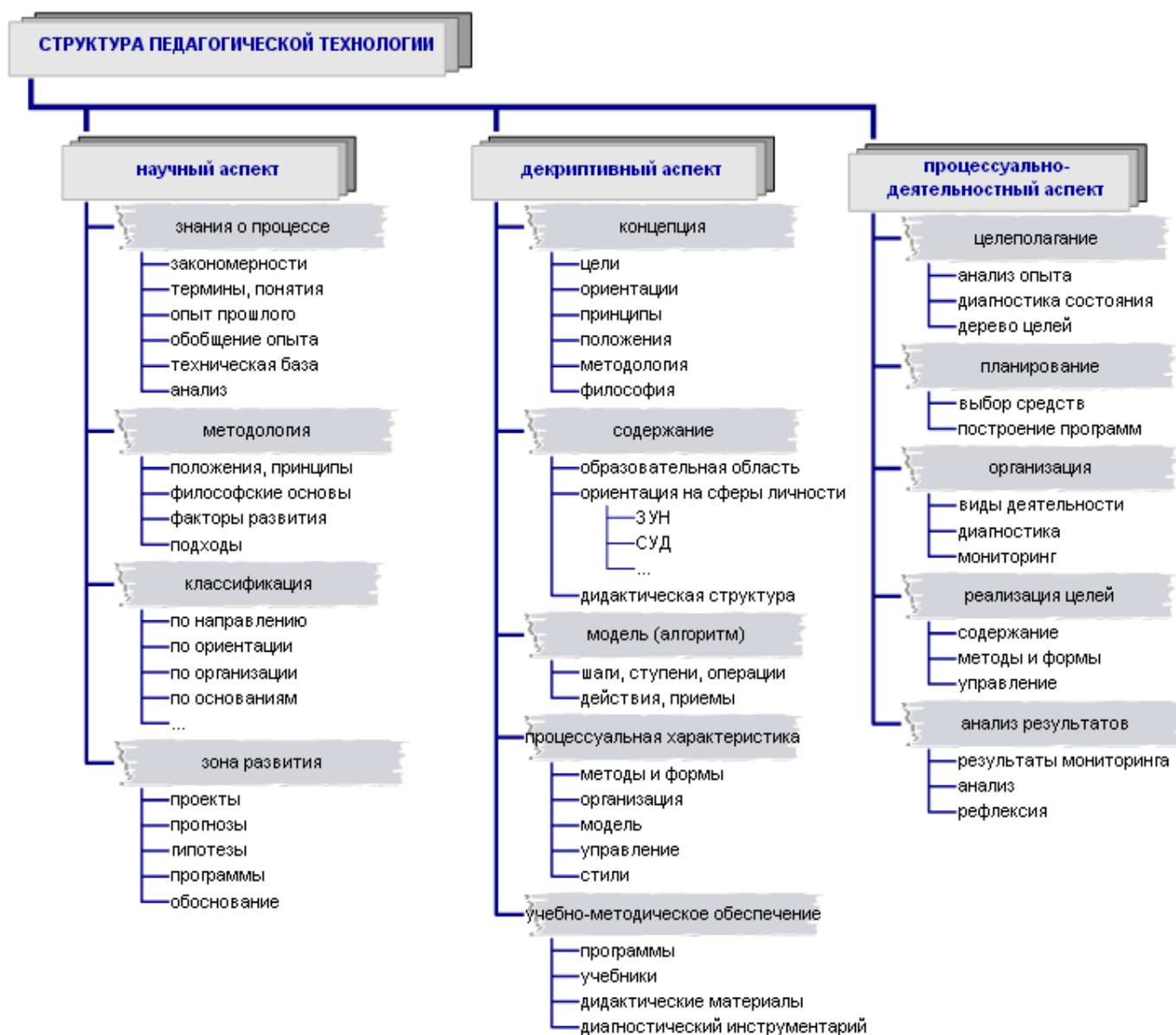


Рисунок 1. Структура педагогической технологии

В настоящее время в связи с преобразованием современного образовательного процесса чаще всего встречаются такие понятия как инновационные и интерактивные образовательные технологии.

Прилагательное «интерактивные» можно сегодня увидеть и услышать достаточно часто.

В понятии «интерактивные» можно выделить два слагаемых «интер» – между и «акция», «активность» – усиленная деятельность. Таким образом, интерактивность можно трактовать как усиленную деятельность между кем-либо.

Большая современная энциклопедия «Педагогика» определяет интерак-

тивное обучение (от англ. interaction – взаимодействие) как обучение, построенное на взаимодействии учащегося с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта.

Учащийся становится полноправным участником учебного процесса, его опыт служит основным источником учебного познания.

Педагог (ведущий) не дает готовых знаний, но побуждает участников к самостоятельному поиску.

В интерактивном обучении, по сравнению с традиционным, меняется взаимодействие педагога и учащегося: активность педагога уступает место активности учащихся, а задачей педагога становится создание условий для их инициативы. Педагог отказывается от роли своеобразного фильтра, пропускающего через себя учебную информацию, и выполняет функцию помощника в работе, одного из источников информации.

Интерактивные образовательные технологии основываются на совокупности способов целенаправленного усиленного межсубъектного взаимодействия педагога и учащихся, последовательная реализация которых создает оптимальные условия для их развития.

Контрольные вопросы

1. Каковы этапы становления и развития понятия «технология» в современной педагогической науке?
2. Каковы современные аспекты развития образовательных технологий?
3. Какова сущностная характеристика понятия «технология»?
4. Чем технология отличается от методики?
5. Чем различаются понятия «образовательная технология» и «педагогическая технология»?

Рекомендуемая литература

1. Алексеев, С.В. Применение инновационных образовательных технологий: опыт Санкт-Петербурга [Текст] : Учебно-методическое пособие для специалистов по управлению образованием / С.В. Алексеев, И.В. Муштавинская. - С-Пб.: 2008, - 84 с.

2. Краевский, В.В. Основы обучения. Дидактика и методика [Текст] : учеб. пособие: рек. УМО/ В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – М.: Академия, 2007. - 349 с.

3. Педагогика и психология высшей школы [Текст] : учеб. пособие: рек. Мин. обр. РФ / отв. Ред. М.В.Буланова-Топоркова. – 3-е изд., перераб. И доп. – Ростов н,Д: Феникс, 2006. – 512 с.

4. Попков, В.А. Дидактика высшей школы [Текст] : учеб. пособие: рек. УМО / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – 3-е изд., испр. И доп.. –М.: Академия, 2008. - 224 с.

5. Социальная работа. Учебное пособие [Текст] / Н. Ф. Басов, В. М. Басова, С. В. Бойцова, О. Н. Веричева, Ж. А. Захарова. - М.: Дашков и Ко, 2011. - 362 с.

Лекция 6. ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Что означает принцип разнообразия и многообразия для устойчивого функционирования социальных (образовательных) систем? Какие признаки образовательных технологий могут быть положены в основания различных классификаций? В чем заключается сущностная характеристика классификации педагогических технологий Г.К.Селевко? По каким критериям и показателям можно судить о технологической культуре педагога?

Цель – формирование критического мышления у педагогов по отношению разнообразия и многообразия образовательных технологий, используемых сегодня в современной школе; умений выбора образовательных технологий наиболее адекватных поставленным педагогическим целям.

Задачи: анализ технологических основ и предпосылок; рассмотрение различных технологий.

Ключевые понятия/термины: педагогическая технология, социальное образование, классификация и типологизация.

Классификация образовательных технологий, применяемых в системе социального образования, призвана упорядочить все их многообразие. Однако в

современной педагогической науке и практике определено множество общих и специфических, существенных и случайных, теоретических и практических признаков технологий, что привело к созданию множества различных классификаций (рис. 2).

Приведем примеры классификаций образовательных технологий.

Для классификации технологий могут использоваться различные признаки, например:

- в соответствии со спецификой осуществления конкретного вида педагогической деятельности: технологии обучения, воспитания, управления и др.;

- в соответствии с качественными отличиями конкретной предметной (научной) или социальной сферы: информационные, социальные и др.;

- в соответствии со степенью активности субъектов образовательного процесса (интерактивные);

- в соответствии с мерой новизны (традиционные и инновационные) .

Классификация, основанная на различных видах взаимодействия учителя и ученика, предполагает: взаимодействие разомкнутое; циклическое взаимодействие; рассеянное (фронтальное) или направленное (индивидуальное), ручное (вербальное), автоматизированное взаимодействие (с помощью учебных средств). Сочетание этих признаков определяет различные *виды технологий*:

- классическое лекционное обучение;

- обучение с помощью аудио- и видеоинформационных технических средств;

- система «консультант»;

- обучение с помощью учебной книги – самостоятельная работа;

- система «малых групп» – дифференцированные способы обучения;

- компьютерное обучение;

- система «репетитор» – индивидуальное обучение;

- «программное обучение» и др.

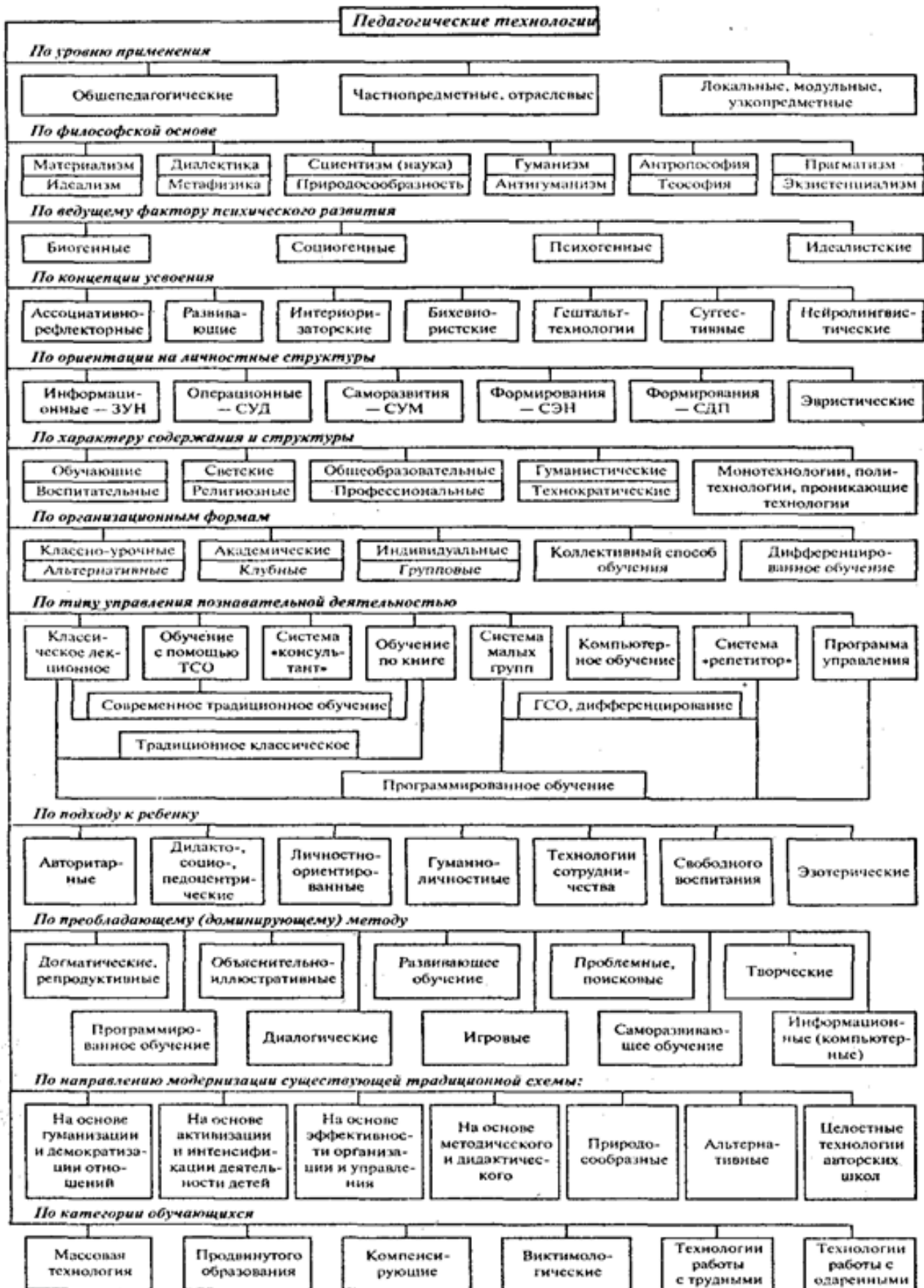


Рисунок 2 – классификация педагогических технологий по различным основаниям

Наиболее подробную классификацию педагогических технологий предлагает Г.К. Селевко:

- по уровню применения (общепедагогические, частнопредметные, модульные и др.);
- по философской основе (идеалистические, материалистические, теософские и др.);
- по концепции усвоения (ассоциативно-рефлекторные, развивающие, бихевиористские и др.);
- по ориентации на личностные структуры (информационные, саморазвития, эвристические и др.);
- по характеру содержания и структуры (обучающие, воспитательные, светские, религиозные, гуманистические, технократические и др.);
- по организационным формам (классно-урочные, индивидуальные, групповые, коллективный способ обучения, клубные и др.);
- по типу управления познавательной деятельностью (лекционные, обучение с помощью ТСО, обучение по книге, компьютерное обучение и др.);
- по подходу к ребенку (авторитарные, личностно-ориентированные, технологии сотрудничества, гуманно-личностные, свободного воспитания и др.);
- по преобладающему (доминирующему) методу (догматические, репродуктивные, объяснительно-иллюстративные, диалогические, игровые, поисковые, творческие и др.);
- по направлению модернизации существующей традиционной системы (на основе гуманизации и демократизации отношений, природосообразные, авторских школ и др.);
- по категории обучающихся (массовая, работа с трудными, одаренными детьми и др.).

Современной школе предлагается достаточно большое число технологий. В работе Т.К. Селевко описано свыше пятидесяти технологий, работа М.В. Кларина предлагает описание не менее двадцати современных технологий: технологиях

обучения, воспитания, информационных, образования взрослых и др. В каждом случае терминологически фиксируется *конкретная специфика той или иной технологии, в частности:*

- продуктивной организации конкретного вида педагогической деятельности (технология обучения, воспитания, управления);
- качественное своеобразие технологии, обусловленное особенностями предметной (научной) и социальной сфер, в которых она используется (информационные, коммуникативные, педагогические, социальные технологии);
- степень активности субъектов образовательного процесса (интерактивные технологии);
- вариант моделирования жизненных и профессиональных ситуаций (имитационные и неимитационные технологии);
- меру новизны (инновационные технологии).

Таким образом, универсальной классификации образовательных технологий на сегодняшний день не существует.

В заключение следует сказать, что одной из важнейших составляющих профессионализма современного педагога, его профессиональной компетентности является технологическая культура педагога, позволяющая соотносить индивидуальные проявления профессионализма с контекстом мировой (национальной и др.) педагогической культуры (В.А. Сластенин).

Одна из важнейших задач, стоящих перед каждым педагогом – выбор технологий, используемых в образовательном процессе, из их историко-культурного множества. В этом отношении следует помнить, что вряд ли целесообразно говорить о «плохих» или «хороших», «старых» или «новых»; «традиционных» или «инновационных» образовательных технологиях в целом. Важен лишь правильный выбор, который должен основываться на том, насколько они адекватны конкретной педагогической ситуации.

В настоящее время в мировом сообществе в целом также обозначилась тенденция, связанная с переходом на иной тип образования – инновационный, а для его эффективной реализации потребуются *иные образовательные*

(педагогические) технологии – инновационные. Попробуем разобраться, в чем же смысл инноваций в системе образования (предмет нового педагогического направления – педагогической инноватики) и к каким последствиям, не всегда положительным, они могут привести (предмет педагогической рискологии).

1. Инновация (от лат. *in* – в, *novus* – новый) означает нововведение, новшество. Главным показателем инновации является прогрессивное начало в развитии того или иного образовательного феномена по сравнению со сложившимися традициями и массовой практикой.

Инновации могут быть связаны с изменениями:

- в целеполагании, содержании, методах и технологиях, формах организации системы управления;
- в стили педагогической деятельности и организации образовательного процесса;
- в системе контроля и оценки образовательного результата;
- в ресурсном обеспечении образования;
- в системе воспитательной работы;
- в учебном плане и образовательных программах;
- в деятельности учителя и учащегося.

Инновация как и само понятие новизны имеет конкретно- исторический характер: некоторые инновации возникают раньше «своего времени», т.е. «опережают время», некоторые со временем могут стать нормой и устареть. Проблема соотношения традиций и инноваций – особая тема, требующая самостоятельного обсуждения и исследования.

Н.В.Бордовская и А.А.Реан предлагают 4 типа нововведений в школе или вузе.

Первая классификация нововведений основана на соотнесенности нового к образовательному процессу в школе или вузе. Выделяют следующие *типы нововведений*:

- в целях и содержании образования;

- в методиках, средствах, приемах, технологиях образовательного процесса;

- в формах и способах организации образования;

- в деятельности администрации, педагогов и учащихся.

Вторая классификация основана на применении признака масштабности (объема):

- локальные и единичные, не связанные между собой, инновации;

- комплексные, взаимосвязанные между собой;

- системные, охватывающие всю школу или вуз.

Третья классификация осуществляется по признаку инновационного потенциала:

- модификации известного и принятого, связанные с усовершенствованием, рационализацией, видоизменением (образовательной программы, учебного плана, структуры);

- комбинаторные нововведения;

- радикальные преобразования.

Четвертая классификация основана на группировке признаков по отношению к своему предшественнику. В качестве источников идей обновления школы или вуза могут выступать:

- потребности страны, города, района как социальный заказ;

- воплощение социального заказа в законах, директивах и нормативных документах федерального, регионального или муниципального значения;

- достижения комплекса наук о человеке;

- передовой педагогический опыт;

- интуиция и творчество руководителей и педагогов как путь проб и ошибок;

- опытно-экспериментальная работа;

- зарубежный опыт.

Для инновационных образовательных технологий (рис. 3) характерны две особенности. Первая – это обучение предвидению, то есть ориентация

человека не столько в прошлом опыте и настоящем, сколько на далекое будущее. Такое обучение должно подготовить человека к использованию технологий прогнозирования, моделирования и проектирования в жизни и профессиональной деятельности. В этом отношении важно развитие воображения, акцентирование внимания на проблемы и трудности, ожидающие человека в будущем, на альтернативные способы их разрешения. Второй особенностью инновационных технологий является включенность обучающегося в сотрудничество и участие в процесс принятия важных решений на разном уровне (от локальных и частных до глобальных с учетом развития мира, культуры и цивилизации).

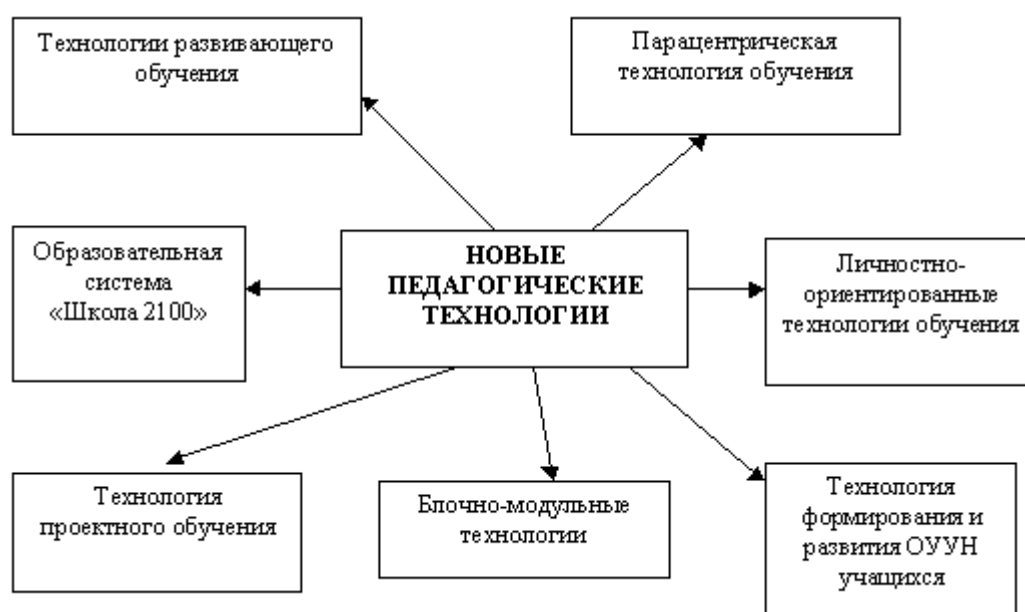


Рисунок 3. Классификация инновационных педагогических технологий

Инновация педагогическая – нововведение в педагогическую деятельность, изменения в содержании и технологии обучения и воспитания, имеющие целью повысить их эффективность:

Главным показателем инновации является прогрессивное начало в развитии того или иного образовательного процесса по сравнению со сложившимися традициями и массовой практикой.

Основными элементами инноваций являются изменения:

- в целеполагании, содержании, методах, технологиях, формах управления;

- в стиле педагогической деятельности и организации образовательного процесса;

- в ресурсном обеспечении образования;
- в системе воспитательной работы;
- в учебном плане и образовательных программах;
- в деятельности учителя и учащихся.

Основными источниками и составными элементами инноваций являются:

- социальные преобразования и новое педагогическое мышление;
- передовой педагогический опыт;
- достижения технического прогресса;
- опыт прошлого, отечественный и зарубежный.

В основном, *инновационные технологии становятся инструментом:*

- инновационного управления (метод проектов), в данном контексте все образовательные учреждения, работающие по Программам развития, используют в управленческой деятельности современные технологии управления;

- оптимизации содержания (технология развития критического мышления, технология использования в обучении игровых методов: ролевых, деловых и других видов обучающих игр, обучение в сотрудничестве ит.д.)

- сопровождением в становлении профильной школы (система инновационной оценки «портфолио»);

- управления качеством образования (технология решения исследовательских задач (ТРИЗ), исследовательские и проектные методы);

- создания новых образовательных моделей (технология модульного и блочно-модульного обучения, развивающее обучение, здоровьесберегающие технологии).

Большое количество исследовательских и проектных технологий объясняется тем, что сама по себе инновационная деятельность ОУ, вовлекающая всех субъектов педагогического коллектива, уже сама по себе является проектной и подразумевает ряд исследований, положенных в его основу.

Социальная значимость, полезность, экономическая целесообразность информационно-коммуникационных технологий не вызывает сомнения. Они настолько плотно вошли в нашу жизнь, что ни одна исследовательская деятельность немыслима без их использования.

Активное использование здоровьесберегающих технологий обусловлено актуальной и общей для всех образовательных учреждений проблемой – существенным ухудшением здоровья учащихся.

Небольшое количество других технологий, используемых ОУ, можно объяснить тем, что данные технологии либо находятся на стадии распространения и дессиминации, или тем, что эти технологии идут в разрез с новой парадигмой современного образования, и, следовательно, находятся в стадии кризиса.

Среди других, не попавших в общую классификацию технологий, но также используемых в ОУ можно назвать следующие технологии:

- технологии развития творческой активности учащихся и творческого мышления дошкольников;
- гуманитарные информационные технологии;
- логико-информационные технологии;
- учебные фирмы;
- технологии профильного обучения и предпрофильной подготовки;
- технология создания Европейского языкового портфеля;
- технология творческих мастерских;
- согласованное обучение;
- технология индивидуально-бригадного обучения;
- технология диалоговой взаимопомощи;
- технология формирования толерантного ценностного сознания учащихся;

Общая тенденция такова, что использование ОУ ряда технологий носит массовый характер и, либо эти технологии перестают быть инновационными, либо требуется экспертиза о качестве и целесообразности их использования.

Внедрение ряда других технологий носит локальный и точечный характер и отражает специфику инновации, либо является разновидностью или рубрикации известных технологий, что также можно выявить лишь в результате экспертизы.

Контрольные вопросы

1. Приведите примеры педагогических (образовательных) технологий по классификации Г.К. Селевко.

2. Разработайте серию педагогических задач (три-пять) для исследования уровня технологической культуры учителя.

3. Охарактеризуйте возможность и направления использования технологий в практике социального образования.

4. Приведите примеры инноваций в социальном образовании.

Рекомендуемая литература

1. Алексеев, С.В. Применение инновационных образовательных технологий: опыт Санкт-Петербурга [Текст] : Учебно-методическое пособие для специалистов по управлению образованием / С.В. Алексеев, И.В. Муштавинская. - С-Пб.: 2008, - 84 с.

2. Григорович, Л.А. Педагогика и психология [Текст] : учеб. пособие: рек. Мин. обр. РФ/ Л.А. Григорович, Т.Д. Марцинковская. – М.: Гардарики, 2009. - 476 с.

3. Краевский, В.В. Основы обучения. Дидактика и методика [Текст] : учеб. пособие: рек. УМО/ В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – М.: Академия, 2007. - 349 с.

4. Педагогика и психология высшей школы [Текст] : учеб. пособие: рек. Мин. обр. РФ / отв. Ред. М.В.Буланова-Топоркова. – 3-е изд., перераб. и доп. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 512 с.

5. Попков, В.А. Дидактика высшей школы [Текст] : учеб. пособие: рек. УМО / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – 3-е изд., испр. и доп. –М.: Академия, 2008. - 224 с.

6. Трайнев, В.А. Интенсивные педагогические игровые технологии в гу-

манитарном образовании (методология и практика) [Текст] : учеб. пособие/ В. А. Трайнев, И. В. Трайнев ; ред. В. А. Трайнев. - 2-е изд.. – М.: Дашков и К, 2008. - 282 с.

Лекция 7. КРАТКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ТЕХНОЛОГИЙ СОЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Основные технологии современного социального образования. Краткая характеристика технологий, применяемых в профессиональной подготовке.

Цель – обзор содержания технологий социального образования.

Задачи: анализ технологий; рассмотрение различных технологий.

Ключевые понятия/термины: модуль; модульный подход; модульное обучение; обучающий модуль; познавательная характеристика модуля; структурная схема обучаемого модуля; принципы модульного обучения; особенности структурирования содержания учебного курса в модульном обучении; цель разработки модулей; особенности организации педагогического контроля в модульном обучении; рейтинг; рейтинговая система оценки знаний; виды контроля (текущий, промежуточный, итоговый) по этапу контроля; виды контроля по целям контроля (стартовый, технический, теоретический, творческий, синтезированный); предметный рейтинг студента. Метод проектов; исходные теоретические позиции проектного обучения; суть проектного обучения; цель обучения в технологии проектного обучения; система действий учителя и учащихся на разных стадиях работы над проектом.

Развивающее обучение – направление в теории и практике образования, ориентирующееся на творческое развитие способностей учащихся. Под развивающим обучением понимают также способ организации обучения, при котором содержание, методы и формы учебного процесса ориентированы на всестороннее развитие ребенка. Основы теории развивающего обучения были заложены Л. С. Выготским в 30 годы XX века при рассмотрении им вопроса о соотношении обучения и развития. Проблемы развития и обучения с разных позиций стремились решать Ф. Фребель, А. Дистервег, К. Д. Ушинский.

Коллективная форма обучения: коллективным способом обучения яв-

ляется такая его организация, при которой обучение осуществляется путем общения в динамических парах, когда каждый учит каждого.

Технология решения исследовательских задач (ТРИЗ) – теория решения изобретательных задач. Основателем является Генрих Саулович Альтшуллер. Главная идея его технологии состоит в том, что технические системы возникают и развиваются не «как попало», а по определенным законам: эти законы можно познать и использовать для сознательного – без множества пустых проб – решения изобретательских задач. ТРИЗ превращает производство новых технических идей в точную науку, так как решение изобретательских задач строится на системе логических операций.

Исследовательские и проектные методы - «Метод проектов» возник во 2-й половине XIX века в сельскохозяйственных школах США и был затем перенесен в общеобразовательную школу. Американский педагог У.Х. Килпатрик (ученик Дж. Дьюи) считал, что основу школьных программ должна составлять опытная деятельность ребенка, связанная с окружающей его реальностью и основанная на его интересах. Ни государство, ни учитель не могут заранее вырабатывать учебную программу, она создается детьми совместно с учителями в процессе обучения и черпается из окружающей действительности.

У.Х. Килпатрик различал 4 вида проектов: созидательный (производительный), потребительский, проект решения проблемы, проект-упражнение. Основная задача проектов — вооружение ребенка инструментарием для решения проблем, поиска и исследований в жизненных ситуациях. В 20-х годах XX века метод проектов был признан близким целям построения социализма и начал применяться в отечественных школах. Однако универсализация данного метода, отказ от систематического изучения учебных предметов привели к снижению уровня общеобразовательной подготовки детей, и данный метод был исключен из школы вместе с его преимуществами. Сегодня в стране происходит возрождение метода проектов»

Технология блочно-модульного обучения – технология (система) обучения, в которой минимальной единицей учебного процесса является цикл

(модуль) уроков, а несколько модулей образуют блок. Технология М и БМО способствует увеличению объема изучаемого на одном уроке теоретического материала, сведению данного материала в крупные блоки, сбору и систематизации учебного материала. Сущность блочно-модульного обучения состоит в том, что ученик полностью самостоятельно (или с определенной дозой помощи) достигает конкретных целей учения в процессе работы с модулем. В модульной системе обучения разбитая учебная информация на отдельные взаимосвязанные блоки усваивается учащимися намного легче и быстрее. Кроме того, разбиение всего учебного материала на модули предусматривает исключение ненужной информации, которая изучается при предметной системе образования.

Технология «Дебаты»: образовательная технология, основанная на уважении к личности и признании целостности многообразия, которая в форме интеллектуальной игры способствует формированию качеств, необходимых для эффективной деятельности в условиях современного общества и информационного пространства. Дебаты представляют собой формализованное обсуждение, построенное на основе заранее фиксированных выступлений участников-представителей двух противостоящих, соперничающих команд (групп). Такое определение дебатам дает М.В.Кларин, рассматривая дебаты как один из видов обсуждения, представляющий собой свернутую форму дискуссии

Технология развития критического мышления (ТРКМ) – это образовательная технология, направленная на развитие стиля мышления учащихся, основными чертами которого являются критичность, открытость, гибкость, рефлексивность, посредством чтения и письма.

Цель применения технологии в учебном процессе – развитие интеллектуальных способностей ученика, позволяющих учиться самостоятельно; формирования категориального аппарата мышления, характеризующегося:

осознанием учащимся многозначности позиций и точек зрения,
преодолением эгоцентризма мышления,

рефлексией альтернативности принимаемых решений, умением адекватно интерпретировать получаемую информацию.

Лекционно-семинарская система обучения: (курсовая) – начиная с XIII – XIV веков, когда в Европе возникли первые университеты, и до сих пор – основная форма обучения в высших учебных заведениях. Лекционно-семинарская система рассчитана на высокий уровень интеллектуального развития обучающихся (студентов) и отличается большой степенью самостоятельности студентов. В тоже время, у лекционно-семинарской системы есть много сходных черт с классно-урочной. В учебные группы постоянного состава входят студенты, примерно одинаковые по возрасту и уровню подготовленности (для лекций однородные группы объединяются в потоки); основными формами занятий являются лекции, семинары, практические занятия и лабораторные работы одинаковой продолжительности 1,5 часа (или «пара» – 2 раза по 40-45 минут). Занятия представляют собой относительно законченные по содержанию и построению единицы учебного процесса; все содержание обучения делится на отдельные дисциплины; весь период обучения делится на учебные годы (курсы), семестры (полугодия), учебные дни, каникулы; а занятия ведутся по единому плану и расписанию; контроль осуществляется, в основном, в конце каждого семестра в виде зачетных и экзаменационных сессий.

Разновидностью лекционно-семинарской (курсовой) системы является предметно-курсовая система обучения, которая чаще всего применяется при заочном и очно-заочном обучении.

Технология мастерских: Технологию мастерских исповедует группа французских учителей «Французская группа нового воспитания»; она основывается на идеях свободного воспитания Ж.-Ж.Руссо, Л.Толстого, С.Френе, психологии гуманизма Л.С.Выготского, Ж.Пиаже, К.Роджерса.

В технологии мастерских главное не сообщить и освоить информацию, а передать способы работы, будь то естественнонаучное исследование, текстологический анализ художественного произведения, исследования

исторических первоисточников, средств создания произведений прикладного искусства в керамике или батике и др. Передавать способы работы, а не конкретные знания - очень непростая задача для учителя. Тем более значимыми становятся результаты, выражающиеся в овладении учащимися творческими умениями, в формировании личности, способной к самосовершенствованию, саморазвитию.

Технология использования в обучении игровых методов: ролевых, деловых и других видов обучающих игр: понятие «игровые педагогические технологии» включает достаточно обширную группу методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр.

В отличие от игр вообще педагогическая игра обладает существенным признаком – четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом, которые могут обоснованы, выделены в явном виде и характеризуются познавательной направленностью.

Игровая форма занятий создается игровой мотивацией, которая выступает как средство побуждения, стимулирования детей к учебной деятельности.

Технология обучения в сотрудничестве: обучение в сотрудничестве (cooperative learning), обучение в малых группах использовалось в педагогике довольно давно. Оно является важным элементом прагматического подхода к образованию в философии Дьюи (1970), его проектного метода. Обучение в малых группах использовалось в Западной Германии, Нидерландах, в Великобритании, Австралии, Израиле, Японии. Но основная идеология обучения в сотрудничестве была детально разработана тремя группами американских педагогов: из университета Джона Хопкинса (Р. Славин), университета Миннесота (Роджер Джонсон и Дэвид Джонсон), группой Дж. Аронсона, Калифорния.

Обучение в сотрудничестве – это особое направление, которое связано с организацией обучения учащихся в составе малых учебных групп (как правило, по 3—5 человек), в результате которого учащиеся работают вместе, коллективно конструируя, продуцируя новые знания, а не потребляя их в уже готовом

виде. Технология обучения в сотрудничестве на первый взгляд проста: преподаватель разбивает учащихся на группы по 4 – 5 человек и предлагает им коллективно выполнить какое-либо задание – решить проблему с опорой на их предыдущий опыт и знания, найти новое решение, провести исследование, разработать проект и т. д. Основным условием работы групп является то, что в итоге совместной деятельности должно быть выработано новое знание, с которым согласятся все члены группы. При этом то, что представляется на общий суд индивидуалом, воспринимается через призму представлений и знаний группы в целом. Поэтому такое восприятие не всегда совпадает с тем, что имел в виду человек. В итоге создается групповое мнение по каждому конкретному вопросу. Задание выполняется в определенные сроки, и его выполнение контролируется преподавателем, как правило, лишь на заключительном этапе, когда группа представляет результат (продукт) своего коллективного труда.

Информационными технологиями в педагогике обучения называют все технологии, использующие специальные технические информационные средства (ЭВМ, аудио, видео). Компьютеры стали широко использоваться в образовании, появился термин – «компьютерная технология обучения». Компьютерные технологии развивают идеи программированного обучения, открывают совершенно новые, еще не исследованные технологические варианты, связанные с уникальными возможностями современных компьютеров и коммуникаций. Компьютерные (новые информационные) технологии обучения – это процессы подготовки и передачи информации обучаемому посредством компьютера

Здоровьеформирующие образовательные технологии, по определению Н.К. Смирнова, – это все те психолого-педагогические технологии, программы, методы, которые направлены на воспитание у учащихся культуры здоровья, личностных качеств, способствующих его сохранению и укреплению, формирование представления о здоровье как ценности, мотивацию на ведение здорового образа жизни.

Система инновационной оценки «портфолио»: (в широком смысле этого

слова) – это способ фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижений школьника в определенный период его обучения. Портфолио активно применяется в зарубежных системах образования. Метод оценивания с помощью Портфолио используется в обучении, основанном на компетентном подходе. Портфолио рассматривается как вид так называемого «аутентичного оценивания», которое используется, прежде всего, в практико-ориентированном образовании: оценивается уровень сформированности умений и навыков в ситуации, максимально приближенной к реальной жизни. В обучении на основе компетентного подхода аутентичное оценивание выявляет уровни сформированности компетентностей.

Технологии интерактивного и дистанционного обучения: в общем смысле дистанционное обучение представляет собой форму организации учебного процесса, основанную на применении технологий, которые позволяют осуществлять обучение удаленных друг от друга преподавателя и учащегося.

Технологии дистанционного обучения

Выделяют три основных вида (хотя есть и более развернутые классификации).

1. Кейсовая (или портфельная) технология больше всего походит на то, что принято называть заочным обучением. Учащиеся в проводящем дистанционное обучение учебном заведении получают комплекты учебников и методических пособий. Часто при таком методе экзамены также необходимо сдавать в учебном заведении (очно).

2. Интернет-технология основывается на получении всех материалов дистанционного курса, а также на общении учащегося с инструктором через интернет. Это наиболее распространенная технология, так как сейчас интернет становится все доступнее (и ездить никуда не нужно).

3. Телевизионно-спутниковая технология представляет собой применение для обучения интерактивного телевидения. Это радио- и телелекции, видеоконференции, виртуальные практические занятия. К сожалению, данная технологий достаточно дорогата в использовании, поэтому не часто исполь-

зуется.

В большинстве случаев дистанционное обучение осуществляется с использованием комплекса технологий, что обеспечивает наибольшую эффективность.

Дистанционное обучение на основе Интернет-технологий является современной универсальной формой профессионального образования, ориентированного на индивидуальные запросы обучаемых и их специализацию, а также предоставляет возможность обучаемым непрерывно повышать свой профессиональный уровень с учетом индивидуальных особенностей. В процессе такого обучения студент определенную часть времени самостоятельно осваивает в интерактивном режиме учебно-практические материалы, проходит тестирование, выполняет контрольные работы под руководством преподавателя, осуществляемого с помощью Интернета и других средств коммуникаций.

Ключевым словом дистанционного обучения является интерактивность – постоянное систематическое взаимодействие обучаемого и преподавателя и обучаемых между собой в учебном процессе. Интерактивность в ДО реализуется на двух уровнях:

- на уровне взаимодействия обучаемого и преподавателя и обучаемых между собой;
- на уровне взаимодействия обучаемых с используемыми ими средствами обучения, в основном электронными средствами.

Среди наиболее часто декларируемых инновационных технологий специалисты называют *педагогические технологии моделирования и игры*. Во-первых, эти технологии, как показывают исследования, дают высокие устойчивые положительные результаты, а во-вторых, к сожалению, большинство (по самооценкам примерно 75%) учителей не владеют этими технологиями на профессиональном уровне. Как и многие другие, указанные технологии склонны к дидактическому «наложению», синтезу, взаимопроникновению, проявляющихся в использовании игровых форм в моделировании тех или иных

процессов и явлений или наоборот – использовании различных моделей в организации игровых ситуаций. В настоящее время можно говорить о развитии такой интегративной технологии как *технологии игрового моделирования*.

Говоря о технологии моделирования, начнем с определения самого понятия «модель», которое развивалось и дополнялось, отражая различные его стороны и особенности.

Модель (франц. *modele* – мера, образец) – любой образ, аналог (мысленный или условный, изображение, описание, схема, график, план, карта и т.п. какого-либо объекта, процесса или явления. Под *моделью* понимается такая мысленно представляемая или материально реализованная система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает новую информацию об этом объекте. *Модель* – это не просто и не только отражение или копия некоторого состояния дел, но и предполагаемая форма деятельности, репрезентация будущей практики и освоенных форм деятельности. *Модель* – это некоторая структура знаний, которая, во-первых, играет существенную роль в планировании наших предстоящих действий, во-вторых, позволяет нам использовать в таких действиях ранее приобретенные знания. Мы постигаем действительность только через наши модели. Это значит, что наши интуитивные, общепринятые понятия и категории, используемые для интерпретации действительности, на самом деле являются понятиями и категориями, составляющими наши модели действительности. Модели являются аккумуляцией предшествующего опыта, полученного в сходных ситуациях».

Выделяют следующие *теоретические положения процедуры моделирования*:

- модель есть средство научного познания и выполняет не только констатирующую функцию, но и функции прогнозирующую – в их взаимосвязи и взаимозависимости;

- модель в общих чертах соответствует оригиналу и выступает как таковой его «заменитель», который в некотором отношении более удобен для

изучения, а полученные в процессе изучения данного «заменителя» сведения можно перенести на исходный объект;

- модель и ее прототип являются системами, характеризующимися общими существенными структурами, свойствами и определенными отношениями;

- модель отражает только те свойства своего «оригинала», которые существенны в плане конкретного научного исследования;

- содержание модели фиксирует внутренние характеристики объекта, которые непосредственно не наблюдаются.

Согласно концепции К.Б. Батороева, С.И. Мещеряковой, Н.Г. Салминой, В.А. Штоффа и др., модели можно определить как созданные или выбранные субъектом системы, которые упрощенно воспроизводят существенные для данной цели познания стороны изучаемого объекта и, в силу этого, находящиеся с ними в отношениях замещения и сходства. Поэтому изучение, оперирование моделями служит способом получения новой информации о самом моделируемом объекте.

Важно подчеркнуть, что модели выступают как эвристические конструкции, с помощью которых:

- структурируется целостное понимание мира;

- организуется восприятие вновь обретенного субъектом образовательного процесса знания;

- усваиваются требования развития познавательного процесса в границах определенной компетенции.

Моделирование – это совокупность методов построения моделей и изучение на них соответствующих явлений, процессов, систем и объектов.

Моделирование является *ведущим методом системного анализа*. Центральной процедурой системного анализа, является построение обобщенной модели (или моделей), отображающей все факторы и взаимосвязи реальной ситуации, которые могут проявиться в процессе осуществления решения.

М.И. Штеренберг выделяет следующие *принципы теории систем*:

- *принцип системности* (возникновение и существование любой системы

обусловлено силами, действие которых обеспечивает возникновение и существование связей между ее элементами);

- *принцип разнообразия* (разнообразие объектов обусловлено историей их возникновения и развития);

- *принцип микрокосма* или *существования* (всякая существующая система является собой микрокосм);

- *принцип эволюции* (возникновение и существование всех систем обусловлено эволюцией).

Большое внимание, уделяемое сегодня в научной и популярной литературе, особенно в контексте PR- технологий и интерактивных технологий, привело к выделению специального термина «*игрология*» (или по латыни – лудология), отражающего теорию игровой деятельности как интегративного знания, синтезирующего разную информацию о человеке, обществе, культуре, сведения из психологии, этнографии, этиологии, психологии творчества, социологии, искусствознания, философии, менеджмента и педагогики.

Среди *теорий в сфере игры* выделяет четыре основных подхода:

теории, посвященные собственно игре, – игре как феномену, как виду деятельности;

теории психологического, социологического, культурологического характера, в которых интерес к игре обусловлен ее функционированием в индивидуальной или общественной жизни;

философские теории, рассматривающие игру в категориях философско-универсального масштаба, ее связи с культурой и искусством;

концепции, включающие игру в свой методологический аппарат, в котором игра выступает структурообразующим принципом, способом организации материала или аналогом отношения к нему.

В литературе приводится множество определений игры как педагогического феномена, данных известными педагогами. *Игра* представляет собой объективно-первичную стихийную школу, кажущийся хаос которой предоставляет ребенку возможность ознакомления с традициями поведения

людей, его окружающих (К. Гросс). *Игра* – это возможность отыскать себя в обществе, себя в человечестве, себя во Вселенной (Я. Корчак). *Игра* – это жизненная лаборатория детства, дающая тот аромат, ту атмосферу молодой жизни, без которой эта пора была бы бесполезна для человечества (С.Т. Шацкий).

В современной педагогике *игру* определяют как специально организованную деятельность, в которой игроки, добровольно включаясь, следуя общей игровой задаче, исходя из одинаковых начальных условий, действуя идентичными средствами, соблюдая одни и те же правила, добиваются определенных результатов, по которым оценивается личный или общий опыт (П.И. Пидкасистый и Ж.С. Хайдаров).

Школа петербургских (ранее, ленинградских) игротехников (М.М. Бирштейн, Р.Ф. Жуков, И.М. Сыроежин, Т.П. Тимофеевский и др.) широко известна в России. Целый комплекс образовательных имитационных игр по экологии (проект «Зеленый рюкзак») разработан в Москве Д.Н. Кавтарадзе.

Классификации игр многочисленны и разнообразны (рис.4).



Рисунок 4. Классификация видов педагогических игр

Обычно основываются на их целевом предназначении, физических и духовных структурах, которые в них задействованные. Исходя из этого различают игры:

- *спортивные* (физические, например, «Салки», «Городски» и др.);
- *интеллектуальные*, например, «Что? Где? Когда?»;
- *игры рациональные*.

Кроме того, игры можно систематизировать и по содержательному признаку:

- *военные*,
- *экологические*,
- *спортивные*,
- *экономические и др.*,

а также по количеству участников:

- *одиночные*;
- *парные*;
- *групповые*;
- *массовые*.

К. Гросс разделял игры на *боевые* (физические и духовные), *любовные*, *социальные*, *подражательные*. В сборнике «Игры народов СССР (1933 г.)» дается следующая классификация игр:

- *драматические игры* (игры производственные, бытовые; семейные и общественные и др.);
- *спортивные* (простые состязания и состязания с вещами);
- *орнаментальные* (типа «плетень», «улица» и т.п.).

Е.И. Добринская и Э.В. Соколов разделяли игры на два класса: *освобождающие* (например, карты, шахматы, карнавалы и др.) и *эстетические* (например, карусели, аттракционы, скачки, гадания, гороскопы). Р. Кайноа предложил классификацию игр по *стратегическому принципу*:

- *стратегия соревновательности* (агональные игры, они имеют два вари-

анты: спортивные игры и культурные игры);

- *стратегия театрализации или драматизации* (мимикрические игры, к ним относятся цирк, театр и всевозможные хепенинги);

- *стратегия шанса (случая)*, например, такие игры как кости, рулетка и др.;

- *стратегия движения* (например, карусели, аттракционы и др.).

М.Г. Ермолаева дополняет указанную классификации тремя стратегиями:

- *стратегией позиционности*, когда участники действуют в игре в соответствии не столько с ролью, сколько с выбранной или приемлемой для них позицией;

- *стратегией имитационности*, основу которой составляет имитация каких-то экстремальных условий, где есть необходимость решать проблему выживания, борьбы за свое существование;

- *стратегией розыгрыша*, куда войдут все игровые затеи, связанные с разыгрыванием друг друга и наблюдением за возможной реакцией (первоапрельские шутки, «приколы», «Скрытая камера», «Звездный розыгрыш» и др.).

М.Г. Ермолаева выделяет три группы игр:

- *физические игры (игры тела)*: двигательные (спортивные, подвижные, моторные) и экстатические (танцы–импровизации, наблюдения над движущимися объектами и др.);

- *интеллектуальные игры (игры ума)*: игры-манипуляции, игры-путешествия, предметные или дидактические игры, компьютерные игры и др.);

- *социальные игры (игры души)*: сюжетно-ролевые, деловые, имитационные, комплексные и др.

Говоря об *игровом моделировании*, в обобщенном виде можно сказать: моделирование связано с тем, что любая игра – это модель жизни. Моделирование включает и имитацию, и модель. Соотношение понятий «игра», «модель», «имитация» можно представить в виде пересечения трех окружностей.

Методологическую основу игрового моделирования составляют следующие

щие *ключевые принципы*: эффекта; целеполагания; обучающей направленности; упражнения; подготовленности; равенства; личного проживания; ассоциаций; общения, группового взаимодействия; партнерства; диагностики; достижения ожидаемого результата. Проиллюстрировать данный подход помогут практические разработки.

Использование в педагогической практике образовательных технологий стало неотъемлемой частью образовательного процесса. Важным вопросом в данном контексте выступает вопрос о способности учителя достаточно эффективно использовать уже имеющиеся технологии, самостоятельно их создавать.

Проблема современных образовательных технологий – это поиск тех оснований, которые позволяли бы отличать стандартные технологии от технологий более творческого характера, развивающих самостоятельность мышления субъекта учения, формирующих инновационное поведение, т.е. отвечающих целям и задачам современного образования.

Контрольные вопросы

1. Дайте краткую характеристику следующим технологиям: развивающее обучение; коллективная система обучения (КСО); технология решения исследовательских задач (ТРИЗ); исследовательские и проектные методы; технология модульного и блочно-модульного обучения; технология «дебаты»; технология развития критического мышления; лекционно-семинарская система обучения; технология использования в обучении игровых методов.

2. Проведите экспертизу нескольких образовательных технологий (по выбору) по принципу здоровьесбережения (здоровьесозидания).

3. Разработайте сценарий урока по изучаемому Вами предмету с использованием технологии игрового моделирования и технологии прогнозирования.

Рекомендуемая литература

1. Алексеев, С.В. Применение инновационных образовательных технологий: опыт Санкт-Петербурга [Текст] : Учебно-методическое пособие для специалистов по управлению образованием / С.В. Алексеев, И.В. Мушта-

винская. - С-Пб.: 2008, - 84 с.

2. Григорович, Л.А. Педагогика и психология [Текст] : учеб. пособие: рек. Мин. обр. РФ/ Л.А. Григорович, Т.Д. Марцинковская. – М.: Гардарики, 2009. - 476 с.

3. Краевский, В.В. Основы обучения. Дидактика и методика [Текст] : учеб. пособие: рек. УМО/ В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – М.: Академия, 2007. - 349 с.

4. Педагогика и психология высшей школы [Текст] : учеб. пособие: рек. Мин. обр. РФ / отв. Ред. М.В.Буланова-Топоркова. – 3-е изд., перераб. и доп. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 512 с.

5. Попков, В.А. Дидактика высшей школы [Текст] : учеб. пособие: рек. УМО / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – 3-е изд., испр. и доп. –М.: Академия, 2008. - 224 с.

6. Трайнев, В.А. Интенсивные педагогические игровые технологии в гуманитарном образовании (методология и практика) [Текст] : учеб. пособие/ В. А. Трайнев, И. В. Трайнев ; ред. В. А. Трайнев. - 2-е изд.. – М.: Дашков и К, 2008. - 282 с.

Лекция 8. **ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОСТРОЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ И УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПРИ ПОДГОТОВКЕ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ**

Основные предпосылки формирования системы современного социального образования. Основы построения образовательных траекторий. Основы учебного процесса при подготовке социальных работников.

Цель – обзор теоретико-методологических и технологических основ социального образования в регионах России и зарубежных странах.

Задачи: анализ методологических основ и предпосылок; рассмотрение различных методологических основ анализ регионального опыта; сравнительная характеристика российского и зарубежного опыта.

Ключевые понятия/термины: модель профессиональной подготовки, регионализация и централизация образования, социальное образование.

В различных странах существуют весьма значимые особенности этой деятельности. Так, английская модель обучения, ориентированная на индивидуально-семейную социальную работу, предполагает технологию обучения, основанную на индивидуализации обучения, непосредственных контактах «преподаватель-студент». В Германии в условиях ориентации на работу в социальных бюро и службах занятости, технология обучения предполагает усиление авторитарно-педагогической роли преподавателя, реализующейся в больших группах студентов и т.д.

В России также существует *несколько направлений в организации обучения в высшей школе*. Они в основном реализуются через две тенденции: первая – студент получает знания, которые отбирает преподаватель, контролирующий затем процесс усвоения этих знаний студентами; вторая – студент становится участником организации и осуществления процесса обучения. В этом случае важной является выработка умения самостоятельно анализировать, творчески подходить к соединению теоретических и практических знаний.

Эта тенденция представляется нам наиболее перспективной, так как она ориентирована на активизацию познавательной и социальной активности учащихся. Она позволяет оптимизировать взаимодействие преподавателей и студентов школ социальной работы, приблизить к его практике.

Практика в структуре учебного процесса подготовки социальных работников во многом используется иначе. Она становится реально одной из важнейших частей всего процесса обучения специалистов в области социальной работы.

Важно иметь в виду, что **практика** – особая форма учебной деятельности как со стороны преподавателей, так и со стороны студентов. И преподаватель, и студент – равноправные субъекты этой деятельности, хотя, естественно, они имеют и специфические задачи.

Так, *целью практики со стороны преподавателя* является прежде всего:

а) предоставить студентам возможность соединить их теоретические знания о социальных проблемах и формах их решения, о социальном законодательстве и методах социальной работы с практическим опытом; б) предоставить студентам возможность попрактиковаться в принятии решений по конкретной социальной проблеме.

Целью практики со стороны студентов является по преимуществу: а) овладение навыками оформления соответствующих документов; б) участие в работе по составлению плана решения конкретной проблемы; в) включение в работу по решению проблемы; г) составление отчета о проделанной работе; д) овладение навыками общения с клиентом и др.

Таким образом, практика является, с одной стороны, широким полем проверки всего теоретического багажа, накопленного студентами за время обучения в вузе, с другой – на практике происходит более глубокое осмысление проблем, особенности решения которых связаны со спецификой социальной службы, в которой проводится практика.

Не менее важно учитывать и *теоретико-методологические подходы к статусу социальной работы как учебной дисциплины*. Основным фактором, способствующим оформлению социальной работы как учебной дисциплины является социальная практика, интегративный характер социальной работы как деятельности. Одним из существенных условий, влияющих на эволюцию социальной работы как самостоятельной учебной дисциплины в России, служит новый характер государственной социальной политики, повышение значимости в общественном сознании преобразований в социальной сфере.

Это по-своему происходит в каждой стране, развивающей подготовку социологов. Так, Х. Сведнер называет даже точную дату рождения социальной работы как академической дисциплины в Швеции – май 1979, когда им была прочитана первая в Швеции лекция по теории социальной работы. Он подчеркивает, что социальная работа как учебная дисциплина отличается от многих других курсов, которые зарождались путем слияния различных научных теорий. В России, как нам представляется, «дата рождения» социальной работы

как учебной дисциплины и ее традиционной для западной социокультурной традиции форм – сентябрь-октябрь 1991 г.

Очевидно, что эта учебная дисциплина носит интегративный и междисциплинарный характер. Она строится на совокупности знаний и исследовательских методов, уже полученных и разработанных множеством существующих социальных наук, таких как антропология, экология, психология, социология, экономика, право, история и др. При этом спецификой данной дисциплины является то, что в ее рамках социальная деятельность представляется направленной на планирование и выполнение социальных преобразований, оказание помощи нуждающимся. Характерно и то, что она опирается на большое разнообразие теорий, подходов, опыта.

М. Пэйн считает, например, что необходимо разрешить теоретический «беспорядок» в учебном процессе по социальной работе. С этой целью надо изучить и использовать многие, пусть и явно различные, а порой – взаимоисключающие, теории, так как социальная работа содержит или может содержать элементы всех этих теорий.

Целостность программ, учебных курсов должна в главном обеспечиваться их практико-ориентированным характером. Так, программа подготовки бакалавра по направлению «Социальная работа» в России выстроена именно так.

Исходя из характера практической деятельности бакалавра социальной работы строится учебный план, который включает социогуманитарные, естественно-научные и фундаментальные дисциплины, а также дисциплины специализации.

Цель программы подготовки бакалавров данного направления – на основе знаний, полученных при изучении гуманитарных, социально-экономических, естественно-научных и других дисциплин скоординировать у студентов единство знания и умений в области социальной работы на уровне индивида, группы и общества.

Реализация программы предполагает использование и соответствующих

методов, и средств обучения. Так, наряду с традиционными, известными еще со времен Древнего мира формами преподавания (семинары, беседы), целесообразно использовать формы, наиболее приближенные к будущей профессиональной деятельности студентов: ситуативно-ролевые игры, тренинги. Это обусловлено необходимостью развивать у студентов умение работать как самостоятельно, так и в группе, способность применять полученные знания на практике, умения описывать и представлять в устной форме содержание своей работы.

Основными особенностями учебного процесса являются, во-первых, его междисциплинарный научно-образовательный фундамент, который включает социологические, психологические, философские, экономические, математические, исторические и юридические дисциплины; во-вторых, органическое сочетание научной и образовательной деятельности, ориентированной на новые технологии образования; в-третьих, причастность к практике социальной жизни региона, включенность в разработку и осуществление различных социально значимых проектов.

Организация учебного процесса должна базироваться на согласованном использовании традиционных и новых технологий образования, прежде всего активных форм обучения, ориентированных, с одной стороны, на проблемные методы и модульно-рейтинговый контроль, а с другой – на индивидуализацию обучения и совершенствование планирования коллективно-групповой учебной деятельности, разработку гибких методологических и методических схем образовательного процесса.

Проблема формирования и развития профессионально важных качеств будущих специалистов в процессе их образовательной подготовки в вузе представляет собой самостоятельную педагогическую задачу, решение которой должно быть теоретически и методически обосновано в соответствии с профилем направления подготовки студентов и целенаправленно реализовываться в течение всего цикла обучения.

Основой конкурентоспособности специалиста на современном рынке

труда является его готовность к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности. Подготовка специалиста, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, обозначена основной социально-образовательной задачей системы высшего профессионального образования.

В контексте новой образовательной парадигмы профессиональную подготовленность специалиста и его способность к успешному выполнению задач и обязанностей повседневной деятельности обозначают термином «профессиональная компетентность».

Личностные и профессионально важные качества специалиста являются основой его профессиональной компетентности. Для формирования профессиональной компетентности в процессе обучения необходимо знать те требования, которые предъявляет избранная профессия к личности, каких качеств она требует от специалиста, т.е. ***профессионально важные качества*** (ПВК) – это один из элементов, формирующих профессиональную компетентность наряду со знаниями, умениями, навыками, опытом деятельности. Данные качества в числе других инвариантных элементов профессиональной компетентности обеспечивают успешность (производительность, качество и др.) ее выполнения.

Практически все авторы, исследующие проблемы профессионального обучения, считают, что в полной мере профессиональная компетентность может проявляться лишь у работающего специалиста, а вот ее предпосылки и отдельные компоненты должны формироваться уже в процессе обучения в вузе. В связи с этим, несомненный интерес для педагогической теории и практики представляет поиск инновационных составляющих образовательного процесса, способствующих формированию профессионально важных качеств будущего специалиста.

Теоретический анализ научной литературы показал, что существует много различных подходов к пониманию содержания ПВК и их классификации. Причем само понятие *профессионально важные качества* очень часто за-

вуалировано в многообразии используемых терминов.

К ПВК традиционно относят широкий спектр различных качеств от природных задатков до профессиональных знаний, получаемых в процессе профессионального обучения и самоподготовки. К ним относят психофизиологические особенности (темперамент), особенности психических процессов (память, внимание, мышление, воображение), а в отношении определенных видов деятельности – даже анатомоморфологические характеристики человека.

М. А. Дмитриева и А.А. Крылов вводят понятие «профессионально важные свойства», к которым относят следующие: индивидуально-типологические (индивидуальный стиль деятельности), сенсорные и перцептивные (особенности ощущения и восприятия), аттенционные (свойства внимания), психомоторные, мнемические (свойства памяти), имажитивные (свойства воображения), мыслительные, волевые свойства и интеллектуальные умения.

К.К. Платонов выделяет понятие «психические профессиональные способности», которые он определяет как «оптимальную степень соответствия между психическим складом человека и психологической профессиограммой работы». По его мнению, человека можно считать пригодным именно для данной профессии только тогда, когда его способности и личные качества полностью соответствуют характеру работы, когда психические трудовые возможности и направленность человека отвечают конкретным требованиям и объективным производственным условиям.

Ю.В. Котелова рассматривает понятие «профессионально важные признаки» и предлагает отнести к ним психологические особенности сенсорной, мыслительной, моторной деятельности, а также особенности внимания, мышления, памяти, эмоционально-волевой сферы и особенности личности.

Б.А. Душков, А.В. Королев, Б.А. Смирнов под ПВК понимают «отдельные динамические свойства личности, отдельные психические и психомотор-

ные свойства (выраженные уровнем развития соответствующих процессов), а также физические качества, соответствующие требованиям к человеку со стороны определенной профессии и способствующие успешному овладению этой профессией».

М.В. Клищевская и Г.Н. Солнцева для определения профессионально важных качеств применяют понятие «индивидуально личностные особенности». При этом они используют понятие необходимых и достаточных качеств. Необходимые качества – это такие особенности объекта, которые позволяют описать данный объект во всем многообразии его проявлений. Достаточные качества – это такие особенности объекта, которые позволяют отличить данный объект от других. По их мнению, индивидуально личностные особенности профессионалов, обуславливающие эффективность их деятельности, являются лишь необходимыми. Требуется выделение особой группы признаков, достаточных для прогнозирования успешности будущей профессиональной деятельности, именно их следует называть профессионально важными.

Многие ученые (А.В. Карпов, Р.В. Шрейдер, В.Д. Шадриков и др.) считают, что ПВК представляют собой интегральные психофизиологические и психологические образования, которые в процессе конкретной профессиональной деятельности формируются в специальные (профессиональные) способности по механизму функциональных систем.

Так, Р.В. Шрейдер указывает на то, что, приступая к деятельности, субъект обладает определенными психическими свойствами, ряд из которых является профессионально важными. Эти профессионально важные свойства характеризуются определенным образом развития функциональных и операциональных механизмов.

А.В. Карпов дает следующее определение: «Профессионально важные качества (ПВК) – это индивидуальные свойства субъекта деятельности, которые необходимы и достаточны для ее реализации на нормативно заданном уровне и которые значимо и положительно коррелируют хотя бы с одним

(или несколькими) ее основными результативными параметрами – качеством, производительностью, надежностью».

Л. Ф. Шелеховцева и Е.И. Тютюник описывают и классифицируют ПВК различных профессий в системе «индивид» – «субъект» – «личность». Они отмечают, что требования профессии, адресованные ко всем структурам индивидуальности, могут представлять разную степень «жесткости», например, при профотборе выделяют качества профессионально желательные, профессионально необходимые и профессионально недопустимые. Профессионально желательные качества - это те качества, которые желательны для данного профессионала; хорошо, чтобы они у него были, но наличие их необязательно. Профессионально желательные качества присущи «идеальному профессионалу». Без профессионально необходимых качеств «профессионал» не может состояться, а наличие некоторых других качеств иногда просто недопустимо.

Согласно А. В. Карпову, профессионально важные качества (ПВК) делятся на 4 основные группы, образующие в своей совокупности структуру профессиональной пригодности, – это абсолютные ПВК, относительные ПВК («ПВК мастерства»), мотивационная готовность к реализации деятельности и анти-ПВК.

Успешная профессиональная деятельность определяется не просто отдельными индивидуальными особенностями личности, а, прежде всего, их системным взаимодействием в процессе становления личности профессионала. Представляется, что **структура профессионально важных качеств специалиста социальной сферы** должна быть представлена системой трех взаимосвязанных блоков, пока условно определенных следующим образом:

личностные качества специалиста (индивидуальные особенности специалиста), включающие свойства личности, имеющие непосредственное отношения к выполняемой профессиональной деятельности: уровень развития мотивации, решительность, стремление к профессиональному росту, инициативность, способность управлять собой, готовность к восприятию информации,

самостоятельность, ответственность, тип темперамента, коммуникативность;

интеллектуальные (гностические): логические и аналитические способности, критичность ума, умственная активность, умение самостоятельно проводить ситуативный анализ прошлого и настоящего. Интеллектуальные качества должны включать в себя и признаки креативности – творческую активность, способность к моделированию и проектированию и т.д.;

организационно-управленческие (социально-управленческие), характеризующие особенности поведения в коллективе и социуме, умение принимать решения, организовать себя и других, обеспечивать четкий контроль и др.

Вариант классификации *профессионально-важных (значимых) качеств специалиста, работающего в социальной сфере*, представлен на рис. 5.

В современной литературе решение проблемы формирования *профессионально важных качеств* будущего специалиста в процессе образовательной подготовки (также как и самой проблемы определения состава и структуры этих качеств) представлено достаточно разносторонними подходами и пока далеко от стадии своего теоретического и практического завершения. Связано это, конечно, с потенциально широким спектром таких качеств, которые должны адекватно отражать особенности поведения, мышления и социализации личности в соответствующей профессиональной деятельности, и, как следствие, с необходимостью включения в образовательный процесс широкого спектра средств психолого-педагогической и технологической поддержки процесса формирования данных качеств.

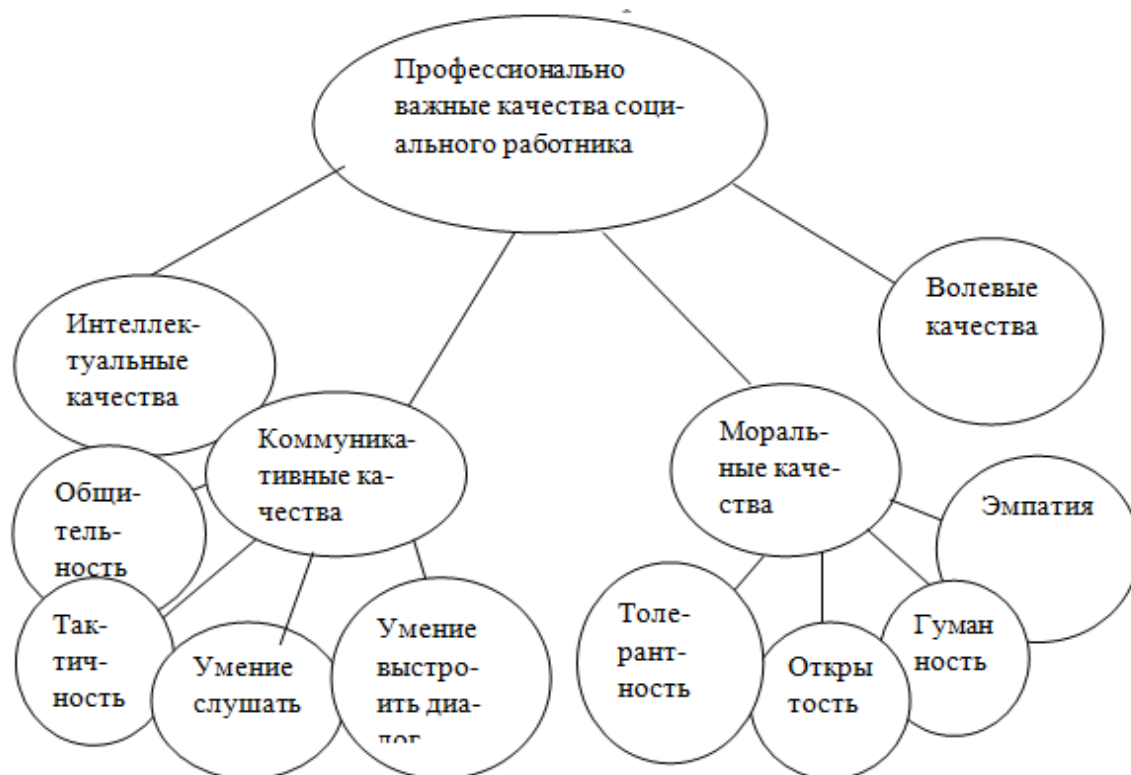


Рисунок 5. Профессионально-важные качества социального работника

Можно констатировать, что, несмотря на отмеченную вариативность в решении обозначенной проблемы, среди всего многообразия подходов можно выделить два стержневых направления, вокруг которых генерализуется исследовательская деятельность.

1. *Использование активных методов обучения (АМО).*

Практически все исследователи отмечают, что формирование таких профессионально важных качеств экономистов-менеджеров, как креативность, коммуникативность, инициативность, адекватная самооценка и др., возможно в процессе обучения только с применением разнообразных интерактивных методов обучения. Предлагаются различные технологии включения этих методов в учебную и внеучебную деятельность. К числу наиболее дидактически емких АМО относят деловые и ролевые игры, метод модерации, проектные методики, кейс-технологии и т.д.

2. *Разработка специальных педагогических условий, способствующих организации квазипрофессиональной среды.*

Как отмечают многие исследователи, традиционная образовательная практика не всегда ориентирована на целенаправленный процесс формирования

и развития ПВК. Необходимым условием осуществления этого процесса должна выступать специально организованная педагогическая среда, в которой возможно имитировать виды профессиональной деятельности и, тем самым, создавать для студентов условия для овладения профессиональными моделями деятельности. В качестве педагогических условий, стимулирующих формирование квазипрофессиональной среды, предлагается: использование контекстного подхода в процессе обучения, оптимизация самостоятельной работы студентов, разработка и внедрение в учебный процесс элективных курсов, ориентированных на профессиональное становление, организация специфических форм производственной практики, формирование интегративной цепочки «вуз-производство».

В связи с этим актуализируется задача поиска образовательных ресурсов, за счет которых можно было бы организовать систематический процесс формирования профессионально важных качеств будущих специалистов. Совершенно очевидно, что средствами только аудиторной работы в полной мере решить эту задачу не представляется возможным. На фоне ярко выраженной тенденции к уменьшению числа часов, отводимых на учебные виды деятельности, организовать такую педагогическую среду возможно только с привлечением ресурсов самостоятельной работы и активной интеграции теоретического и практического обучения.

Контрольные вопросы

1. Опишите хронологические рамки и особенности периодизации формирования моделей социального образования в России и за рубежом.
2. Опишите методологические подходы к формированию образовательного стандарта социального образования.
3. Охарактеризуйте возможность и направления развития практики социального образования.

Рекомендуемая литература

1. Алексеев, С.В. Применение инновационных образовательных технологий: опыт Санкт-Петербурга [Текст] : Учебно-методическое пособие

для специалистов по управлению образованием / С.В. Алексеев, И.В. Муштавинская. - С-Пб.: 2008, - 84 с.

2. Григорович, Л.А. Педагогика и психология [Текст] : учеб. пособие: рек. Мин. обр. РФ/ Л.А. Григорович, Т.Д. Марцинковская. – М.: Гардарики, 2009. - 476 с.

3. Краевский, В.В. Основы обучения. Дидактика и методика [Текст] : учеб. пособие: рек. УМО/ В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – М.: Академия, 2007. - 349 с.

4. Педагогика и психология высшей школы [Текст] : учеб. пособие: рек. Мин. обр. РФ / отв. Ред. М.В.Буланова-Топоркова. – 3-е изд., перераб. и доп. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 512 с.

5. Петрук, Г.В. Профессионально важные качества экономистов менеджеров как фактор эффективной профессиональной деятельности. // Современное образование: технические университеты в модернизации экономики России: материалы международной науч. методич. конференц., – Томск : Томск. гос. ун-т систем упр. и радиоэлек-ки, 2011. – С.154-156.

6. Попков, В.А. Дидактика высшей школы [Текст] : учеб. пособие: рек. УМО / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – 3-е изд., испр. и доп. –М.: Академия, 2008. - 224 с.

СОДЕРЖАНИЕ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ

Методические указания к практическим занятиям

Практическое занятие – это составная часть учебного процесса, групповая форма занятия при активном участии студентов; способствуют углубленному изучению наиболее сложных проблем дисциплины и служат основной формой подведения итогов самостоятельной работы студентов. На практических занятиях студенты учатся грамотно излагать проблемы, свободно высказывать свои мысли и суждения, вести полемику, убеждать, доказывать, опровергать, отстаивать свои убеждения, рассматривать ситуации, способствующие развитию профессиональной компетентности.

На первом практическом занятии студенты знакомятся с перечнем основной и дополнительной литературы по данной дисциплине, проводится беседа по организации учебного процесса. Тематика практических занятий выдается студентам заранее. Студенты самостоятельно готовятся по предлагаемым вопросам. После выступления студенту задаются дополнительные вопросы одногруппниками и преподавателем. Выступление студента оценивается в соответствии с балльно-рейтинговой системой.

Заключительное практическое занятие должно ориентировать студентов на обобщение изученного материала по дисциплине, подведение итогов.

В процессе каждого практического занятия заслушивается также дополнительный материал, подготовленный студентами, организуется дискуссия по заданной теме и ее отдельным вопросам, основной материал студенты записывают в рабочую тетрадь.

Рекомендуется использовать различные формы интерактивного обучения, а также оценочный инструментарий – для определения уровня и степени сформированности образовательных компетенций.

Содержание практических занятий по темам

Тема 1. Технологизация профессиональной подготовки

Социальное образование как феномен педагогической реальности. Социологические факторы социального образования. Антропологические факторы социального образования. Когнитивная структура социального образования. Понятие «социальное образование». Проблемы содержания социального образования. Проблемы профессионального и общего социального образования.

Понятие социальной и педагогической проблемы. Социальные и личные проблемы: сущность, специфика, источники возникновения. Отношение человека к проблеме и учет в практике социальной работы. Взаимосвязь и динамика общественных и личных проблем. Технология решения проблем. Критерии разрешимости общественных и личных проблем. Выбор приоритетов и выработка алгоритма действия в социальной работе. Подбор методов и средств решения социальных проблем специалистами. Технологии профессиональной подготовки. Целеполагание как важнейший этап и процедура технологии профессионального образования в социальной работе. Алгоритм целеполагания. Цель и ее значение в социальной и педагогической деятельности. Методы формирования целей профессионального образования в социальной работе. «Дерево целей» и принципы его построения. Анализ проблем, постановка целей и задач профессионального образования в социальной работе. Целеполагание в различных подсистемах социальной практики и в образовании.

Примерные тестовые задания по теме

1. Выберите соответствующее определение:

Педагогическая диагностика – это:

- предвидение учителем/преподавателем результатов взаимодействия с учащимися в форме обобщенных мысленных выводов;
- определение характера и объема трудностей в учебе и поведении,

способностей учащихся на основе данных об усвоении образовательных программ, наблюдения за их деятельностью, изучения ее результатов;

- система и ход целенаправленных воздействий, способствующих развитию, воспитанию и формированию личности.

2. Удалите термины, не соответствующие сформулированному положению:

Педагогическое целеполагание включает следующие цели:

- стратегические;
- тактические (предметные, модульные);
- параллельные;
- операциональные;
- диагностические.

3. Отметьте правильные ответы:

Этапы осуществления педагогического процесса включают:

- постановку и разъяснение задач предстоящей деятельности;
- управление познавательной деятельностью учащихся;
- стимулирование активности и творчества учащихся;
- разработка основных положений, которые определяют требования к содержанию, формам и методам учебного процесса;
- учет индивидуальных и возрастных особенностей учащихся.

4. Установите соответствие понятий и определений

1. Общественно одобряемые и передаваемые из поколения в поколение образцы педагогической культуры, отраженные в педагогических теориях, системах, технологиях	А. Профессионально-педагогическая культура
2. Способы и приемы управления педагогическим процессом	В. Педагогические ценности
3. Система общечеловеческих идей, профессионально-ценностных ориентаций, универсальных способов познания и гуманистических технологий педагогической деятельности	С. Педагогическое мастерство
4. Синтез личностно-профессиональных качеств и свойств педагога, свидетельствующих о высоком уровне овладения педагогической культурой	Д. Педагогическая компетенция
	Е. Технологически й компонент педагогической культуры

5. Владение педагогом необходимой суммой знаний, умений и навыков, профессиональными ценностями, идеалами, педагогическим сознанием	
---	--

Тема 2. Технологии профессионального образования

Технология организации и проведения учебных занятий.

Лекционное преподавание в нетрадиционной форме. А) лекция вдвоем; Б) лекция с «ошибками». В) проблемная лекция. Г) использование ТСО в процессе изложения лекционного материала. Методика организации семинарских занятий в нетрадиционной форме (деловая игра, мозговой штурм и др.). Нетрадиционные формы лабораторных занятий в условиях ССУЗа.

Проблемное обучение – современная технология профессиональной подготовки педагога.

Педагогические функции проблемного обучения. Педагогическая концепция проблемного обучения. Структура проблемного обучения. Содержание и источники учебных проблемных ситуаций. Творческое проектирование педагогической деятельности: А) технология построения проблемного учебного занятия (например; лекция). Б) педагогическое конструирование учебных задач по технологии проблемного обучения.

Технология контроля знаний, умений и навыков студентов Ссуза.

Понятие «пед.контроль» и «пед.диагностика». Функции пед.диагностики и пед.контроля. Принципы построения оценивания знаний. Требования к построению системы обратной связи. Виды контроля.

Технология учебного проектирования

Специфика репродуктивного обучения. Виды проектов. Организация работы над проектом. Значение технологии учебного проектирования.

Технологии коллективного взаимообучения

Специфика коллективного способа обучения. Технология организации учебной деятельности студентов. Координация, учет и контроль выполненной работы. Управленческие функции преподавателя. Методы и приемы организации взаимообучения. Оценка эффективности технологии КСО. Адаптивная система обучения А.С. Границкой. Основные положения концепции. Организа-

ция адаптивного обучения. Самостоятельная работа студентов на учебном занятии
Индивидуальная работа со студентами на учебном занятии. Планирование учебного процесса. Оценка эффективности технологии.

Технология сотрудничества.

Основные идеи обучения в сотрудничестве. Вариант организации обучения в сотрудничестве, их модификация. Особенности организации обучения. А) главные отличия группового обучения от обучения в малых группах по технологии сотрудничества; Б) взаимозаменяемость участников малых групп (по целям; по источникам информации; по выражению поощрения). В) индивидуальная ответственность всех участников группового обучения; Г) «базовая группа» - условие её использования. Учебное занятие по технологии обучения в сотрудничестве (Методика его организации).

Примерные тестовые задания по теме

1. Выберите правильные ответы.

Педагогическая технология – это

- сумма научно обоснованных приемов воспитательного воздействия на человека или группу людей;

- педагогическая теория;

- составная часть педагогического мастерства;

- элемент педагогической деятельности.

2. Выберите правильные ответы:

Педагогическая технология основана на:

- интуиции;

- педагогической теории;

- эксперименте;

- конкретном педагогическом замысле;

- определенном алгоритме конструирования педагогического процесса.

3. Выделите критерии педагогической технологии:

- концептуальность;

- воспроизводимость;

- системность;
- наглядность;
- управляемость;
- педагогическая поддержка.

4. Установите характерные черты личностно-ориентированного подхода к педагогическим технологиям:

- оказание помощи учащимся в сознательном выборе собственной позиции в условиях социокультурного плюрализма;
- поддержка учащихся в утверждении себя субъектом жизнедеятельности;
- выявление и развитие индивидуальных способностей и возможностей;
- формирование личности с заданными свойствами;
- ориентация на лучших учащихся;
- регламентация учебной деятельности учащихся восприятием и запоминанием информации.

5. Составьте блок-схему: «Технологии профессионального образования».

Тема 3. Технологии высшего профессионального социального образования

Организационные аспекты социального образования. Новые государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования как основа модернизации социального образования.

Консультирование и посредничество как Технологии высшего профессионального образования в социальной работе. Задачи посредничества и консультирования в системе образования.

Посредничество: виды и формы. Процедура посредничества, культура посреднической деятельности. Супервизорство.

Примерные тестовые задания по теме

1. Отметьте основные функции педагогического общения:

- прогностическая;
- перцептивная;

- творческая;
- аксиологическая;
- коммуникативная.

2. Выберите соответствующее определение:

Стиль педагогического общения, при котором педагог единолично определяет цели взаимодействия и субъективно оценивает результаты деятельности учащегося называется:

- игнорирующим;
- демократичным;
- авторитарным;
- попустительским.

3. Установите соответствие следующих понятий и определений:

<p>1. Воздействие на подсознательное в психике и поведение учащегося с целью добиться от него определенных установок и действий.</p> <p>2. Воздействие на рассудок, волю и чувства учащегося с целью добиться от него определенных установок и действий.</p> <p>3. Взаимообмен эмоциональными состояниями, которые происходят вне сознательного контроля</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Внушение • Заражение • Убеждение
--	--

4. Составьте обобщающую таблицу или графологическую схему на тему «Универсальные и специфические технологии высшего профессионального социального образования».

5. Закончите выражение: Педагогическая техника – это _____

6. Добавьте недостающий компонент: технология педагогического общения состоит из трех компонентов: 1 – технология требования; 2 – технология информационного воздействия; 3 – _____.

Тема 4. Информационные технологии высшего профессионального образования

Почему в современном образовательном процессе широкое распространение получили информационные технологии? Дайте трактовку понятию «информационные технологии». Какие виды компьютерного тестирования вы знаете? Что представляет собой мультимедийная технология? Раскройте педагогические условия применения информационных технологий обучения. Охарактеризуйте важнейшие достоинства и недостатки компьютерного тестирования.

Прогностическое моделирование социального образования. Общие основы прогностического моделирования образования. Прогнозный анализ социального образования. Принципы функционирования и управления развитием социального образования. Прогностическая модель социального образования.

Дистанционное образование. Как реализуется дистанционное обучение? Технологии профессионального образования взрослых. Программирование в системе итоговых и промежуточных аттестаций. Тестовый контроль. Электронные учебные материалы.

Примерные тестовые задания по теме

1. К технологии дистанционного обучения относится:

- тестирование;
- аудио и видео записи;
- компьютерные игры;
- мультимедиа.

2. Сравните позиции авторов по отношению к оправданности внедрения дистанционного образования в социальной сфере. Аргументируйте свою позицию, используя материалы публицистических статей и статистическую отчетность.

Тема 5. Особенности технологизации профессиональной подготовки в области социальной работы

Этапы технологии осуществления педагогического процесса:

- постановка и разъяснение задач предстоящей деятельности;
- управление познавательной деятельностью учащихся на основе запланированных средств, методов и приемов обучения и воспитания;
- создание условий для взаимодействия педагога и учащихся на коммуникативном уровне, стимулирование активности и творчества учащихся, установление обратной связи, регулирование и корректирование учебной деятельности, оперативный педагогический контроль;
- анализ достигнутых результатов: выявление возникших отклонений от запланированных задач, вычленение ошибок, проектирование мер по их устранению, оценка учебной деятельности учащихся.

Особенности технологии проведения урока, лекции, семинарского, занятия.

Адаптивные процессы и адаптационные технологии в профессиональной подготовке в области социальной работы. Социальная адаптация и ее место в структуре профессиональной подготовки в учебном заведении. Особенности адаптации личности в социокультурной среде: психологические, социально-психологические, социальные. Виды социальной адаптации: функциональная, организационная, ситуативная и девиантная.

Образовательное пространство как сфера социальной работы. Образование как один из важнейших факторов развития социальных процессов. Главная функция образовательного пространства – расширение возможности творческой личности, стимулирование социальной ответственности. Государственное содействие по созданию в России образованного молодого поколения с высокими духовно-нравственными, человеческими качествами, знающего и уважающего историю, традиции своего народа как общегосударственная задача.

Профессиональное мастерство. Профессионализм в аспекте реализации образовательных технологий.

Примерная тематика вопросов для дополнительного рассмотрения:

1. Технологический компонент в структуре профессионально-

педагогической культуры.

2. Педагогическое мастерство как высший уровень профессионально-педагогической культуры.

3. Компетентностный подход к содержанию профессионально-педагогической культуры.

4. Профессиограмма как квалификационная характеристика педагогической деятельности.

5. Сущность педагогической технологии. Критерии педагогической технологии.

6. Классификация педагогических технологий.

7. Основные этапы конструирования педагогического процесса.

8. Структура организационной деятельности и ее особенности в педагогическом процессе.

9. Виды деятельности детей и общие технологические требования к их организации.

10. Технология организации коллективной творческой деятельности.

12. Виды инновационных технологий организации педагогического процесса: модульная педагогическая технология. Технологические карты. Проблемное обучение.

13. Понятие «технология педагогического общения», функции и виды общения.

14. Звенья и способы профессионально-педагогического общения.

15. Стили педагогического общения.

16. Культура речи учителя как компонент технологии педагогического общения.

17. Педагогический такт – вершина культуры педагогического общения.

18. А.С.Макаренко о педагогическом мастерстве.

19. В.А.Сухомлинский о профессионализме педагога.

20. Профессиональная деятельность и личность педагога.

21. Сущность и основные компоненты педагогического искусства.

22. Сущность и сферы проявления педагогического мастерства.
23. Педагогическая техника как формы организации поведения учителя.
24. Цель и содержание воспитательной работы в современной общеобразовательной школе.
25. Профессиональная позиция педагога в воспитательной работе.
26. Организации групповой деятельности детей.
27. Технология формирования поведения учащихся.
28. Технология предъявления педагогического требования.

Тема 6. Опыт реализации технологии профессиональной подготовки в области социальной работы

Региональный опыт. Исторические тенденции развития профессионального социального образования в России.

Зарубежный опыт развития профессионального социального образования. Новации. Проблемы внедрения передового опыта. Обмен опытом.

Примерный перечень заданий для дополнительного рассмотрения:

1. Подготовьте презентации, иллюстрирующие опыт развития процесса технологизации профессионального социального образования в России (в целом и по отдельным регионам) и в зарубежных странах. Обязательное условие – выделение специфических, отличительных характеристик анализируемого опыта.

2. Разработайте таблицу «Сравнительный анализ отечественного и зарубежного опыта технологизации социального образования»

№	Название этапа	Реализуемые технологии	Характеристики реализуемых технологий
1.	<i>Отечественный опыт:</i> - ...		
2.	<i>Зарубежный опыт:</i> - ...		

ТЕКУЩИЙ КОНТРОЛЬ

Письменные работы в форме сочинения-рассуждения (эссе).

Эссе – разновидность очерка, в котором главную роль играет не воспроизведение факта, а изображение впечатлений, раздумий, ассоциаций. Сочинение в жанре эссе требует от автора не только умения продемонстрировать «сумму знаний», но и сделать акцент на собственных чувствах, переживаниях, отношениях к тому, о чем он пишет.

Для эссе характерны ярко выраженная авторская позиция, искренность, эмоциональность. Эссе присущи эмоциональность, экспрессивность, художественность. Жанр дает право на субъективное изложение заявленной проблемы и свободную композицию. Помимо этого, письменная работа в жанре эссе позволяет автору продемонстрировать его/ее способности использовать известные теории, концепции, подходы для анализа различных феноменов, а также реальных ситуаций поведения или взаимодействия людей.

Автор должен продемонстрировать не только теоретические знания, но и умение их применить для анализа конкретной ситуации, сложившейся на практике.

Тема эссе – своего рода условие задач. Как правило, формулируется так, что принимается ни один «правильный» ответ, а множество решений. Если отдельные слова, мысли (и даже в некоторых случаях формулировки в целом) будут повторены в тексте эссе, то не следует считать это недостатком. Тема эссе выбирается студентом свободно из предложенного преподавателем списка (по дисциплине или по тематическим разделам дисциплины), либо формулируется самостоятельно – при обязательном согласовании с преподавателем.

Автор обязан привести всю информацию в порядок, соотнести с темой, выбрать эффектную цитату, точную мысль, убедительный аргумент. Главная задача при написании эссе заключается в том, чтобы выработать аргументацию, отшлифовать основные мысли и расположить их в строгой последовательности, сопровождая их иллюстрированным материалом или вспомогательными дан-

ными и т.д.

Минимальный объем эссе (без учета титульной страницы, содержания и списка литературы) – не менее 10 страниц (ориентировочно 20000-25000 знаков). Минимальное количество привлекаемых источников должно составлять не менее 10 текстов.

Работа должна быть написана научным языком, с корректным использованием социологических терминов и понятий. Оценки, аргументы и примеры должны быть обоснованы, а не основываться только на обыденном здравом смысле и личном восприятии. Цитирование и пересказ источников могут занимать не более 1/3 объема работы.

Эссе должно иметь четкую структуру и включать титульный лист, вводную часть, основную часть, заключительную часть, библиографический список.

Титульный лист эссе оформляется по образцу, представленному в СТО СМК 4.2.3.05-2011 «Оформление выпускных квалификационных и курсовых работ (проектов)» в качестве примера оформления титульного листа курсовой работы (вместо слов «Курсовая работа» указывается «Эссе», не указываются консультанты и нормоконтролер).

Текст эссе оформляется сплошным текстом, не разбиваясь на разделы. В структуре излагаемого материала выделяются:

- вводная часть – обоснование актуальности темы, определение цели и задач эссе; должно включать краткое изложение подхода к ответу на вопрос или проблему, обозначенные в названии;

- основная часть – развитие авторской аргументации и анализа, а также обоснование их, исходя из имеющихся данных, других аргументов и позиций по этому вопросу; в этом заключается основное содержание эссе, включающего четкую последовательность аргументации; аргументы должны подкрепляться ссылками на основные положения выбранных теоретических подходов и концепций, на работы известных авторов, на конкретные данные эмпирических исследований; полезно использовать собственный практический опыт, но при этом следует быть уверенным, что он соответствует рассматриваемой ситуа-

ции;

- заключительная часть – представляет собой выводы, сделанные на основании материала, изложенного в работе; может включать краткое изложение ваших основных аргументов.

Библиографический список эссе включает библиографические описания цитируемой, упоминаемой и изученной автором литературы общим количеством не менее 10 источников. Содержание библиографического списка определяется автором работы. Учитывается требование к отражению в библиографическом списке источников не более чем 5-летней давности как показатель осведомленности автора о современном состоянии рассматриваемой им темы. По дисциплинам естественнонаучного блока допускается использование источников, изданных не ранее 10 лет назад. Правила оформления библиографического списка приводятся в п.6.13 СТО СМК 4.2.3.05-2011 «Оформление выпускных квалификационных и курсовых работ (проектов)». Используемые в работе источники должны включать не только учебные пособия и словари, но и научные статьи и монографии, в т.ч. на иностранных языках.

Критерии, используемые при оценке эссе:

- степень решения поставленных в эссе целей и задач;
- степень аргументированности позиции;
- логичность и последовательность;
- оригинальность и самостоятельность в изложении материала;
- формулировка четких и конкретных выводов;
- характер привлекаемой литературы;
- корректность в оформлении ссылок.

Итоговой формой оценки эссе является зачет/незачет, в соответствии с изложенными требованиями и критериями оценки к нему.

Эссе засчитывается, если: учебный материал усвоен в полном объеме, изложен логично, выводы и обобщения точны и взаимосвязаны, соответствуют факторам и закономерностям социальной жизни; отсутствует плагиат; имеются цитаты и ссылки; используется новейшая литература, в том числе материалы

Интернет; авторская позиция изложена ясно, недвусмысленно, понятна; допускаются незначительные недочеты.

Эссе не засчитывается, если: в усвоении материала имеются пробелы, тема раскрыта не полностью, материал излагается несистематизировано; авторская позиция не обозначена; выводы и обобщения аргументированы слабо или ошибочны, либо отсутствуют; в работе используется плагиат, цитаты не обозначаются; отсутствует связь с социальной практикой.

Незначительное эссе по указанию преподавателя перерабатывается в соответствии с высказанными замечаниями и сдается для повторной проверки, либо выполняется на новую тему.

Тематика письменных работ в форме сочинение-рассуждение

1. Профессиональное социальное образование: общее и специфика
2. Профессиональная подготовка в области социальной работы: проблемы и современные перспективы
3. Характер технологизации профессионального социального образования
4. Специфика реализации технологии (технологического алгоритма) профессиональной подготовки в области социальной работы
5. Проблематика выбора оптимальных технологий профессиональной подготовки в области социальной работы
6. Этнокультурные стереотипы.

Подготовка докладов (рефератов)

Доклад – это сообщение по заданной теме, с целью внести знания из дополнительной литературы, систематизировать материал, проиллюстрировать примерами, развивать навыки самостоятельной работы с научной литературой, познавательный интерес к научному познанию.

Тема доклада должна быть согласована с преподавателем и соответствовать теме занятия.

Материалы при его подготовке, должны соответствовать научно-методическим требованиям ВУЗа и быть указаны в докладе.

Необходимо соблюдать регламент, оговоренный при получении задания.

Иллюстрации должны быть достаточными, но не чрезмерными.

Работа студента над докладом-презентацией включает отработку навыков ораторства и умения организовать и проводить диспут.

Студент в ходе работы по презентации доклада, отрабатывает умение ориентироваться в материале и отвечать на дополнительные вопросы слушателей.

Студент в ходе работы по презентации доклада, отрабатывает умение самостоятельно обобщить материал и сделать выводы в заключении.

Докладом также может стать презентация реферата студента, соответствующая теме занятия.

Студент обязан подготовить и выступить с докладом в строго отведенное время преподавателем, и в срок.

Инструкция докладчикам и содокладчикам

Докладчики и содокладчики - основные действующие лица. Они во многом определяют содержание, стиль, активность данного занятия. Сложность в том, что докладчики и содокладчики должны знать и уметь очень многое:

сообщать новую информацию

использовать технические средства

знать и хорошо ориентироваться в теме всей презентации (семинара)

уметь дискутировать и быстро отвечать на вопросы

четко выполнять установленный регламент: докладчик - 10 мин.; содокладчик - 5 мин.; дискуссия - 10 мин

иметь представление о композиционной структуре доклада.

Необходимо помнить, что выступление состоит из трех частей: вступление, основная часть и заключение.

Вступление помогает обеспечить успех выступления по любой тематике. Вступление должно содержать:

- название презентации (доклада)

- сообщение основной идеи

- современную оценку предмета изложения
- краткое перечисление рассматриваемых вопросов
- живую интересную форму изложения
- акцентирование оригинальности подхода

Основная часть, в которой выступающий должен глубоко раскрыть суть затронутой темы, обычно строится по принципу отчета. Задача основной части - представить достаточно данных для того, чтобы слушатели и заинтересовались темой и захотели ознакомиться с материалами. При этом логическая структура теоретического блока не должны даваться без наглядных пособий, аудио-визуальных и визуальных материалов.

Заключение – это ясное четкое обобщение и краткие выводы, которых всегда ждут слушатели.

Реферат (от лат. *refero* – докладываю, сообщаю) — краткое изложение научной проблемы, результатов научного исследования, содержащихся в одном или нескольких произведениях идей и т. п.

Реферат должен содержать обобщение различных точек зрения по определенной теме. От обычного конспектирования научной литературы реферат отличается тем, что в нем излагаются (сопоставляются, оцениваются) различные точки зрения на анализируемую проблему и при этом составитель реферата определяет свое отношение к рассматриваемым научным позициям, взглядам или определениям, принадлежащим различным авторам. Исследовательский характер реферата представляет его основную научную ценность.

Под реферированием понимается анализ опубликованной литературы по проблеме, то есть систематизированное изложение чужих обнародованных мыслей с указанием на первоисточник и в обязательном порядке с собственной оценкой изложенного материала.

Целью реферативной работы является приобретение навыков работы с литературой, обобщения литературных источников и практического материала по теме, способности грамотно излагать материал, делать выводы.

Процесс написания реферата состоит из следующих этапов:

- подбор литературы по выбранной теме и ознакомление с ней;
- составление плана реферата;
- изучение литературных источников;
- написание текста реферата;
- оформление реферата.

Реферат является научной работой, поскольку содержит в себе элементы научного исследования. В связи с этим к нему должны предъявляться требования по оформлению, как к научной работе.

Тема реферата выбирается студентом свободно из предложенного преподавателем списка (по дисциплине или по тематическим разделам дисциплины), либо формулируется самостоятельно – при обязательном согласовании с преподавателем.

Текст реферата должен быть оформлен в соответствии с требованиями ГОСТ и СТО СМК 4.2.3.05-2011 «Оформление выпускных квалификационных и курсовых работ (проектов)». Общий объём работы – 15-30 страниц печатного текста (с учётом титульного листа, содержания и библиографического списка) на бумаге формата А4, на одной стороне листа.

Реферат должен содержать следующие структурные элементы: титульный лист, содержание, введение, основную часть (разделы, части), заключение (выводы по работе), пронумерованный библиографический список, приложения.

Титульный лист реферата оформляется по образцу, представленному в СТО СМК 4.2.3.05-2011 «Оформление выпускных квалификационных и курсовых работ (проектов)» в качестве примера оформления титульного листа курсовой работы (вместо слов «Курсовая работа» указывается «Реферат», не указываются консультанты и нормоконтролер).

Содержание включает введение, наименование всех разделов, пунктов (если они имеют наименование), заключение, библиографический список, наименование всех приложений (если они имеются) с указанием номеров стра-

ниц, с которых начинаются эти элементы работы.

Во введении следует отразить место рассматриваемого вопроса в естественнонаучной, общегуманитарной или социальной проблематике, его теоретическое и прикладное значение; обосновать выбор данной темы, коротко рассказать о том, почему именно она заинтересовала автора.

Введение должно включать в себя краткое обоснование актуальности темы реферата, которая может рассматриваться в связи с невыясненностью вопроса в науке, с его объективной сложностью для изучения, а также в связи с многочисленными теориями и спорами, которые вокруг нее возникают. В этой части необходимо также показать, почему данный вопрос может представлять научный интерес и какое может иметь практическое значение. Таким образом, тема реферата должна быть актуальна либо с научной точки зрения, либо из практических соображений.

Автор последовательно характеризует актуальность темы, современное состояние научной проблемы, представляет характеристику актуальности темы, представляет основание и исходные данные для разработки темы, четко формулирует исследовательскую задачу. Формулировка каждого показателя записывается с новой строки.

Основная часть должна излагаться в соответствии с планом, четко и последовательно, желательно своими словами с использованием цитат и ссылок на первоисточники. В тексте должны быть ссылки на использованную литературу. При дословном воспроизведении материала каждая цитата должна иметь ссылку на соответствующую позицию в списке использованной литературы с указанием номеров страниц, например [12, с.56] или "В работе [11] рассмотрены...." Каждая глава текста должна начинаться с нового листа, независимо от того, где окончилась предыдущая. Каждую главу целесообразно разбить на подпункты - 2.1., 2.2. (с указанием в оглавлении соответствующих страниц).

I глава. Вступительная часть. Как правило, содержит описание истории рассматриваемого вопроса, определение основных терминов и категорий, ана-

лиз авторских подходов к основному понятию.

II глава. Основная научная часть реферата. Здесь в логической последовательности излагается материал по теме реферата.

Заключение должно содержать краткое обобщение рассмотренного материала, выделение наиболее достоверных и обоснованных положений и утверждений, а также наиболее проблемных, разработанных на уровне гипотез, важность рассмотренной проблемы с точки зрения практического приложения, мировоззрения, этики и т.п. В этой части автор подводит итог работы, делает краткий анализ и формулирует выводы.

Библиографический список включает библиографические описания цитируемой, упоминаемой и изученной автором литературы общим количеством не менее 5 источников. Содержание библиографического списка определяется автором работы. Учитывается требование к отражению в библиографическом списке источников не более чем 5-летней давности как показатель осведомленности автора о современном состоянии рассматриваемой им темы. По дисциплинам естественнонаучного блока допускается использование источников, изданных на ранее 10 лет назад. Правила оформления библиографического списка приводятся в п.6.13 СТО СМК 4.2.3.05-2011 «Оформление выпускных квалификационных и курсовых работ (проектов)».

В приложения рекомендуется включать материалы, связанные с выполненной работой, которые по каким-либо причинам не могут быть включены в основную часть, в т.ч. таблицы, рисунки, инструкции, документы и пр.

Требования к содержанию реферата:

- полнота, ясность, логичность изложения;
- научность изложения;
- сопоставление в тексте различных точек зрения;
- выделение авторской позиции;
- наличие цитат и ссылок на использованные источники;
- оформление в соответствии с требованиями нормоконтроля.

Итоговой формой оценки реферата является зачет/незачет, в соответствии

с изложенными требованиями и критериями оценки к нему.

Реферат засчитывается, если: учебный материал усвоен в полном объеме, изложен логично, выводы и обобщения точны и взаимосвязаны, соответствуют факторам и закономерностям социальной жизни; отсутствует плагиат; имеются цитаты и ссылки; используется новейшая литература, в том числе материалы Интернет; допускаются незначительные недочеты.

Реферат не засчитывается, если: в усвоении материала имеются пробелы, тема раскрыта не полностью, материал излагается несистематизировано; выводы и обобщения аргументированы слабо или ошибочны, либо отсутствуют; в работе используется плагиат, цитаты не обозначаются; отсутствует связь с социальной практикой.

Незачтенный реферат по указанию преподавателя перерабатывается в соответствии с высказанными замечаниями и сдается для повторной проверки, либо выполняется на новую тему.

Тематика докладов (рефератов)

1. Правовое регулирование профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации работников.
2. Профессиональные и образовательные стандарты: сравнительно-правовой анализ.
3. Понятия: «технология», «педагогическая технология», «образовательная технология» : сравнительно-правовой анализ.
4. Принципы технологизации образовательной деятельности.
5. Технология профессиональной подготовки.
6. Компьютерные образовательные технологии.
7. Педагогические технологии в условиях вуза, их классификация.
8. Проблемно-деятельностное обучение.
9. Модульное обучение.
10. Контекстное обучение.
11. Игровое обучение.
12. Особенности реализации образовательных технологий в вузах различ-

ного профиля.

13. Специфика технологии профессиональной подготовки в области социальной работы.

14. Ведущие вузы и УМО в области образования по социальной работе и их роль в технологизации профессионального социального образования.

15. Традиционные и инновационные технологии профессиональной подготовки в области социальной работы

Письменные самостоятельные работы (контрольные работы) и индивидуальные домашние задания (ИДЗ)

Контрольные работы проводятся с целью контроля усвоения студентами знаний лекционного курса, оценки навыков и умений, приобретенных в ходе практических занятий, а также для проверки умения решать различного рода задачи, развивающие профессиональные навыки в соответствии с требованиями квалификационной характеристики выпускника вуза по конкретному направлению подготовки.

Написание контрольной работы преследует следующие цели:

- развить у обучаемых умения анализа научной и учебной литературы, законодательства, практической деятельности;
- изучить основные методы проведения научного исследования;
- выработать умения и навыки самостоятельного активного поиска дополнительных знаний по теме контрольной работы;
- развить умение четко и грамотно излагать свои мысли.

В зависимости от целей проведения, можно выделить следующие виды контрольных работ:

- входная контрольная работа (проводится в начале учебного семестра) позволяет определить актуальный уровень знаний, необходимый для продолжения обучения, а также наметить «зону ближайшего развития»;

- проверочная контрольная работа (срез знаний) – проводится с целью установления уровня освоения обучающимися предметных знаний и умений,

проводится после изучения раздела, темы; направлена, с одной стороны, на возможную коррекцию результатов предыдущей темы обучения, с другой стороны, на параллельную отработку и углубление текущей изучаемой учебной темы;

- домашняя контрольная работа – выполняется студентами самостоятельно во внеаудиторное время (в период самоподготовки с использованием научной, учебной литературы и других источников), по заданию, выданному преподавателем; преподаватель, ведущий занятия в академической группе, еженедельно контролирует ход выполнения домашнего задания; срок выполнения студентами домашних заданий не должен превышать трех недель с момента изложения соответствующего материала в лекционном курсе;

- итоговая контрольная работа – проводится в конце изучения учебной дисциплины, включает основные темы учебного периода.

Контрольные работы в основном проводятся по расписанию в часы учебных занятий. Время на подготовку к контрольной работе входит в число часов самостоятельной работы студентов

Тематика контрольных работ разрабатывается преподавателями кафедры МСР, утверждается на заседании кафедры и обновляется по мере необходимости. Список тем доводится до сведения студентов.

Аудиторная контрольная работа выполняется по теме (заданию), выдаваемому преподавателем непосредственно перед ее выполнением.

Контрольная работа, выданная для выполнения во внеаудиторное время (в т.ч. контрольные работы студентов заочной формы обучения), может быть выполнена в рукописном варианте (в школьной тетради объемом до 18 листов) или в машинописном (компьютерном) исполнении (на бумаге формата А4; шрифт 14 Times New Roman; интервал 1,5; поля: левое – 30 мм, верхнее, нижнее – 20 мм, правое – 10 мм). Работа, выполненная в рукописном варианте, должна быть написана аккуратно, четким, разборчивым почерком. Объем работы – не больше объема школьной тетради или 10-15 страниц формата А4. Страницы обязательно должны быть пронумерованы.

При выборе темы контрольной работы обучаемые должны исходить из требований, предъявляемых преподавателем: 1) тема выдается преподавателем на всю группу или индивидуально каждому студенту; 2) тема (номер варианта контрольной работы) соответствует порядковому номеру студента в алфавитном списке группы; 3) тема (номер варианта контрольной работы) соответствует последней цифре зачетной книжки студента, если последняя цифра «0» - выполняется вариант №10.

С разрешения преподавателя, осуществляющего руководство контрольной работой, возможен выбор иной (не указанной в перечне) темы. Замена темы, в том числе, в течение периода выполнения контрольной работы допускается по согласованному с научным руководителем рапорту учащегося и с разрешения начальника кафедры. Допускается только одна замена темы учащимся.

Сведения об избранной теме контрольной работы в установленные сроки подаются на кафедру. Если тема своевременно не выбрана, то научный руководитель вправе определить ее самостоятельно.

Не допускается написание контрольной работы по одинаковой теме в одной учебной группе. Научный руководитель вправе видоизменить текст названия контрольной работы в рамках указанной темы.

Работа, выполненная студентом не по своей теме (не по своему варианту), проверке и рецензированию не подлежит.

Критерии оценки качества выполнения контрольной работы:

- ее содержание должно соответствовать названию и согласованному с преподавателем плану;

- рекомендуется избегать общих фраз и дословного заимствования текста из используемых литературных источников. При цитировании текста из учебной и монографической литературы, при ссылке на статистические данные и результаты криминологических исследований необходимо указать источник и оформить ссылки в соответствии с библиографическими требованиями;

- работа должна быть написана простым, ясным и юридически грамотным

ЯЗЫКОМ;

- основные ее положения должны быть правильно и четко сформулированы.

Итоговой формой оценки контрольной работы является зачет/незачет, в соответствии с изложенными требованиями и критериями оценки к нему.

Контрольная работа засчитывается, если: учебный материал усвоен в полном объеме, изложен логично, выводы и обобщения точны и взаимосвязаны, подкрепляются примерами из практической социальной работы, соответствуют факторам и закономерностям социальной жизни; отсутствует плагиат; используется новейшая литература, в том числе материалы Интернет; допускаются незначительные недочеты.

Контрольная работа не засчитывается, если: в усвоении материала имеются пробелы, тема раскрыта не полностью, материал излагается несистематизировано; выводы и обобщения аргументированы слабо или ошибочны, либо отсутствуют; в работе используется плагиат, цитаты не обозначаются; отсутствует связь с социальной практикой.

После проверки контрольной работы преподаватель пишет на нее краткую рецензию, указывая положительные и отрицательные стороны работы. Незачтенная контрольная работа дорабатывается студентом и сдается на повторную проверку, либо переписывается заново во время консультации преподавателя. При сдаче зачета (экзамена) студент должен представить преподавателю зачтенную контрольную работу. Студент, не сдавший вовремя контрольную работу, или чья контрольная работа была не зачтена и не доработана, не допускается к сдаче зачета (экзамена).

Тематика письменных самостоятельных работ и ИДЗ.

1. Образовательная технология: понятие и классификация
2. Профессиональная подготовка
3. Профессиональное социальное образование
4. Образовательный стандарт и его роль в технологизации профессиональной подготовки

5. Технологизация учебного процесса
6. Традиционные технологии профессиональной подготовки.
7. Инновационные технологии профессиональной подготовки.
8. Профессиональное мастерство.
9. Профессионально-важные (значимые) качества.
10. Воспитательно-образовательная среда вуза и технологии ее формирования.

Методические рекомендации по написанию курсовых работ по дисциплине

Оптимальный объем курсовой работы (без приложений) – до 35 страниц (но не менее 20). Объем приложений – не более объема основного текста.

Текст курсовой работы должен быть отпечатан на компьютере на бумаге формата А4 с использованием шрифта Times New Roman Cyr № 14 через полтора межстрочных интервала.

Предусмотрены следующие минимальные размеры полей: верхнее – 20 мм; нижнее – 20 мм; левое – 30 мм; правое – 10 мм.

Листы курсовой работы скрепляются в папке-скоросшивателе.

Оформление текста курсовой работы осуществляется с учетом требований, предъявляемых СТО СМК 4.2.3.05-2011 «Оформление выпускных квалификационных и курсовых работ (проектов)».

Курсовая работа выполняется студентом после изучения учебного материала по дисциплине, а также ознакомления с предлагаемой основной и дополнительной литературой. Тема курсовой работы формулируется студентом самостоятельно с обязательным согласованием научного руководителя, логически связывается с предполагаемой темой магистерской диссертации и темой НИР.

Курсовая работа направлена на анализ и обобщение технологических основ профессиональной подготовки в области социальной работы. Студенты проводят собственное исследование с использованием любых репрезентатив-

ных методов.

Введение должно содержать оценку современного состояния вопроса, освещаемого в работе, обоснование выбора темы, ее актуальность, формулировку научной проблемы (противоречия), основание и исходные данные для ее разработки, новизну, практическую значимость, описание целей и задач курсовой работы, объекта и предмета исследования, методики курсового исследования, апробации (освещения результатов курсового проектирования в статьях, выступлениях).

Актуальность курсового исследования (работы) указывает на необходимость и своевременность изучения решения проблемы для дальнейшего развития теории и практики, характеризует противоречия, которые возникают между социальными потребностями (спросом на научные идеи и практическими рекомендациями) и имеющимися средствами их удовлетворения, которые могут дать наука и практика в настоящий момент. В сжатом изложении показывается, какие задачи стоят перед научной теорией в аспекте выбранной темы исследования при конкретных условиях, что сделано предшественниками и что предстоит сделать в данном диссертационном исследовании. На основе выявленного противоречия формулируется проблема диссертационного исследования.

Формулировка научной проблемы (противоречия). Исходной позицией диссертации служит выявление ситуации, на основании которой возникает ряд проблем научного и практического характера. Проблемная ситуация в социальной практике – это возникающее в процессе развития объективного мира противоречие между потребностями общества и возможностями их удовлетворения или между знанием о практических и теоретических запросах общества и незнанием путей, средств и способов реализации этих запросов. Для диссертации же важно выделить, поставить именно научную проблему. Правильная постановка и ясная формулировка новых научных проблем нередко имеют не меньшее значение, чем их решение. Необходимо раскрыть проблемную ситуацию, выявить противоречие между существующей парадигмой и

вновь обнаруженными фактами, убедиться в невозможности разъяснить ситуацию на базе старой теории. Затем постановка проблемы увязывается с научной гипотезой, которая должна предположить пути решения проблемы.

Основание и исходные данные для разработки научной темы включает теоретико-методологические основы курсовой работы и анализ основных источников (степени изученности темы). Теоретико-методологические основы предполагают перечень с краткой характеристикой научных подходов, концепций, теорий, послуживших основой для разработки содержания курсовой работы. *Анализ литературы* по теме курсового исследования (степень ее изученности) требует установления круга основных и смежных публикаций по теме исследования и их краткое описание, с указанием мало- или слабо изученных аспектов затронутой в курсовой работе проблематики.

Новизна отражает авторский вклад в рассмотрении темы (анализ существующих подходов, их обобщение, систематизация и пр.), означает, что существует потребность общества, практики, что данная научная работа существенно повышает качество разработок творческих научных коллективов, а новые результаты, полученные в диссертационной работе, могут быть внедрены в форме рекомендаций автора, новые знания способствуют повышению квалификации кадров или могут войти в учебные программы по направлениям и специальностям. Характерной особенностью данной курсовой работы является конкретизированное, углубленное исследование научных вопросов и решение научных задач, стоящих перед некоторой локальной областью знаний и подчиненных единой цели.

Практическая значимость предполагает, что в работе должны быть указаны пути и способы применения результатов исследования в практической деятельности, в учебном процессе, в будущих исследованиях и т.п.

Объект исследования курсовой работы представляет собой совокупность связей, отношений и свойств, которая существует объективно в теории и практике и служит источником необходимой для исследователя информации (как правило, это то, что рассматривается в 1 главе курсовой работы).

Предмет исследования курсовой работы более конкретен и включает только те связи и отношения, которые подлежат непосредственному изучению в данной работе, устанавливают границы научного поиска в каждом конкретном объекте. Предмет обычно отражён уже в самой теме курсового исследования и подробно раскрывается во 2 главе курсовой работы.

Из предмета исследования вытекает его цель и задачи. *Цель* формулируется кратко и предельно точно, в смысловом отношении выражая то основное, что намеревается сделать исследователь. Она конкретизируется и развивается в *задачах исследования* (не более 6; в форме перечисления: изучить..., описать..., установить..., охарактеризовать..., выявить..., раскрыть..., проанализировать... и т.п.).

Методика исследования предполагает наличие совокупности приемов, способов исследования, порядок их применения и интерпретации полученных с их помощью результатов. Она зависит от характера объекта изучения, выбранной методологии, цели исследования, разработанных методов, общего уровня квалификации исследования.

Апробация результатов курсового исследования – перечисляются научные, научно-методические, научно-практические и т.п. мероприятия, на которых представлялась работа (полностью или частично) – статус, наименование, место проведения и год. Указываются авторские публикации по результатам курсового исследования – статьи, тезисы докладов и т.д.), их количественные (шт.) и объемные (печатные листы или страницы) характеристики, в том числе с выделением авторского объема и публикации без соавторства.

В основном содержании курсовой работы должны быть рассмотрены понятия, категории, авторские позиции, концепции, теории, подходы.

1 глава посвящена анализу объекта исследования и включает основные определения, историю изучения вопроса. Например, рассматриваются теоретико-методологические основы инклюзивного образования, подготовки менеджеров социальной сферы, профессионального социального образования и т.п.

2 глава посвящена предмету исследования и предполагает анализ технологии (технологий, приемов, форм и методов) формирования компетенций/компетентности, охарактеризованной в 1 главе, либо знаний, умений, навыков (ЗУН), входящих в понятие «профессионализма» по тому направлению/сфере, описанной в 1 главе.

В *заключении* логически последовательно излагаются теоретические и практические выводы и предложения, к которым пришел студент в результате курсового исследования. Следует приводить только такие выводы, которые согласуются с целью исследования, сформулированной в разделе «введение», и излагать таким образом, чтобы их содержание было понятно без чтения текста работы.

Выводы должны быть краткими и четкими, дающими полное представление о содержании, значимости, обоснованности и эффективности разработок. Они должны отражать основные выводы по истории вопроса, по проведенному исследованию и всем предлагаемым направлениям совершенствования социальной работы и решения проблемы с оценкой эффективности предлагаемых разработок, отвечать на вопросы (задачи), поставленные во введении.

Рекомендуемый объем заключения одна – три страницы.

Библиографический список представляет собой перечень использованной при подготовке и написании дипломной работы литературы (книги, статьи, законодательные акты, программные документы и т.п.), составленный в алфавитном порядке. Список оформляется в соответствии с требованиями ГОСТ.

При подготовке и написании курсовой работы должно быть использовано *не меньше 50 источников, в т.ч. на иностранном языке*. Не менее 2/3 источников должны быть изданы на ранее, чем 5 лет назад. Не менее 2/3 источников должны быть в виде научных изданий – монографий, сборников научных работ, авторефератов диссертаций, т.п. Основу должны составлять источники, раскрывающие теоретические аспекты изучаемого вопроса, в первую очередь научные монографии и статьи научных журналов, в т.ч. на иностранном языке.

Материалы сети Интернет, научно-практических изданий и деловой печати используются в качестве вспомогательных источников.

В *приложении* обязательно помещается программа исследования, использованный инструментарий, результаты исследования в виде рисунков/графиков, таблиц и т.п.

Студент должен продемонстрировать свое умение не только работать с литературными источниками в целях поиска необходимой информации, критического анализа и обобщения полученного материала и его представления в тексте курсовой работы, но и показать свое умение и навык проведения собственного исследования по актуальной проблематике, разрабатывать необходимые для этого программную документацию и инструментарий.

Защита курсовой работы принимается преподавателем (преподавателями) дисциплины (курса), при этом оцениваются следующие параметры:

- совпадает ли предметная область курсовой работы с рабочей программой по данной дисциплине (методическими требованиями по курсу);
- соответствует ли объект и предмет исследования сформулированной теме и поставленной проблеме;
- содержатся ли во введении все необходимые методологические элементы (актуальность, степень изученности темы, новизна, практическая значимость, объект, предмет, цель, задачи, методы);
- уровень самостоятельной работы автора с источниками и литературой: нормативными актами и статистическими данными, монографической и учебной литературой, периодической печатью и электронными ресурсами, документами отчетности (соответствие их теме, хронологические рамки издания, полнота представления данных, возможности цитирования и т.п.);
- теоретический уровень работы (рассмотрение различных подходов и точек зрения, определение основных понятий, классификаций, степень раскрытия темы и пр.);
- уровень анализа объекта исследования;
- отвечает ли заключение на все вопросы (задачи), поставленные во

введении, имеются ли выводы по работе;

- соответствует ли оформление работы требованиям, предъявляемым ГОСТ;
- содержательность доклада студента;
- уровень ответов студента на вопросы преподавателя во время защиты курсовой работы.

Оценивается курсовая работа по 4-х бальной системе (отлично, хорошо, удовлетворительно, неудовлетворительно). Оценка фиксируется в ведомости и зачетной книжке студента (за исключением неудовлетворительной оценки).

Примерная тематика курсовых работ

1. Технологии инклюзивного образования.
2. Технология формирования управленческой компетентности будущих специалистов социальной сферы (на примере направления подготовки «Социальная работа»)
3. Технология формирования правовой компетентности будущих специалистов социальной сферы (на примере направления подготовки «Социальная работа»)
4. Технология формирования культурологической компетентности будущих специалистов социальной сферы (на примере направления подготовки «Социальная работа»)
5. Технология формирования ... компетенций [*конкретизируется, какие компетенции имеются ввиду*] будущих специалистов социальной сферы (на примере направления подготовки «Социальная работа»)
6. Технологии научно-исследовательской деятельности магистрантов (на примере направления подготовки «Социальная работа»)
7. Технологии научно-исследовательской деятельности бакалавров (на примере направления подготовки «Социальная работа»)
8. Технологии самостоятельной работы студентов вуза (на примере специальности и направления подготовки «Социальная работа»)
9. Технологии дистанционного обучения студентов в вузе (на примере

специальности и направления подготовки «Социальная работа»)

10. Технологии профессиональной подготовки осужденных к отбыванию наказания в виде лишения свободы в исправительном учреждении (на примере специальности и направления подготовки «Социальная работа»)

МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ ПО САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ

Самостоятельная работа студентов (СРС) – это процесс активного, целенаправленного приобретения студентом новых для него знаний и умений без непосредственного участия преподавателей. СРС сопровождается эффективным контролем и оценкой результатов.

Предметно и содержательно СРС определяется государственным образовательным стандартом, действующим учебным планом, рабочими программами учебной дисциплины, средствами обеспечения СРС: учебниками, учебными пособиями и методическими рекомендациями, учебно-программными комплексами и т.п.

В ходе самостоятельной работы студент осваивает теоретический материал по дисциплине (освоение лекционного курса, а также освоение отдельных тем, отдельных положений и т.д.); закрепляет знание теоретического материала, используя необходимый инструментарий практическим путем (выполнение тестов для самопроверки, самостоятельных письменных работ); имеет возможность применять полученные знания и практические навыки для анализа ситуации и выработки правильного решения (подготовка к групповой дискуссии, письменный анализ конкретной ситуации «например: решение трудового спора»); а также имеет возможность применить полученные знания и умения для формирования собственной позиции.

Общая схема СРС, включающая раздел дисциплины, форму СРС, трудоемкость в часах и форма контроля выполнения СРС приведена в рабочей программе дисциплины (разделы 4,6).

Общий алгоритм самостоятельной работы студента

Приступая к изучению новой учебной дисциплины, студенты должны ознакомиться с учебной программой, учебной, научной и методической литературой, имеющейся в библиотеке университета, получить в библиотеке рекомендованные учебники и учебно-методические пособия, завести новую тетрадь для конспектирования лекций и работы с первоисточниками.

В ходе лекционных занятий вести конспектирование учебного материала. Обращать внимание на категории, формулировки, раскрывающие содержание тех или иных явлений и процессов, научные выводы и практические рекомендации.

Желательно оставить в рабочих конспектах поля, на которых делать пометки из рекомендованной литературы, дополняющие материал прослушанной лекции, а также подчеркивающие особую важность тех или иных теоретических положений. Задавать преподавателю уточняющие вопросы с целью уяснения теоретических положений, разрешения спорных ситуаций.

В ходе подготовки к семинарам изучить основную литературу, ознакомиться с дополнительной литературой, новыми публикациями в периодических изданиях: журналах, газетах и т.д. При этом учесть рекомендации преподавателя и требования учебной программы. Дорабатывать свой конспект лекции, делая в нем соответствующие записи из литературы, рекомендованной преподавателем и предусмотренной учебной программой. Подготовить тезисы для выступлений по всем учебным вопросам, выносимым на семинар.

Готовясь к докладу или реферативному сообщению, обращаться за методической помощью к преподавателю. Составить план-конспект своего выступления.

В ходе занятия внимательно слушать выступления своих однокурсников. При необходимости задавать им уточняющие вопросы. Принимать активное участие в обсуждении учебных вопросов: выступать с докладами, рефератами, обзорами научных статей, отдельных публикаций периодической печати, касающихся содержания темы семинарского занятия. В ходе своего выступления использовать технические средства обучения, доску и мел.

С целью более глубокого усвоения изучаемого материала задавать вопросы преподавателю. После подведения итогов занятия устранить недостатки, отмеченные преподавателем.

В учебном процессе выделяют два вида самостоятельной работы:

- аудиторная;
- внеаудиторная.

Аудиторная самостоятельная работа по дисциплине выполняется на учебных занятиях под непосредственным руководством преподавателя и по его заданию.

Внеаудиторная самостоятельная работа выполняется студентом по заданию преподавателя, но без его непосредственного участия.

Содержание внеаудиторной самостоятельной определяется в соответствии с рекомендуемыми видами заданий согласно примерной и рабочей программ учебной дисциплины.

Видами заданий для внеаудиторной самостоятельной работы являются:

- для овладения знаниями: чтение текста (учебника, первоисточника, дополнительной литературы), составление плана текста, графическое изображение структуры текста, конспектирование текста, выписки из текста, работа со словарями и справочниками, ознакомление с нормативными документами, учебно-исследовательская работа, использование аудио- и видеозаписей, компьютерной техники и Интернета и др.;

- для закрепления и систематизации знаний: работа с конспектом лекции, обработка текста, повторная работа над учебным материалом (учебника, первоисточника, дополнительной литературы, аудио и видеозаписей, составление плана, составление таблиц для систематизации учебного материала, ответ на контрольные вопросы, заполнение рабочей тетради, аналитическая обработка текста (аннотирование, рецензирование, реферирование, конспект-анализ и др.), подготовка мультимедиа сообщений/докладов к выступлению на семинаре (конференции), подготовка реферата, составление библиографии, тематических кроссвордов, тестирование и др.;

- для формирования умений: решение задач и упражнений по образцу, решение вариативных задач, выполнение чертежей, схем, выполнение расчетов (графических работ), решение ситуационных (профессиональных) задач, подготовка к деловым играм, проектирование и моделирование разных видов

и компонентов профессиональной деятельности, опытно экспериментальная работа, рефлексивный анализ профессиональных умений с использованием аудио- и видеотехники и др.

Самостоятельная работа может осуществляться индивидуально или группами студентов в зависимости от цели, объема, конкретной тематики самостоятельной работы, уровня сложности, уровня умений студентов.

Контроль результатов внеаудиторной самостоятельной работы студентов может осуществляться в пределах времени, отведенного на обязательные учебные занятия по дисциплине и внеаудиторную самостоятельную работу студентов по дисциплине, может проходить в письменной, устной или смешанной форме.

Контроль самостоятельной работы студентов включает:

- текущие контрольные задания на занятиях по итогам лекции, семинара;
- защита докладов;
- презентация медиа-проектов;
- тестирование и др.

Критериями оценки результатов самостоятельной работы студента является:

- уровень освоения студентом учебного материала;
- умения студента использовать теоретически знания при выполнении практических задач;
- обоснованность и четкость изложения ответа;
- оформление материала в соответствии с требованиями.

Самопроверка.

После изучения определенной темы по записям в конспекте и учебнику, а также решения достаточного количества соответствующих задач на практических занятиях и самостоятельно студенту рекомендуется, используя лист опорных сигналов, воспроизвести по памяти определения, выводы формул, формулировки основных положений и доказательств.

В случае необходимости нужно еще раз внимательно разобраться в

материале.

Иногда недостаточность усвоения того или иного вопроса выясняется только при изучении дальнейшего материала. В этом случае надо вернуться назад и повторить плохо усвоенный материал. Важный критерий усвоения теоретического материала - умение решать задачи или пройти тестирование по пройденному материалу. Однако следует помнить, что правильное решение задачи может получиться в результате применения механически заученных формул без понимания сущности теоретических положений.

Консультации

Если в процессе самостоятельной работы над изучением теоретического материала или при решении задач у студента возникают вопросы, разрешить которые самостоятельно не удастся, необходимо обратиться к преподавателю для получения у него разъяснений или указаний. В своих вопросах студент должен четко выразить, в чем он испытывает затруднения, характер этого затруднения. За консультацией следует обращаться и в случае, если возникнут сомнения в правильности ответов на вопросы самопроверки.

Завершающим этапом изучения дисциплины является *зачет/экзамен*. Критериями успешной сдачи зачета/экзамена по дисциплине являются: усвоение теоретического материала; активное участие в практических занятиях; выполнение всех заданий в рамках самостоятельной работы студента; успешное выполнение тестовых заданий.

При подготовке к зачету/экзамену (в конце семестра) повторять пройденный материал в строгом соответствии с учебной программой, примерным перечнем учебных вопросов, выносящихся на зачет и содержащихся в данной программе. Использовать конспект лекции и литературу, рекомендованную преподавателем. Следует обращать внимание на темы учебных занятий, пропущенных студентом по разным причинам. При необходимости обратиться за консультацией и методической помощью к преподавателю.

Готовится к зачету/экзамену необходимо последовательно, с учетом вопросов, разработанных преподавателем. Сначала следует определить место

каждого контрольного вопроса в соответствующем разделе темы учебной программы, а затем внимательно прочитать и осмыслить рекомендованные научные работы, соответствующие разделы рекомендованных учебников (учебных пособий). При этом необходимо делать выписки и заметки. Работу над темой можно считать завершенной, если вы сможете ответить на все контрольные вопросы и дать определение понятий по изучаемой теме.

Для обеспечения полноты ответа на контрольные вопросы и лучшего запоминания теоретического материала рекомендуется составлять план ответа на контрольный вопрос. Это позволит сэкономить время для подготовки непосредственно перед зачетом/экзаменом за счет обращения не к литературе, а к своим записям.

Любой вопрос при сдаче зачета/экзамена необходимо излагать с позиции значения для профессиональной деятельности специалиста. При этом важно показать значение и творческого осмысления задач, стоящих перед специалистом в части взаимодействия с гражданами, с клиентами.

Рекомендации по самостоятельной работе с литературой

При работе с первоисточниками и учебными материалами необходимо подобрать наиболее оптимально подобрать литературу, научиться правильно ее читать, вести записи. Для подбора литературы в библиотеке используются алфавитный и систематический каталоги (в т.ч. с использованием Интнет-технологий).

Правильный подбор учебников рекомендуется преподавателем, читающим лекционный курс. Необходимая литература может быть также указана в методических разработках по данному курсу.

Изучая материал по учебнику, следует переходить к следующему вопросу только после правильного уяснения предыдущего, описывая на бумаге все выкладки и вычисления (в том числе те, которые в учебнике опущены или на лекции даны для самостоятельного вывода).

При изучении любой дисциплины большую и важную роль играет самостоятельная индивидуальная работа.

Особое внимание следует обратить на определение основных понятий курса. Студент должен подробно разбирать примеры, которые поясняют такие определения, и уметь строить аналогичные примеры самостоятельно. Нужно добиваться точного представления о том, что изучаешь. Полезно составлять опорные конспекты. При изучении материала по учебнику полезно в тетради (на специально отведенных полях) дополнять конспект лекций. Там же следует отмечать вопросы, выделенные студентом для консультации с преподавателем.

Выводы, полученные в результате изучения, рекомендуется в конспекте выделять, чтобы они при перечитывании записей лучше запоминались.

Выделяют **четыре основные установки в чтении научного текста:**

1. информационно-поисковый (задача – найти, выделить искомую информацию)

2. усваивающая (усилия читателя направлены на то, чтобы как можно полнее осознать и запомнить как сами сведения излагаемые автором, так и всю логику его рассуждений)

3. аналитико-критическая (читатель стремится критически осмыслить материал, проанализировав его, определив свое отношение к нему)

4. творческая (создает у читателя готовность в том или ином виде – как отправной пункт для своих рассуждений, как образ для действия по аналогии и т.п. – использовать суждения автора, ход его мыслей, результат наблюдения, разработанную методику, дополнить их, подвергнуть новой проверке).

Основные виды систематизированной записи прочитанного:

1. Аннотирование – предельно краткое связное описание просмотренной или прочитанной книги (статьи), ее содержания, источников, характера и назначения;

2. Планирование – краткая логическая организация текста, раскрывающая содержание и структуру изучаемого материала;

3. Тезирование – лаконичное воспроизведение основных утверждений автора без привлечения фактического материала;

4. Цитирование – дословное выписывание из текста выдержек, из-

влечений, наиболее существенно отражающих ту или иную мысль автора;

5. Конспектирование – краткое и последовательное изложение содержания прочитанного.

Рекомендации к подготовке мультимедиа-презентаций и докладов.

Доклад-это сообщение по заданной теме, с целью внести знания из дополнительной литературы, систематизировать материал, проиллюстрировать примерами, развивать навыки самостоятельной работы с научной литературой, познавательный интерес к научному познанию.

Тема доклада должна быть согласованна с преподавателем и соответствовать теме занятия.

Материалы при его подготовке, должны соответствовать научно-методическим требованиям ВУЗа и быть указаны в докладе.

Необходимо соблюдать регламент, оговоренный при получении задания.

Иллюстрации должны быть достаточными, но не чрезмерными.

Работа студента над докладом-презентацией включает отработку навыков ораторства и умения организовать и проводить диспут.

Студент в ходе работы по презентации доклада, отрабатывает умение ориентироваться в материале и отвечать на дополнительные вопросы слушателей.

Студент в ходе работы по презентации доклада, отрабатывает умение самостоятельно обобщить материал и сделать выводы в заключении.

Докладом также может стать презентация реферата студента, соответствующая теме занятия.

Студент обязан подготовить и выступить с докладом в строго отведенное время преподавателем, и в срок.

Инструкция докладчикам и содокладчикам

Докладчики и содокладчики - основные действующие лица. Они во многом определяют содержание, стиль, активность данного занятия. Сложность в том, что докладчики и содокладчики должны знать и уметь очень многое:

сообщать новую информацию

использовать технические средства

знать и хорошо ориентироваться в теме всей презентации (семинара)

уметь дискутировать и быстро отвечать на вопросы

четко выполнять установленный регламент: докладчик - 10 мин.; содокладчик - 5 мин.; дискуссия - 10 мин

иметь представление о композиционной структуре доклада.

Необходимо помнить, что выступление состоит из трех частей: вступление, основная часть и заключение.

Вступление помогает обеспечить успех выступления по любой тематике. Вступление должно содержать:

- название презентации (доклада)
- сообщение основной идеи
- современную оценку предмета изложения
- краткое перечисление рассматриваемых вопросов
- живую интересную форму изложения
- акцентирование оригинальности подхода

Основная часть, в которой выступающий должен глубоко раскрыть суть затронутой темы, обычно строится по принципу отчета. Задача основной части - представить достаточно данных для того, чтобы слушатели и заинтересовались темой и захотели ознакомиться с материалами. При этом логическая структура теоретического блока не должны даваться без наглядных пособий, аудио-визуальных и визуальных материалов.

Заключение – это ясное четкое обобщение и краткие выводы, которых всегда ждут слушатели.

Текущая и опережающая самостоятельная работа заключается в:

– работе студентов с лекционным материалом, поиск и анализ литературы и электронных источников информации по заданной проблеме и выбранной теме выпускной квалификационной работы,

– переводе материалов из тематических информационных ресурсов с иностранных языков,

- изучении тем, вынесенных на самостоятельную проработку,
- изучении теоретического материала к лабораторным занятиям,
- подготовке к зачету.

Творческая проблемно-ориентированная самостоятельная работа, направленная на развитие интеллектуальных умений, комплекса профессиональных компетенций, повышение творческого потенциала студентов заключается в:

- анализе научных публикаций по каждому разделу курса их структурированию и представлении материала для презентации на рубежном контроле, а также анализе статистических и фактических материалов;

- поиске, анализе, структурировании и презентации информации, анализе научных публикаций по определенной теме исследований;

- анализе статистических и фактических материалов по заданной теме, проведении расчетов, составлении схем и моделей на основе статистических материалов;

- выполнении расчетно-графических работ;

- исследовательской работе и участии в научных студенческих конференциях, семинарах и олимпиадах.

Дополнительная тематика самостоятельной работы:

1. Функции мирового образовательного пространства.
2. Формы государственного содействия по созданию в России образованного молодого поколения.
3. Антропологические факторы социального образования. Когнитивная структура социального образования.
4. Социальная работа в вузах.
5. Компетентный подход в работе со студенческой молодежью.
6. Проблемы содержания социального образования.
7. Новые государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования как основа модернизации социального образования.
8. Прогнозный анализ социального образования.

9. Прогностическая модель социального образования.
10. Суть, специфика и этапы решения педагогической задачи.
11. Прогнозирование и проектирование педагогического процесса.
12. Технология критериально-ориентированного обучения.
13. Информационные коммуникационные педагогические технологии.
14. Кейс-технологии в дистанционном обучении.
15. Технология проблемного обучения.
16. Ролевые учебные игры.
17. Технология деловой игры.
18. Имитационно-моделирующие неигровые технологии.
19. Технология организации дискуссии: дидактические цели, этапы, формы.
20. Технология организации КТД. Личностно-ориентированные КТД.
21. Технология педагогического общения.
22. Технология педагогического требования.
23. Технология педагогической оценки.
24. Технология создания психологического климата.
25. Технология организации групповой деятельности
26. Технология создания ситуации успеха.
27. Технология педагогической реакции на поступок.
28. Технология педагогического конфликта.
29. Технология педагогической импровизации.
30. Технология создания проблемной ситуации.

Творческая проблемно-ориентированная самостоятельная работа (ТСР), ориентированная на развитие интеллектуальных умений, комплекса универсальных (общекультурных) и профессиональных компетенций, повышение творческого потенциала студентов. ТСР может включать следующие *виды работ по основным разделам курса*:

- поиск, анализ, структурирование и презентация информации;
- исследовательская работа и участие в научных студенческих конференциях, семинарах и олимпиадах;

- ПОДГОТОВКА ДОКЛАДОВ.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

При освоении дисциплины используются различные сочетания видов учебной работы с методами и формами активизации познавательной деятельности магистров для достижения запланированных результатов обучения и формирования компетенций.

На лекционных и практических занятиях используются активные и интерактивные формы проведения занятий (проблемная лекция, анализ конкретных ситуаций, задачный метод, групповая работа).

При работе используется диалоговая форма ведения лекций с постановкой и решением проблемных задач, обсуждением дискуссионных моментов и т.д.

При проведении практических занятий создаются условия для максимально самостоятельного выполнения заданий. Поэтому при проведении практического занятия преподавателю рекомендуется:

1. Провести экспресс-опрос (устно или в тестовой форме) по теоретическому материалу, необходимому для выполнения работы (с оценкой).
2. Проверить правильность выполнения заданий, подготовленных студентом дома (с оценкой).

Любое практическое занятие включает самостоятельную проработку теоретического материала и изучение методики решения практических задач. Некоторые задачи содержат элементы научных исследований, которые могут потребовать углубленной самостоятельной проработки теоретического материала.

При организации внеаудиторной самостоятельной работы по данной дисциплине преподавателю рекомендуется использовать следующие ее формы: конспектирование темы по вопросам; выполнение индивидуального домашнего задания; выполнение практических заданий для самостоятельной проработки студентами; самостоятельное изучение темы; подготовка докладов, рефератов; подготовка раздаточного материала; выполнение тренировочных упражнений;

выполнение реконструктивной самостоятельной работы; выполнение творческой самостоятельной работы; подготовка к индивидуальному собеседованию.

Для проведения занятий в активной и интерактивной форме (не менее 20% от всей аудиторной нагрузки –8 часов) рекомендуются активные инновационные методы обучения, в т.ч.:

- неимитационные активные инновационные методы обучения;
- неигровые имитационные методы обучения (в т.ч. кейс-метод);
- инновационные информационные технологии в обучении (с использованием роликовых и презентационных медиа-технологий).

Тематика практических занятий в интерактивной форме:

Тема	Интерактивная форма	Трудоемкость в час.
<i>Тема 1.</i> Технологизация профессиональной подготовки	Творческое задание (подборка материала по определенной проблеме)	1
<i>Тема 2.</i> Технологии высшего профессионального образования	Обсуждение в группе	1
<i>Тема 3.</i> Технологии высшего профессионального образования	Творческое задание (подборка материала по определенной проблеме целеполагания)	2
<i>Тема 4.</i> Информационные технологии высшего профессионального образования	Интерактивное практическое занятие с использованием роликовых и презентационных медиа-технологий	2
<i>Тема 6.</i> Опыт реализации технологии профессиональной подготовки в области социальной работы	Интерактивное практическое занятие с использованием роликовых и презентационных медиа-технологий	2

ТЕСТОВЫЙ КОНТРОЛЬ

Инструкция. Из предлагаемых вариантов ответов выберите наиболее верный (или верные) с Вашей точки зрения и отметьте его (их) любым знаком. Возможен выбор одного или нескольких вариантов ответа.

1. Почему в педагогике используется несколько дефиниций воспитания? Найдите правильный ответ.

1. Наличие дефиниции позволяет отличать воспитание в теоретическом смысле от употребления аналогичного термина в бытовой речи.
2. Обилие дефиниций придает педагогике статус развитой теоретической науки.
3. Бытовое употребление понятия «воспитание» неточно передает смысл последнего и не может быть использовано для построения научной теории.
4. Воспитание- понятие настолько широкое и общее, что без специальных уточнений невозможно понять, о каком, собственно воспитании идет речь.
5. Правильного ответа нет.

2. Из перечисленных утверждений выберите те, которые выражают особенности воспитательного процесса.

1. целенаправленность
2. многофакторность
3. уважение к личности
4. длительность
5. воспитание чувств
6. комплексность
7. двусторонний характер
8. массовость
9. экономичность
10. опора на положительное

11. сложность
12. отдаленность результатов
13. непрерывность
14. вариативность
15. неопределенность результатов
16. содружество с семьей.

3. Что называется дидактикой? Из приведенных ответов выберите один правильный, обосновав ошибочность остальных.

1. Дидактика- это отдельная наука о закономерностях развития личности.
2. Дидактика- это наука о закономерностях формирования личности ребенка.
3. Дидактикой называется раздел педагогики об образовании и воспитании подрастающего поколения.
4. Дидактика- это отрасль педагогики, разрабатывающая теорию обучения и образования.
5. Дидактика изучает процесс воспитывающего обучения.

4. Среди приведенных альтернатив найдите правильный ответ, отражающий сущность принципа единства воспитательных воздействий.

1. Сущность указанного принципа заключается в организации воспитательного воздействия, исходящего из единых требований, согласованных действий всех участников воспитательного процесса, причастных к нему людей, служб, социальных институтов.
2. Принцип требует координации всех воспитательных воздействий.
3. Принцип обязывает воспитателей опираться на семью, учитывая при этом индивидуальность ребенка.
4. Принцип заключается в согласовании действий всех воспитателей
5. Принцип обязывает средства массовой информации координировать свою деятельность со школой.

5. Выберите утверждения, характеризующие признаки гуманного

воспитания:

- 1) уважение прав и свобод личности;
- 2) поощрение добрых дел;
- 3) предъявление разумных и посильных требований;
- 4) вседозволенность;
- 5) уважение позиции воспитанника;
- 6) уважение права человека быть самим собой;
- 7) попустительство в воспитании;
- 8) полная свобода действий воспитанника;
- 9) принятие воспитанником целей воспитания;
- 10) ненасильственное формирование требуемых качеств;
- 11) отказ от наказаний, унижающих достоинство личности;
- 12) воспитание в духе христианской морали;
- 13) воспитание милосердия;
- 14) возрождение гуманизма;
- 15) отказ от централизованного школьного воспитания.

6. Из приведенных факторов воспитания определите, в какую группу

включены: а) объективные и б) субъективные:

1. Развитие экономической мощи страны.
Ускорение научно- технического прогресса.
Подъем материального благосостояния граждан.
Совершенствование общественных отношений.
2. Совершенствование производственных отношений.
Уровень развития науки и техники
Развитие методов воспитания
Число детей в семье
Ускорение физического развития

3. Улучшение материального положения детей

Развитие демократии и гласности

Влияние климата и других природных факторов

Особенности проявления наследственных факторов

Наличие принципов воспитания

4. Деятельность общеобразовательной школы

Влияние семейных отношений

Деятельность общественных организаций

Влияние средств массовой информации

Воздействие педагогической науки.

7. Можно ли считать, что лишь некоторые специальные методы стимулируют интерес и потребность учиться, побуждают учащихся к учению?

1. Нет, это общая функция всех методов, применяемых в школе.

2. Да, лишь отдельные методы, такие, например, как контроль, побуждают учащихся к учению, остальные нейтральны в этом отношении.

3. Ни один метод специально не направлен на побуждение к учению.

4. Методы – это пути (способы) достижения цели, никаких других функций они не выполняют.

5. Побуждение к учению – побочная функция всех методов.

8. В чем отличие дидактического правила от дидактического принципа? Найдите правильный ответ.

1. Правила конкретизируют принцип. Принцип носит характер общей закономерности; правило, вытекая из принципа обучения, отражает действия, используемые в определенной педагогической ситуации. Правило указывает учителю, как следует в практической работе реализовать дидактический принцип.

2. Правило является выражением общей закономерности. Дидактический принцип подчинен правилу и вытекает из правила.

3. Правило, в отличие от принципа, имеет субъективный характер. Учитель в каждом отдельном случае формирует правило, исходя из своих субъективных суждений. Принцип всего-навсего является продолжением правила.

9. Что такое наказание? Из приведенных ответов выберите один правильный.

1. Наказание – метод воспитания, проявляющийся в форме требования.

2. Наказание – это решающий фактор торможения отрицательных действий воспитанников с целью формирования у них боязни за совершенные действия.

3. Наказание – способ воздействия на воспитанника с позиции интересов коллектива с целью прекратить его отрицательные действия.

10. К какому принципу обучения вы отнесете правила: от легкого к трудному; от известного к неизвестному; от простого к сложному?

1. Наглядности.

2. Научности.

3. Доступности.

4. Связи теории с практикой

5. Систематичности и последовательности.

11. Какое наблюдение можно отнести к методу научного исследования?

1. Дежурный преподаватель наблюдает за порядком в столовой.

2. Педагог ведет наблюдение за развитием школьников при изучении отдельных тем курса с помощью компьютерных программ.

3. Педагог наблюдает за опрятностью одежды учащихся.

4. На экскурсии учитель биологии вместе с учениками наблюдает за поведением муравьев.

5. Молодой учитель наблюдает за действиями опытного коллеги при изложении трудного учебного материала.

12. Что называется обучением? Выберите правильный ответ.

1. Обучение – это передача знаний от учителя к ученикам с целью подготовки к жизни.

2. Обучение предполагает организацию самостоятельной учебной работы учеников с целью овладения знаниями, умениями и навыками.

3. Обучение – процесс деятельности учителя, направленный на передачу ученикам знаний, умений и навыков, подготовку к жизни.

4. Обучение – это двусторонний процесс деятельности учителя и учеников, направленный на сознательное и прочное овладение системой знаний, умений и навыков, в ходе которого осуществляется развитие умственных способностей и познавательных интересов, овладение методами познавательной деятельности, формируется научное мировоззрение.

5. Обучение – это общение учителя с учениками, в ходе которого происходят передача и усвоение знаний, умений и навыков.

13. Что понимается под движущей силой процесса воспитания? Из предложенных альтернатив выберите правильный ответ.

1. Это такая сила, которая заставляет двигаться вперед.

2. Это результат противоречия между приобретенными знаниями и опытом в поведении, с одной стороны, и новыми потребностями, противоречие между потребностями и возможностями, а также способами их удовлетворения.

3. Под движущей силой процесса воспитания следует понимать не что иное, как противоречие между уровнем конкретных знаний, которыми владеет человек, и методами их воплощения в жизнь.

4. Движущая сила всегда возникает между неравнозначными понятиями, явлениями. В процессе воспитания это противоречие между наличными, установившимися правилами поведения и теми правилами, которые необходимо

еще составить.

5. Правильного ответа нет.

14. Из перечисленных альтернатив выберите те, которые означают основные категории дидактики:

1. воспитание,
2. образование,
3. развитие,
4. умение,
5. навыки,
6. преподавание,
7. классно-урочная система,
8. учение,
9. обучение,
10. структура,
11. знания,
12. класс,
13. цель.
14. содержание,
15. эффективность,
16. организация,
17. форма,
18. метод,
19. средства,
20. альтернатива,
21. процесс,
22. таксономия
23. формирование,
24. компьютеризация,
25. результаты.

15. Определите требования личностного подхода.

1. Личностный подход требует учета индивидуальных особенностей воспитанников.

2. Личностный подход указывает на необходимость учета возрастных особенностей в воспитании.

3. Личностный подход нацеливает воспитателя на изучение личности воспитанника и организацию воспитательного процесса на основе интересов и пожеланий воспитанников.

4. Личностный подход предполагает участие воспитанников в совместном обсуждении программы воспитания.

5. Личностный подход обязывает воспитателей строить воспитательный процесс на основе учета главных личностных качеств- направленности личности, ее жизненных планов и целостных ориентаций, опираться на возрастные и индивидуальные особенности воспитанников.

16. Из приведенных понятий выберите те, которые вы считаете принципами воспитания.

1. Нравственное воспитание и формирование личности.

2. Общественная направленность воспитания.

3. Воспитание и развитие.

4. Связь с жизнью, трудом.

5. Воспитание в коллективе.

6. Опора на положительное воспитание.

7. Единство требований и уважение к личности.

8. Гуманизация воспитания.

9. Комплексный подход в воспитании.

10. Последовательность, систематичность и единство воспитательных воздействий.

11. Единство воспитательных воздействий.

12. Самовоспитание и перевоспитание.
13. Личностный подход.
14. Использование разнообразных методов воздействия.
15. Соответствие возрастным и индивидуальным особенностям учеников.
16. Объективность и независимость воспитания.
17. Сознательность, самодеятельность и активность воспитанников.

17. Какие общие факторы влияют на постановку цели воспитания?

1. Требование родителей.
2. Потребности общества.
3. Представления и стремления прогрессивно мыслящих людей.
4. Потребности производства.
5. Идея человеческого воспитания.
6. Экономический уровень развития общества.
7. Требования христианской добродетелей.
8. Требования господствующего класса.
9. Способ производства.
10. Возможность учителей и воспитателей.
11. Физиологические и психологические возможности воспитуемых.
12. Уровень цивилизованности общества.
13. Идеология и политика государства.
14. Уровень развития педагогической науки и практики.
15. Возможности учебно-воспитательных заведений.

18. Можно ли считать, что функция управления присуща лишь отдельным методам?

1. Да, для этой цели разработаны специальные методы.
2. Нет, это общая функция всех методов.
3. Ничего определенного сказать нельзя: все зависит от обстоятельств.
4. Управление вообще не функция метода, посредством метода лишь

достигаются дидактические цели.

5. Функция управления – побочная для всех методов.

19. Что вы понимаете под принципами обучения? Из предложенных ответов лишь один правильный. Укажите на него.

1. Принципы обучения – это исходные правила и закономерности, которые указывают на пути организации познавательной деятельности учащихся.

2. Под принципами дидактики следует понимать исходные положения, которые определяют содержание, организационные формы и методы учебной работы в соответствии с целью воспитания и обучения.

3. Принципы обучения выражают общие закономерности и методы преподавательской работы учителя в соответствии с потребностями общественно-экономической.

20. Что такое поощрение? Из приведенных ответов выберите правильный.

1. Поощрение – способ педагогического воздействия на воспитанника, выражающий положительную оценку его поведения с позиции интересов одноклассников и с целью закрепления положительных качеств.

2. Поощрение – это метод воспитания, который предполагает вынесение воспитаннику благодарности.

3. Под поощрением следует понимать такой метод воспитания, когда воспитатель поощряет воспитанника с целью формирования положительного отношения к своим обязанностям.

4. Поощрение – метод вознаграждения за хорошие поступки.

5. Поощрение – прием стимулирования деятельности воспитанников.

21. Технология модульного обучения базируется на:

1. принципе воспитывающего обучения.

2. принципе наглядности.

3. принципе дифференциации и индивидуализации дидактического процесса.

4. принципе коррекционной направленности.

22. К технологическому циклу воспитательной работы классного руководителя / куратора академической группы относятся:

1. ознакомление с учебными целями.

2. организация самостоятельной работы учащихся.

3. диагностика, планирование, реализация плана, анализ результатов.

4. комплексное применение средств обучения и контроля.

23. К технологии дистанционного обучения относятся:

1. тестирование.

2. аудио и видео записи.

3. компьютерные игры.

4. мультимедиа.

24. Педагогическая техника – это:

1. систем средств и методов, которая обеспечивает участникам педагогического процесса равноценные условия для самореализации.

2. совокупность умений и навыков, обеспечивающих оптимальное поведение педагога и его эффективное взаимодействие с учащимися в различных педагогических ситуациях.

3. комплекс методов, побуждающих учащихся к совершенствованию своего поведения и повышению качества учебной деятельности.

ИТОГОВЫЙ КОНТРОЛЬ

Примерные контрольные вопросы

1. Образовательная технология: понятие и классификация
2. Профессиональная подготовка
3. Профессиональное социальное образование
4. Образовательный стандарт и его роль в технологизации профессиональной подготовки
5. Технологизация учебного процесса
6. Традиционные технологии профессиональной подготовки.
7. Инновационные технологии профессиональной подготовки.
8. Образовательное пространство как сфера социальной работы.
9. Образование как один из важнейших факторов развития социальных процессов.
10. Социальная работа в системе начального и среднего профессионального образования.
11. Социальная работа в вузах. Компетентный подход в работе со студенческой молодежью.
12. Понятие «социальное образование» и его сущность.
13. Проблемы профессионального и общего социального образования.
14. Организационные аспекты социального образования.
15. Новые государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования как основа модернизации социального образования.
16. Принципы функционирования и управления развитием социального образования.
17. Социальное образование как компонент мирового образовательного пространства.

Критерии оценки знаний студентов

Нормы оценки знаний предполагают учет индивидуальных особенностей студентов, дифференцированный подход к обучению, проверке знаний, умений.

В устных ответах студентов на экзамене, в сообщениях и докладах, а также в письменных видах работ оцениваются знания и умения по пятибалльной системе. При этом учитываются: глубина знаний, полнота знаний и владение необходимыми умениями (в объеме программы), осознанность и самостоятельность применения знаний и способов учебной деятельности, логичность изложения материала, включая обобщения, выводы (в соответствии с заданным вопросом), соблюдение норм литературной речи.

Знания, умения и навыки студента оцениваются по четырехбалльной системе.

Оценка «отлично» - материал усвоен в полном объеме: изложен логично; основные умения сформулированы и устойчивы; выводы и обобщения точны и связаны с явлениями окружающей жизни.

Оценка «хорошо» - в усвоении материала незначительные пробелы: изложение недостаточно систематизировано; отдельные умения недостаточно устойчивы; в выводах и обобщениях допускаются некоторые неточности.

Оценка «удовлетворительно» - в усвоении материала имеются пробелы; материал излагается несистематизировано; отдельные умения недостаточно сформулированы; выводы и обобщения аргументированы слабо; в них допускаются ошибки.

Оценка «неудовлетворительно» - основное содержание материала не усвоено, выводов и обобщений нет.

Ответ на «отлично», «хорошо» и «удовлетворительно» может быть зачтен преподавателем на зачете по дисциплине, неудовлетворительный ответ не засчитывается.

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ И ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ

Основная литература

1. Громкова М. Т. Педагогика высшей школы [Электронный ресурс] / М. Т. Громкова. - М.: Юнити-Дана, 2012. - 447 с. - Режим доступа: <http://www.biblioclub.ru/index.php?page=book&id=117717>

2. Социальная работа. Учебное пособие [Электронный ресурс] / Под редакцией: Басов Н.Ф. 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Дашков и Ко, 2011. - 362 с. <http://www.biblioclub.ru/book/98817/>

3. Шарипов Ф. В. Педагогика и психология высшей школы. Учебное пособие [Электронный ресурс] / Ф. В. Шарипов. - М.: Логос, 2012. - 448 с. - Режим доступа: <http://www.biblioclub.ru/index.php?page=book&id=119459>

Дополнительная литература

1. Денисова, Рутения Робертовна. Организация самостоятельной работы студентов [Текст] : метод. рек. / Р. Р. Денисова, А. Г. Закаблук. - Благовещенск : Изд-во Благовещ. гос. пед. ун-та, 2010. - 57 с.

2. Жукова Г. С., Комарова Е. В., Никитина Н. И., Галкина Т. Э., Федякина Л. В. Управление качеством дистанционного образования по направлениям социального и педагогического профиля в университетском комплексе [Электронный ресурс] / Г. С. Жукова, Е. В. Комарова, Н. И. Никитина, Т. Э. Галкина, Л. В. Федякина. - М.: Российский государственный социальный университет, 2010. - 178 с. - Режим доступа: <http://www.biblioclub.ru/index.php?page=book&id=73949>

3. Сорокопуд, Юнна Валерьевна. Педагогика высшей школы [Текст] : учеб. пособие : рек. УМО / Ю. В. Сорокопуд. - Ростов н/Д : Феникс, 2011. - 543 с.

Перечень журналов дисциплины:

1 Вопросы экономики

2 Общественные науки и современность.

3 Отечественный журнал социальной работы.

4 Работник социальной службы.

5 Социальная работа.

6 Социально-гуманитарные знания.

РЕКОМЕНДАЦИИ ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Основная современная тенденция преподавания социально-гуманитарных наук, в т.ч. в рамках магистерских программ – предельная демократизация учебного процесса. Данные дисциплины должны удовлетворять потребность студентов в знаниях, связанных с теоретическим осмыслением процессов, происходящих в нашем обществе и в мире в целом. Указанные тенденции имеют непосредственное отношение и к преподаванию данного курса.

Преподавателю предоставляется право варьировать преподавание учебного курса с учетом следующих обстоятельств.

1. Любая социально-гуманитарная область исследования представляет собой богатое, сложное динамичное образование духовной культуры. Следовательно, вместить ее преподавание в ограниченные временные рамки учебного процесса, учитывая при этом возможности студентов, достаточно сложно. Поэтому изучение некоторых тем может носить ознакомительный характер.

2. Специфические интересы студентов, связанные с их специальностью, а также личностными особенностями, а также уровень подготовки создают возможность для использования самых разнообразных методических средств и формы контроля – коллоквиумы, письменные работы, конспекты, доклады, рефераты, эссе (письменные сочинения-рассуждения), медиа- и презентационные технологии, метод тестирования, метод «малых групп» и др.

3. Формирование мировоззренческих и методологических установок личности – процесс сложный и многофакторный. Представляется, что важная роль в этом процессе принадлежит и систематическому изучению учебной дисциплины в вузе. Теоретическое осмысление основных принципов и положений является необходимой предпосылкой формирования научного мировоззрения.

4. Любая социально-гуманитарная учебная дисциплина обладает собственной ценностью, занимает свое место в системе образования, ее функ-

цию не может выполнить никакая другая дисциплина. Поэтому ее нельзя превращать в прикладную область.

При организации самостоятельной работы студентов-магистрантов при изучении дисциплины следует руководствоваться пониманием того, что компетенции – личностное качество человека, достигаемое в процессе саморазвития.

Организация самостоятельной работы должна осуществляться на основе следующих принципов:

- системности обучения – обеспечение соответствия целей, содержания, форм, методов, средств обучения, методов оценки результатов обучения при планировании, организации и реализации самостоятельной работы студента;

- результативности – выраженность в измеряемом результате;

- планируемости - сбалансированное использование реального бюджета времени студента и преподавателя за счет разработки норм времени на выполнение студентом самостоятельной работы и сопровождение со стороны преподавателя различных видов СРС;

- непрерывности мониторинга и контроля – использование системы бально-рейтинговой оценки академической деятельности студента в рамках специально организованных контролирующих мероприятий.

- мотивированности – реализация в учебном процессе профессионально-ориентированных творческих заданий, нацеленность на презентацию итогов самостоятельной работы в рамках запланированных контролирующих мероприятий (конференц-неделя, мероприятие ЭТО, научно-исследовательская работа, индивидуальный проект, олимпиада), действующая система рейтинговой оценки;

- эффективности использования информационных технологий – реализация СРС с использованием возможностей специализированной информационно-образовательной среды университета и электронных образовательных технологий.

Активная самостоятельная работа студентов возможна только при нали-

чий серьезной и устойчивой мотивации. Самый сильный мотивирующий фактор - подготовка к дальнейшей эффективной профессиональной деятельности. Факторы, способствующие активизации самостоятельной работы:

1) полезность, возможность практического применения результатов выполняемой работы;

2) организация образовательной среды активного участия студентов в творческой познавательной деятельности;

3) использование интерактивных технологий обучения для развития внутренней мотивации саморазвития компетенций самостоятельной образовательной деятельности;

4) организация участия студентов в конкурсных видах деятельности: олимпиадах по учебным дисциплинам, конкурсах научно-исследовательских и т.д.;

5) использование мотивирующих факторов контроля знаний (портфолио, накопительные оценки, рейтинг, тесты, нестандартные экзаменационные процедуры, внедрение процедур самооценивания, взаимооценивания результатов СРС);

6) поощрение студентов за успехи в учебе и творческой деятельности (стипендии, премирование, поощрительные баллы);

7) индивидуализация заданий в соответствии с интересами, способностями и мотивацией студентов;

8) владение преподавателем коммуникативными компетенциями: направленность на интересы студента, открытость и готовность к диалогу, соблюдение социальных норм общения;

9) использование нестандартных форм организации учебного процесса (например, как цикловое обучение, модульное обучение, индивидуальные образовательные программы, индивидуальные темпы продвижения в обучении).

ГЛОССАРИЙ

Базовая модель социального образования в вузе – представлена в виде системы непрерывного профессионального образования студентов по направлению социальная работа и имеет четыре основных составляющих: профильная кафедра (по направлению социальная работа), бакалавриат, магистратура, ресурсное обеспечение. В структурном плане выделены три уровня профессионального образования: профильная кафедра направления социальная работа, бакалавриат, магистратура, в которых реализуются разные виды деятельности: управленческая, педагогическая и разные виды учебно-профессиональной деятельности. Все уровни сопровождаются ресурсным обеспечением.

Воспитание – процесс целенаправленного формирования личности в условиях специально организованной воспитательной системы.

Дидактика – теория обучения, теоретическая и одновременно нормативно-прикладная отрасль педагогической науки. Выявляет закономерности усвоения знаний, умений и навыков и формирования убеждений; определяет объем и структуру содержания образования; совершенствует метод и организационные формы обучений; изучает воспитывающее воздействие учебного процесса на учащихся.

Дидактическая игра – коллективная, целенаправленная учебная деятельность, в которой каждый участник и команда в целом объединены решением главной задачи и ориентируют свое поведение на выигрыш.

Дидактические принципы – основные положения, определяющие содержание, организационные формы и методы учебного процесса в соответствии с его общими целями и закономерностями.

Дифференцированное обучение – обучение, предусматривающее индивидуальный подход к отдельным ученикам, группам учащихся в зависимости от степени их подготовленности к учебе и уровня развития познавательных способностей в целях овладения программным материалом.

Домашняя самостоятельная работа – составная часть процесса обучения, способствующая формированию у обучающихся потребности к постоянному самообразованию, навыков самостоятельной познавательной деятельности.

Здоровьеформирующие образовательные технологии – это все те психолого-педагогические технологии, программы, методы, которые направлены на воспитание у учащихся культуры здоровья, личностных качеств, способствующих его сохранению и укреплению, формирование представления о здоровье как ценности, мотивацию на ведение здорового образа жизни.

Инновация педагогическая технология – нововведение в педагогическую деятельность, изменения в содержании и технологии обучения и воспитания, имеющие целью повысить их эффективность.

Интерактивные образовательные технологии – основываются на совокупности способов целенаправленного усиленного межсубъектного взаимодействия педагога и учащихся, последовательная реализация которых создает оптимальные условия для их развития.

Информационные технологии – все технологии, использующие специальные технические информационные средства (ЭВМ, аудио, видео). Компьютеры стали широко использоваться в образовании, появился термин – «компьютерная технология обучения». Компьютерные технологии развивают идеи программированного обучения, открывают совершенно новые, еще не исследованные технологические варианты, связанные с уникальными возможностями современных компьютеров и коммуникаций. Компьютерные (новые информационные) технологии обучения – это процессы подготовки и передачи информации обучаемому посредством компьютера

Коллективная форма обучения – такая его организация, при которой обучение осуществляется путем общения в динамических парах, когда каждый учит каждого. Основоположники – Ривин Александр Григорьевич (1877-1944) - русский советский педагог-новатор, автор метода коллективной учебной

работы с применением диалогических пар сменного состава; Дьяченко Виталий Кузьмич – профессор, заведующий кафедрой педагогики Красноярского ИПК работников образования, современный теоретик коллективного способа обучения (КСО).

Культуроцентричность – механизм воспроизводства общественного интеллекта и его основных составляющих (науки, культуры и образования); способ трансляции социокультурного опыта из поколения в поколение в общественно организованных формах – социогенетический механизм развития; духовное, образовательно-педагогическое воспроизводство человека; общественный институт социального наследования культуры, искусства, науки, ценностей, нравственности, духовности, национально-этнического архетипа, стандартов образованности, знаний.

Метод – прием, способ или образ действия; способ исследования явлений действительности; как дидактическая категория – это совокупность приёмов, операций овладения определённой областью практического или теоретического знания, той или иной деятельности. Это путь познания, способ организации процесса познания, достижения поставленной дидактической цели [9].

Методика – система правил, изложения методов обучения чему-нибудь или выполнения какой-нибудь работы; в узком смысле слова – совокупность приёмов проведения занятий, а в широком смысле слова – наука о закономерностях организации массового процесса обучения.

Методика преподавания учебной дисциплины – это часть педагогической науки и практики, исследующая закономерности процесса передачи (изложения и усвоения) учащимися содержания дисциплины и разрабатывающая их применение на практике; содержит в себе локальные методики (преподавания отдельных разделов, тем; организации различных форм занятий; формирования знаний, умений, навыков и др.).

Методология социального образования – совокупность принципов построения учебных планов и программ, организации учебно-воспитательной деятельности в области подготовки и переподготовки кадров по специаль-

ности/направлению подготовки «социальная работа».

Методология социальной работы – совокупность принципов организации социальной работы на индивидуально-личностном, групповом и общинном уровне, основы научного построения практики социальной помощи нуждающимся, эффективных технологий деятельности социологов.

Методология теории социальной работы – совокупность принципов построения научного знания в области социальной работы, правил ведения исследовательской деятельности в данной области научного знания.

Методы обучения – способы обучающей работы учителя и организации учебно-познавательной деятельности учащихся по решению различных дидактических задач.

Моделирование – это совокупность методов построения моделей и изучение на них соответствующих явлений, процессов, систем и объектов.

Модель – любой образ, аналог (мысленный или условный, изображение, описание, схема, график, план, карта и т.п.) какого-либо объекта, процесса или явления.

Модульное обучение – один из видов организации процесса обучения, при котором учащийся работает с учебной программой, включающей в себя следующие модули: целевой, информационный, операционный и проверки знаний. Каждый из модулей обладает законченностью, относительной самостоятельностью. Модульное обучение чаще применяется в высшей школе, реже - в средней.

Мониторинг в образовании – специально организованное постоянное наблюдение, контроль за состоянием каких-либо процессов в образовании с целью оценки.

Образование – целенаправленный процесс и достигнутый результат воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней; как результат обучения – это объем систематизированных знаний, умений, навыков, способов мыш-

ления, которыми овладел обучаемый.

Обучение – это специально организованный, целеполагаемый и управляемый процесс взаимодействия учителей и учеников, направленный на усвоение знаний, умений, навыков, формирование мировоззрения, развитие умственных сил и потенциальных возможностей обучаемых, закрепление навыков самообразования в соответствии с поставленными целями.

Образовательная парадигма – совокупность методологических и теоретических предпосылок для решения научно-педагогических проблем базируется на определенных ценностях

Образовательные технологии включают весь спектр технологий, используемых в образовании, но не соотносимый с каким-либо конкретным видом педагогической деятельности или предметной сферой.

Обучаемость - способность учащегося к усвоению определенного объема информации и ее использованию в практической деятельности.

Обученность – реальный результат, показывающий количество и качество усвоенной информации и сформированных умений.

Оптимизация процесса обучения – система мер, позволяющая достигать наилучших результатов при минимально необходимых затратах времени и усилий педагогов и учащихся.

Парадигма – общепризнанные научные достижения, которые в течение определенного времени дают научному сообществу модели постановки проблем и их решений.

Педагогическая (образовательная) технология – это строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий; осознанная, практически освоенная система целенаправленных операций, объективно дающая в рамках заданных условий проектируемый результат, независимо от индивидуальных особенностей субъектов, которые ее используют; система функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенная на научной основе, запрограммированная во времени и в пространстве и приводящая к намеченным

результатам.

Педагогическая техника – комплекс знаний, умений, навыков, необходимых педагогу для того, чтобы эффективно применять на практике избираемые им методы педагогического воздействия как на отдельных воспитанников, так и на детский коллектив в целом.

Педагогическая технология – комплексный интегративный процесс, включающий людей, идеи, средства и способы и управления решением проблем, охватывающих все аспекты усвоения знаний; системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования; область исследования теории и практики (в рамках системы образования), имеющая связи со всеми сторонами организации педагогической системы для достижения специфических и потенциально воспроизводимых результатов.

Педагогический метод лежит в основе педагогической технологии как система целенаправленных действий по решению конкретной педагогической задачи, которая включает: педагогические средства для обновления, хранения и передачи информации; формы взаимодействия субъектов образовательного процесса; (индивидуальные, групповые, коллективные, фронтальные); деятельностные позиции участников образовательного процесса относительно педагогических средств и друг друга; приемы, обуславливающие глубину влияния педагогических средств.

Профессионализм в социальной работе - это постепенно поддерживаемые на высоком уровне знания, умения и навыки специалиста, обеспечивающие квалифицированное содействие людям в разрешении их жизненных проблем, достижение высокого труда и результатов.

Профессиональная компетентность социального работника – это специфическая способность индивида, необходимая для эффективного выполнения конкретных видов социальной работы на основе определенных профессионально важных личностных качеств, знаний, умений, навыков и

ценностных ориентаций.

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.).

Профессиональное мастерство как составная часть профессионализм в социальной работе представляет собой совокупность следующих качеств специалиста, отражающих степень его квалификации, уровень знаний и навыков в осуществлении комплекса мер по социальной защите населения: высокая квалификация работника, прошедшего специализированную подготовку и обучение, обладающего устойчивыми навыками в области работы с разными категориями населения, умело и эффективно применяющего на практике современные технологии в области социальной работы; высокая компетентность и соответствие действий требованиям государственных стандартов в области социального обслуживания; максимальное использование знаний и умений в области социальной работы в сочетании с индивидуальными способностями; надежность и ответственность, адекватная реакция на социально-экономические изменения в обществе; умелое использование достижений социальных наук и социальных технологий для гармонизации отношений в социуме; умение завоевывать доверие клиентов и коллег, отзывчивость, влияние на людей, рефлексивный подход клиенту и его проблемам.

Профессиональное образование – представляет собой процесс и результат овладения определенным уровнем знаний, умений и навыков, норм и ценностей по конкретным профессиям с одновременным формированием общей культуры личности.

Развивающее обучение — направление в теории и практике образова-

ния, ориентирующееся на творческое развитие способностей учащихся. Под развивающим обучением понимают также способ организации обучения, при котором содержание, методы и формы учебного процесса ориентированы на всестороннее развитие ребенка. Основы теории развивающего обучения были заложены Л. С. Выготским в 30-е годы XX века при рассмотрении им вопроса о соотношении обучения и развития. Проблемы развития и обучения с разных позиций стремились решать Ф. Фребель, А. Дистервег, К. Д. Ушинский.

Самообразование – активная целенаправленная познавательная деятельность человека, связанная с поиском и усвоением знаний в интересующей его области.

Система – упорядоченное множество элементов, взаимосвязанных между собой и образующих целостное единство; это целостность с границами, внутри которых происходит обмен физической и интеллектуальной энергии в большей степени, чем вне границ.

Система инновационной оценки «портфолио» – в широком смысле этого слова способ фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижений школьника в определенный период его обучения. Портфолио активно применяется в зарубежных системах образования. Метод оценивания с помощью портфолио используется в обучении, основанном на компетентном подходе. Портфолио рассматривается как вид так называемого «аутентичного оценивания», которое используется, прежде всего, в практико-ориентированном образовании: оценивается уровень сформированности умений и навыков в ситуации, максимально приближенной к реальной жизни. В обучении на основе компетентного подхода аутентичное оценивание выявляет уровни сформированности компетентностей.

Социальная компетентность – сложное образование, под которым понимают: степень адекватности и эффективности реагирования на проблемные жизненные ситуации, достижение реальных целей в особом социальном контексте, использование подходящих для этого методов и позитивное развитие как результат активности, подтверждение со стороны других адекватности

социального поведения, способность участвовать в сложной системе межличностных отношений и успешно использовать и понимать др. людей.

Социальная ответственность – объективная необходимость отвечать за нарушение социальных норм. Она выражает характер взаимоотношений личности с обществом, государством, коллективом, другими социальными группами и образованиями – со всеми окружающими ее людьми.

Социальная работа – специфическая форма социальной деятельности, учебная дисциплина, формирующая отрасль научного знания.

Социальное воспитание – создание условий и стимулирование развития человека, его социального становления с использованием всех социальных влияний и воздействий.

Социальное образование – подготовка и переподготовка специалистов в области социальных наук; обучение специалистов различного профиля социальным наукам, их социальное воспитание; подготовка и переподготовка специалистов для учреждений социальной сферы и управления; социальное просвещение, воспитание широких масс населения, формирование у них умения взаимодействовать в социуме в рамках определенного социально-исторического пространства – времени; формирование, воспроизводство определенного менталитета, систем социокультурных принципов, смысложизненных ориентации, социальных идеалов, составляющих фундамент социальной культуры, общественного интеллекта, образа жизни народа того или иного государства, нации, человеческой общности.

Социальное обучение – это формирование знаний, умений и навыков конструктивного взаимодействия с людьми на межличностном и социальном уровнях, направленного на достижение разнообразных, общественно значимых целей.

Социальное развитие – результат взаимодействия большой совокупности социальных процессов, основу которых составляет целенаправленная деятельность людей – субъектов этих процессов. В зависимости от их активности различают две основные формы социального развития: 1) эволюцион-

ную – это медленные, постепенные количественные изменения в социальной системе или ее элементах; 2) революционную – качественные сдвиги во всех общественных структурах, осуществляющиеся путем радикальной перестройки прежде всего экономических, социальных и политических отношений.

Социальные технологии – совокупность методов решения социальных проблем, направленная на формирование условий жизни и развитие общества, общественных отношений, социальной структуры с целью обеспечения потребностей человека, создания условий для реализации его потенциальных возможностей и интересов, с учетом одобряемой обществом системы ценностей и взаимозависимости между общественным прогрессом и экономическим развитием.

Стандарт образования – это обязательный минимум содержания каждой основной общеобразовательной и профессиональной программы с уровнем усвоения, обеспечивающим дальнейшее обучение или работу.

Технологии интерактивного и дистанционного обучения – форма организации учебного процесса, основанную на применении технологий, которые позволяют осуществлять обучение удаленных друг от друга преподавателя и учащегося.

Технология – это достаточно жестко зафиксированная последовательность действий и операций, гарантирующих получение заданного результата, содержит определенный алгоритм решения поставленных задач; совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле, мастерстве, искусстве; научно и/или практически обоснованную систему деятельности, применяемую человеком в целях преобразования окружающей среды, производства материальных благ или духовных ценностей.

Технология «Дебаты» – образовательная технология, основанная на уважении к личности и признании целостности многообразия, которая в форме интеллектуальной игры способствует формированию качеств, необходимых для эффективной деятельности в условиях современного общества и информационного пространства. Дебаты представляют собой формализованное

обсуждение, построенное на основе заранее фиксированных выступлений участников-представителей двух противостоящих, соперничающих команд (групп). Такое определение дебатам дает М.В.Кларин, рассматривая дебаты как один из видов обсуждения, представляющий собой свернутую форму дискуссии

Технология блочно-модульного обучения (М и БМО) – технология (система) обучения, в которой минимальной единицей учебного процесса является цикл (модуль) уроков, а несколько модулей образуют блок. Технология М и БМО способствует увеличению объема изучаемого на одном уроке теоретического материала, сведению данного материала в крупные блоки, сбору и систематизации учебного материала. Сущность блочно-модульного обучения состоит в том, что ученик полностью самостоятельно (или с определенной дозой помощи) достигает конкретных целей учения в процессе работы с модулем. В модульной системе обучения разбитая учебная информация на отдельные взаимосвязанные блоки усваивается учащимися намного легче и быстрее. Кроме того, разбиение всего учебного материала на модули предусматривает исключение ненужной информации, которая изучается при предметной системе образования.

Технология использования в обучении игровых методов: ролевых, деловых и других видов обучающих игр. Игровая форма занятий создается игровой мотивацией, которая выступает как средство побуждения, стимулирования детей к учебной деятельности.

Технология мастерских – основывается на идеях свободного воспитания Ж.-Ж.Руссо, Л.Толстого, С.Френе, психологии гуманизма Л.С.Выготского, Ж.Пиаже, К.Роджерса. В технологии мастерских главное не сообщить и освоить информацию, а передать способы работы, будь то естественнонаучное исследование, текстологический анализ художественного произведения, исследования исторических первоисточников, средств создания произведений прикладного искусства в керамике или батике и др. Передавать способы работы, а не конкретные знания - очень непростая задача для учителя. Тем

более значимыми становятся результаты, выражающиеся в овладении учащимися творческими умениями, в формировании личности, способной к самосовершенствованию, саморазвитию.

Технология обучения в сотрудничестве (cooperative learning), обучение в малых группах – важный элемент прагматического подхода к образованию в философии Дьюи (1970), его проектного метода. Обучение в малых группах использовалось в Западной Германии, Нидерландах, в Великобритании, Австралии, Израиле, Японии. Но основная идеология обучения в сотрудничестве была детально разработана тремя группами американских педагогов: из университета Джона Хопкинса (Р. Славин), университета Миннесота (Роджер Джонсон и Дэвид Джонсон), группой Дж. Аронсона, Калифорния.

Технология развития критического мышления (ТРКМ) – это образовательная технология, направленная на развитие стиля мышления учащихся, основными чертами которого являются критичность, открытость, гибкость, рефлексивность, посредством чтения и письма.

Технология решения исследовательских задач (ТРИЗ) – теория решения изобретательных задач. Основателем является Генрих Саулович Альтшуллер. Главная идея его технологии состоит в том, что технические системы возникают и развиваются не «как попало», а по определенным законам: эти законы можно познать и использовать для сознательного – без множества пустых проб – решения изобретательских задач. ТРИЗ превращает производство новых технических идей в точную науку, так как решение изобретательских задач строится на системе логических операций.

Учебный план – нормативный документ, который определяет состав учебных предметов; порядок (последовательность) их изучения по годам обучения; недельное и годовое количество учебных часов, отводимых на изучение каждого предмета; структуру и продолжительность учебного года.

Форма обучения – внешнее выражение согласованной деятельности учителя и учащихся, осуществляемой в определенном порядке и режиме.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	1
Краткое изложение программного материала	
<i>Лекция 1. Сущность, основные аспекты и специфика социального образования</i>	3
<i>Лекция 2. Зарождение и развитие системы подготовки кадров социальных работников в России</i>	26
<i>Лекция 3. Сравнительный анализ моделей подготовки социальных работников в США, странах Западной Европы и в России</i>	40
<i>Лекция 4. Методология социального образования как направленной социализации личности в современных условиях</i>	48
<i>Лекция 5. Технологизация профессиональной подготовки в социальной сфере</i>	56
<i>Лекция 6. Технологии социального образования</i>	72
<i>Лекция 7. Краткая характеристика технологий социального образования</i>	80
<i>Лекция 8. Теоретико-методологические и технологические основы построения образовательных программ и учебного процесса при подготовке социальных работников</i>	94
Содержание практических занятий	
<i>Методические указания к практическим занятиям</i>	120
<i>Содержание практических занятий по темам</i>	121
Текущий контроль	
<i>Письменные работы в форме сочинения-рассуждения (эссе)</i>	131
<i>Подготовка докладов (рефератов)</i>	134
<i>Письменные самостоятельные работы (контрольные работы) и индивидуальные домашние задания (ИДЗ)</i>	141
<i>Методические рекомендации по написанию курсовых работ по дисциплине</i>	145
Методические указания по самостоятельной работе	152
Образовательные технологии	163
Тестовый контроль	165
Итоговый контроль	176
Учебно-методическое и информационное обеспечение	178
Рекомендации для преподавателя	180
Глоссарий	183