

**Северный (Арктический) федеральный университет
имени М.В. Ломоносова
Институт комплексной безопасности**

МИССИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ

**Архангельск
2013**

УДК 57.9
ББК 95.290-2
С 69

Печатается по решению от 04 ноября 2012 года кафедры социальной работы и социальной безопасности Института комплексной безопасности САФУ им. М.В. Ломоносова

Рецензенты: Ю. Ф. Лукин, доктор исторических наук, профессор
Л. И. Кудря, кандидат медицинских наук, доцент

Авторский коллектив:

В.В. Тевлина, гл.1.; Е.В. Рыбак, гл. 2.; М.Х. Шрага, гл. 3.; М.Л. Кубышкина, гл. 4.; Е.Ю. Голубева, гл. 5.; А.Б. Федулова, гл. 6.; Л.С. Малик, М.А. Мороз, гл. 7.; О.В. Кирикова О.В., В.А. Петрищева, Т.С. Смак, гл. 8.; Н.И. Бобылева, О.В. Есеева, гл. 9.

Миссия образования в социальной работе: монография / Под редакцией профессора М.Х. Шрага. – Архангельск: Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова, 2013. 123 с. URL: <http://narfu.ru/aan/>

Монографическое исследование проведено коллективом кафедры социальной работы и социальной безопасности (до недавнего времени кафедры социальной работы) Института комплексной безопасности САФУ им. М.В. Ломоносова и посвящается её 15-летию. В монографии дан ответ на вопрос о дальнейшей профессионализации социальной работы в начале XXI века. В книге освящены исторические, ноосферные, психологические, научно-практические, междисциплинарные предпосылки миссии образования в социальной работе. Монография предназначена для социологов, социальных медиков, социальных психологов и практических работников социальной сферы. Книга может быть полезна студентам, обучающимся по социальным наукам.

УДК 57.9
ББК 95.290-2

© Кафедра социальной работы и социальной безопасности, 2013
© Шрага М.Х., 2013

Содержание

	Вместо предисловия (от редактора)	4
1	Социальное образование в начале XXI века	5
1.1	Образование в области социальной работы в мире в XIX – начале XXI веков	5
2	Современное социальное образование — условие интеграции молодежи	22
3	Ноосферный этап социального образования: социальная работа	30
3.1	Введение	30
3.2	Ноосферная основа перестройки образования	31
3.3	Многоуровневая система подготовки социальных работников	40
4	Профессиональная мотивация личности у студентов кафедры социальной работы в вузе	43
4.1	Профессиональная мотивация специалиста по социальной работе	43
4.2	Развитие профессиональной мотивации студентов кафедры социальной работы за период обучения в вузе	48
4.3	Анализ развития профессиональной мотивации студентов отделения социальной работы в контексте учебной и внеучебной деятельности в вузе	53
4.4	Вызовы нового времени	56
5	Оценка эффективности деятельности социальной работы	64
5.1	Введение	64
5.2	Основные критерии и методы оценки деятельности в системе социальных служб	68
6	Разработка программ и учебных курсов: «социальная работа с семьей»	81
7	Самообразовательный и личностно-профессиональный рост социальных работников	89
8	Медико-социальная помощь в контексте социального капитала	102
9	Социальные олимпиады для школьников и студентов кафедры социальной работы	108
	Заключение	118

Вместо предисловия (от редактора)

В начале нового века, как и всегда, стоит традиционный русский вопрос: Что делать? Спроецируем этот вопрос предметно, — какими путями и как качественно должны готовиться «междисциплинарные» специалисты социальные работники? Состояние же социальной работы сегодня по-прежнему свидетельствует, что процесс институционализации «профессиональной социальной работы» в России не завершен и по-прежнему находится в развитии и поиске. Это обстоятельство осложняет ответ на поставленный вопрос. И складывается впечатление, что *засилье непрофессионалов* в этой сфере всех устраивает.

Но это *засилье* не может устраивать нас — научных сотрудников кафедры социальной работы. И к 15-летию кафедры социальной работы (ПГУ-САФУ) мы изъявили желание и готовность поделиться своими соображениями на этот счет. При всем разбросе наших суждений, члены нашего авторского коллектива едины в одном — *перспективное развитие* направления подготовки специалистов социальной сферы возможно только на основе хорошего *социального образования*. Эту миссию и должна взять на себя новая кафедра социальной работы и социальной безопасности Института комплексной безопасности.

Редактор М.Х.Шрага, д.м.н., профессор

1. СОЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В НАЧАЛЕ XXI ВЕКА

Без использования знаний специалистов, призванных квалифицированно проводить социальную работу и оказывать необходимую социальную помощь различным категориям граждан. Вопрос о том, какими путями и как качественно должны готовиться столь ярко выраженные междисциплинарные специалисты, является достаточно проблематичным. Более того, не менее сложной представляется задача о том, кто способен готовить и в последствие использовать такого рода кадры? Ответы на поставленные нами в XXI веке вопросы стоит искать в анализе опыта подготовки специалистов по социальной работе, накопленного разными странами Европы и Америки со второй половины XIX и вплоть до начала XXI веков.

1.1. ОБРАЗОВАНИЕ В ОБЛАСТИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ В МИРЕ В XIX – НАЧАЛЕ XXI ВЕКОВ

Создание системы образования в области благотворения началось в мировой социально-образовательной политике государств, практически с России, где в 1838 году, благодаря активной позиции крупнейшего общественного объединения благотворителей (Ведомство учреждений Императрицы Марии) и входящего в него Санкт-Петербургского образцового приюта под руководством А.Л. Штиглица удалось впервые организовать обучение смотрительниц приютов¹. Более того, это начинание, хотя и имело лишь духовно-материальную поддержку, но было одобрено императрицей Александрой Федоровной, что было практически схоже с согласием на такой вид деятельности со стороны государственной власти.

Почти 20 лет спустя после инициативы А.Л. Штиглица, в 1853-1856 годах, благотворители и лютеранские священнослужители в Швеции открыли при церкви курсы подготовки диаконисс для оказания медико-

¹ Благотворительные учреждения России. СПб., 1912. С.14-15.

социальной помощи больным и увечным прихожанам. На курсах в течение 2-3 лет стали обучаться женщины, большинство из которых были прихожанками в этих же лютеранских церквях.

В этот же период времени в США процесс зарождения социальной работы как профессии и направления обучения переживал свое становление. Уже в 1875 году был апробирован опыт создания Школы социального благосостояния на базе Пирс колледжа для девочек. Этот опыт был достаточно удачным, поскольку даже спустя почти сто лет школа не прекратила свою деятельность. Более того, ее программами и методиками воспользовались, например, коллеги из Греции, которые в 1922 году основали свою школу социальной работы в Афинах¹.

Опираясь на уже имеющуюся учебно-методическую и практическую базу, общество Красного Креста (создано в 1867 г. как Российское общество попечения о раненых и больных воинах; переименовано в 1876 г. в Российское общество Красного Креста) активизировало процесс развития сети собственных женских общин христианок-доброхоток или сестер милосердия в большинстве губерний страны. Так, в Александровской, Никольской, Покровской, Павловской и иных общинах Общества Красного Креста в 1870-1890-е гг. были разработаны планы обучения сестер, в которых тесно переплетались теоретические и практические занятия. На первой ступени обучались слушательницы, у которых в течение двух лет непосредственной работы в больнице, приюте или ночлежном доме выявлялись способность работать с больными. После испытаний и положительного отзыва со стороны сестры-наставницы слушательницы принимались в сестры милосердия, в качестве которых они работали в течение пяти-шести лет, совмещая прохождение теоретического курса обучения с ежедневной практикой². Главной была под-

¹ Тевлина В.В. Российская империя и Запад: интеграция социальной политики. Архангельск, Издательство Солти, 2008. С.267.

² Очерк возникновения и деятельности РОКК. СПб., 1913. С.6-7.

готовка опытных сестер милосердия с медико-социальными знаниями по уходу за больными и ранеными воинами. Программа включала 5-7 дисциплин социального и религиозного характера, которые прививали навыки по оказанию психологической поддержки, развитию повышенного чувства сострадания и самопожертвования, отработывали технологии социально-бытовой помощи.

В это же время в Англии, Франции, Германии - ведущих европейских державах в XIX столетии, возникновения обучающих курсов пока не наблюдалось, как в Швеции и России. Зато в некоторых благотворительных приютах этих стран появилась фиксированная заработная плата. Её стали выплачивать людям, выполнявшим обязанности по оказанию различного характера социальной помощи нищим, больным, увечным и иным категориям нуждающихся взрослых и детей¹. Иными словами, выполнение функций работника в области призрения становилось не только постоянной, но и профессиональной потребностью в целом ряде государственных, а больше пока негосударственных социальных учреждений. Более того, в России в лице Министерства внутренних дел была предпринята попытка ввести в штатное расписание каждой уездной больницы Приказа общественного призрения по одной сестре милосердия. В циркуляре МВД по этому поводу говорилось, что «знания сестер милосердия, подготовленных по специальной программе и получивших опыт практической деятельности в лазаретах в ходе Русско-Турецкой войны, в случае их невостребованности могут быть потеряны для общества, затратившего на их обучение большие усилия»². Однако повсеместного использования этих знаний в лечебных учреждениях не произошло. Губернаторы отказывались заменять работавших в больницах сиделок на сестер милосердия. Причиной тому было отсутствие необходимых средств в местных бюджетах. Таким образом, помимо попыток определить статус

¹ Читкилов П.Я. История социальной работы. Ростов-на-Дону, 2006. С.136.

² ГААО, ф.43, оп.2, д.1321, л.1-5.

работника в сфере попечительства в целом ряде стран, лишь в России и Швеции, благодаря негосударственным организациям, тесно связанным с имевшей силу приходской благотворительностью, были сделаны первые шаги по открытию обучающих курсов в области социальной помощи.

В 1860-1880-е годы крупные благотворительные негосударственные организации в России (Ведомство учреждений Императрицы Марии, Императорское Человеколюбивое общество, Российское Общество Красного Креста) продолжили работу с «социальными» кадрами, в результате чего, например, наблюдалось существенное увеличение действовавших в стране курсов по подготовке людей, оказывающих социальную помощь. Так, в начале 1880-х гг. в приюте имени ее Императорского Величества княгини Ксении Александровны на средства Совета приютов Учреждений Императрицы Марии начала свою работу школа по обучению смотрительниц приютов. В школе училось более 20 сирот. Школа активно поддерживалась царскими особами и попечителями приюта: действительным статским советником А.И. Левенсоном, графиней Е.Л. Комаровской и директором приюта статским советником Е.Ф. Миндером.¹ Школа проводила образовательную работу до начала XX века. Будучи сиротами, обучающиеся были знакомы с социальными проблемами, что в какой-то мере повышало их профессиональный уровень. Кроме того, обучение сирот решало и проблему их социальной поддержки, поскольку давало им возможность получения навыков и умений по социальной работе, а значит, трудоустройства и заработка в учреждениях социальной сферы.

Между тем, обучение в области социальной работы не ограничивалось социально-педагогическими знаниями. Все очевиднее становилась потребность профессионального осмысления социально-психологических, правовых, социально-бытовых и медико-социальных методов и технологий ра-

¹ Благотворительные учреждения России. Указ. Соч. С.46.

боты. Такого рода обучение как раз пытались организовать энтузиасты государственно-общественной благотворительности в рамках Императорского Человеколюбивого общества и Российского общества Красного Креста.

Однако в других странах такой активности, как в России, в 1860-1880-е годы пока не наблюдалось, если не считать отдельных примеров, имевших место в Англии, Германии и Италии. Так, в Англии в середине 1870-х годов благодаря лидеру Лондонского общества организованной благотворительности Октавии Хилл был лишь поднят вопрос о необходимости профессиональной подготовки работников в области «прикладной филантропии», т.е. специалистов по социальной работе.¹ В Германии и Италии, помимо провозглашения, дело пошло дальше, когда были открыты самаритянские школы подготовки медико-социальных работников для обучения уходу за больными. Это произошло благодаря инициативе врача Эсмарха, выступавшего за важность 2-3 годичного обучения таких специалистов.

Настоящий всплеск в появлении курсов и даже специальных школ подготовки социальных работников в различных странах Европы пришелся на два последующих десятилетия XIX века и на начало 1900-х годов. Так, в 1890-е годы выделяется два направления развития образовательного процесса в благотворительности. Одно из них было заметно в Дании, где в начале 1890-х годов была, по сути, продолжена традиция, заложенная еще в предшествующие годы в Швеции. Речь идет о курсах по обучению приемам ухода за больными, основателями которых вновь была религиозная организация - Союз приходских диаконий. Между тем, другие благотворительные организации Дании выступили с инициативой открытия курсов для сотрудников учреждений общественного призрения и благотворительности, предлагающих определенный уход от религиозной направленности в обучении и слу-

¹ Циткилов П.Я. Указ. Соч.

жении ближнему к более «свободной» светской деятельности в социальной помощи¹.

Другое направление в образовательной деятельности благотворителей пошло фактически не конфессиональным путем как в организации, проведении обучения, так и в последующем применении обученных кадров. Здесь среди передовых можно назвать Германию, где по инициативе Жанетт Шверин Германской Ассоциацией Этической культуры в Берлине в 1893 году были учреждены курсы по подготовке девушек и женщин для оказания социальной помощи и заботы. Они были рассчитаны на срок обучения от 6 месяцев до 1 года. Чуть позже еще одни курсы открыл доктор Клумкер, руководивший Центральным бюро частного призрения. Они появились в 1903-1904 годах, начав готовить помощников и помощниц для учреждений общественного призрения и частной благотворительности страны. А четыре года спустя, в 1908 году, при поддержке известной благотворительницы Алис Соломон в Берлине были открыты уже не курсы, а школа подготовки социальных работников (Берлинская социальная школа). На основании опыта курсов она расширила программу обучения до 2 лет, которая смогла существовать и после Первой Мировой войны².

Между тем, и в Германии не обошлось без церкви, которая подключилась к процессу подготовки необходимых для страны профессиональных кадров. Ведь у нее был немалый опыт, если вспомнить о том, что помощь сиротам, людям с ограниченными возможностями передвижения, больным и престарелым раньше преимущественно оказывали церковь и религиозные общины. А помощь остальным нуждающимся предоставлялась через обширную систему волонтеров-добровольцев. В целом, к началу Пер-

¹ Brauns H.J., Kramer D. Social work education in Europe: A comprehensive description of social work education in 21 European countries. Frankfurt, Deutsche Verein fur Offentliche und Privet Fursorge, 1988.

² Op. Cit., P.174 -175.

вой Мировой войны в стране функционировало 13 социальных школ и курсов, где готовились попечительницы для благотворительных учреждений.

В России в конце XIX - начале XX столетия наблюдалась не менее активная деятельность на ниве подготовки социальных кадров, о которой полностью невозможно рассказать в одной главе. Так, в качестве примера отметим, что новая инициатива императрицы Александры Федоровны, поддержанная ее супругом Николаем II, предусматривала двухступенчатую подготовку смотрительниц приютов и их помощниц. На первом этапе они должны были в течение четырех лет обучаться в педагогическом или медицинском училище, а затем за следующие пять лет – закрепить изученный курс дисциплин социальной направленности на практике. 13 марта 1906 г. «окончившим курс, как на теоретическом, так и на практическом уровне воспитанницам Строгановского сиротского отделения «Приюта Великой княгини Александры Николаевны» были вручены дипломы¹. Всего, в России перед октябрьскими событиями 1917 года насчитывалось почти 270 школ и курсов для обучения социальной помощи с 82,5 тыс. сестер милосердия, смотрительницами приютов, тюрем, уполномоченными по делам призрения².

Изменения в политической системе России в сторону либерализма в течение второй половины XIX – начала XX вв. ускорили процесс осознания широкими слоями общества и властью идеи о том, что выход из социальных проблем связан не только с экономикой, но и с успехами системы социального призрения и организацией социального образования. Это понимание вылилось в целую серию практических шагов, предпринятых земствами, городскими думами, общественными организациями и направленными на со-

¹ Благотворительные учреждения России. Указ. Соч. С.17.

² Расчет произведен по данным: РГИА, ф.733, оп.226, д.335, л.3; Там же, оп.205, д.78, л.2, Там же, д.90, л.56; Там же, д.92, л.3-5; ГАРФ, ф.640, оп.3, д.10, л.23-24; Курсы для подготовки заведующих отделами народного образования при земских управах в 1916-1917 гг. Пг.,1917. С.1-3; Отчёт о деятельности особого совещания по высшему воспитанию и образованию при Армавирском обществе попечения о детях за 1915-1916 уч. год. Армавир,1917. С.11-12; Деятельность благотворительных организаций в губернии за 1913-1914 гг. по данным анкеты. М.,1916. С.110; Кузьмин М.К. Милосердие, отвага, гуманизм. М., 1980. С.10; Отчёт по подготовке запасных сестёр Красного Креста военного времени в 1912-1913 году. СПб.,1914. С.3-4.

действие становлению системы общественного призрения и подготовки соответствующих специалистов. Начала формироваться общественная система обучения людей методам и способам оказания социальной помощи, которая осуществлялась чаще всего в негосударственных учебных средних и высших учебных заведениях и организациях. Это соответствовало принципам децентрализации системы призрения, которые были приняты государственной властью разных стран и поддержаны общественностью как основополагающие в деле осуществления эффективной социальной помощи. Содержание общественной системы обучения определялось в разных странах, исходя из практических задач в области призрения, и формировалось известными учеными, благотворителями, широкими слоями демократической интеллигенции.

В период развития социального образования в России в начале XX столетия Англия, по сути дела, явилась зачинателем многолетней и сложно разрешимой вплоть до сегодняшнего дня дискуссии о статусе обучающих курсов. Благотворительное общество (Charity Organization Society) Лондона полагало, что независимые курсы должны быть более расширенными и интегрированными в масштабную тренировочную программу. Часть профессоров вузов, а также генеральный секретарь Благотворительного Общества М. Лох и известный экономист А.Маршалл предлагали заняться обучением университетам. Однако оппозиция достаточно аргументировано отвечала, что университеты должны тренировать, но принципы их деятельности могут быть применены где-нибудь в другом месте. Более того, университеты в преподавании социальных вопросов будут выглядеть «самодеятельными и академичными»¹.

Разрешение споров привело к компромиссу, вследствие чего в Лондоне в 1896 году сначала начали работу курсы социальных работников, а за-

¹ Smith M.J. Professional education for social work in Britain. London, 1965. P.38.

тем они, семь лет спустя, преобразились в независимую Школу социологии. Обучение было рассчитано не менее чем на 2,5 года, где в комплексную программу были включены в сочетании как теоретические (социальные науки), так и практические занятия. В частности, в школе преподавались «управление законодательством о бедности» и «улучшение в социальной системе»¹. В 1912 году Школа социологии объединилась с Лондонской школой экономики. Чуть позже она преобразовалась в Департамент социальных наук и управления, т.е. научно-образовательный комплекс заведений, готовивших кадры для социальной сферы². В дополнение можно сказать, что школы социальной работы функционировали не только в Лондоне, но и в Ливерпуле, Глазго, Бристоле, Бирмингеме и др. городах Англии.

Между тем, в 1906 году, в разгар появления первых курсов и школ обучения социальной помощи и споров об их статусе, произошло поворотное событие в формировании социального образования не только в странах Запада, но и России. Речь идет о Миланском международном конгрессе по вопросам общественного и частного призрения, где были продемонстрированы первые позитивные результаты на пути становления подготовки специалистов по социальной работе. Хотелось бы отметить, что Миланский конгресс, по сути, стал первой, но не последней возможностью обсуждения общими усилиями вопроса о подготовке «социальных» кадров, имеющего государственное значение. В очередной раз это произошло через несколько лет и повторялось неоднократно (1910, 1911, 1913) в ходе заседаний международных конгрессов, посвященных социальным темам.

С 1910 по 1920 годы процесс становления прошли и курсы по подготовке социальных работников в Швеции. Их инициаторами стали лидеры Центральной Ассоциации Социальной работы Швеции Анна Витлок и Керстин Хесселгрэн. В отличие от тех курсов диаконис, которые действовали еще

¹ Op. Cit.

² Циткилов П.Я. Указ. Соч. С. 137.

во второй половине 1800-х годов, в ходе данного обучения было меньше религиозных предметов, уделялось больше времени социально-педагогическим технологиям и практическим занятиям в учреждениях¹.

Конечно, не во всех государствах процесс формирования системы подготовки социальных работников прошел до 1917 года, завершившись в годы Первой мировой войны. Часть таких стран, как Норвегия, Швейцария, Испания, Греция пришла к этому немного позже, в 1920-1930-е годы. Тем не менее, начало открытия специализированных школ социальной подготовки не заставило себя долго ждать и там, поскольку был не только изучен опыт предшественников, но самое главное, имелись политико-экономические и правовые условия, желание государства и возможности заинтересованных лиц создавать такого рода учебные заведения. Фактически, эти же факторы способствовали быстрому становлению и развитию не просто курсов, а настоящих социальных школ в странах Запада в 1890-е - 1916 годы. Между тем, в Голландии, Бельгии, как и в ряде других государств Европы, интенсивный рост школ профессиональной подготовки социальных работников начался лишь после Второй мировой войны. Иными словами, потребовалось почти 100 лет с момента появления первых курсов в Швеции, для полного укрепления позиций образовательных учреждений, занимавшихся обучением людей для оказания социальной помощи.

В России же получилось по-другому и, прежде всего, по причине смены курса развития страны в конце 1917 года и соответственно большинства созданных ранее учреждений и организаций. Правда, в советский период, вузы, институты, курсы усовершенствования, готовившие педагогических, медицинских и иных работников, практически в течение всего советского периода давала учителям, врачам, воспитателям и др. специалистам разрозненные знания в области технологий социальной работы. К такой дея-

¹ New themes in social work education. Proceeding of the XVIth International Congress of Social Work. The Hague, The Netherlands, August, 8-11, 1972. New York, 1972.

тельности в разные годы были привлечены Н.К.Крупская, П.А.Сорокин, М.И.Коллонтай и другие ученые, преподаватели и государственные деятели.

В советские годы в России сложилась целостная система социальной поддержки населения и финансовое обеспечение установленных гарантий. Эта модель имела классовый подход к общественному развитию и человеку, что уже в конце 1920-х гг. привело к практически полной замене общественно-государственной дореволюционной системы обучения специалистов в области социальной работы на подобную систему, но с советскими установками. Взятые под полный государственный контроль Общество Красного Креста, Всероссийское общество глухих, Всероссийское общество слепых сохранились как общественные организации и продолжали свою учебно-просветительскую деятельность все последующие десятилетия. Это исторически обуславливало и подтверждало неизбежность преемственных связей, государственно-общественного подхода к решению социальных вопросов, в том числе и к подготовке кадров в области социальной работы, апробированной еще до 1917 г. и востребованного советским временем. Правда, в поле зрения государственных органов власти первоначально попадали работники управленческого звена отделов социального обеспечения, а лишь потом непосредственные исполнители социальной работы в лице сотрудников интернатов, школ, детских домов и т.д. Проблема заключалась в том, что и те, и другие получали только общее представление о методах и технологиях социальной работы, и поэтому не были компетентны в оказании всесторонней социальной помощи, необходимой гражданам. На курсах или заочно готовились также партийные, профсоюзные и комсомольские работники, получавшие представление о социальной работе в партийных, комсомольских и профсоюзных школах. Во многом подготовка кадров в области социальной работы носила узконаправленный характер. Однако к 1980-м годам в стране, может благодаря и этим людям, была достигнута достаточно стабильная со-

циальная обстановка, действовали государственные социальные учреждения и общественные организации.

В советский период большая часть решений правительства касалась проблем воспитания и образования, где также шла речь о повышении квалификации тех, кто выполнял функции социальных работников¹. Специальных законов, регулирующих социальную работу и обучение ей, так и не появилось, «растворились» в различных областях законодательства. Между тем, создание различных курсов и школ шло параллельно с проведением различного рода научных исследований по вопросам технологий социальной работы, прогнозирования и планирования социальных процессов.

Сравнивая складывающиеся тенденции в России с тем, что происходило в это время в других странах, отметим, что они имели как схожие черты, так и различия. Так, в Германии в 1959 г. было юридически закреплено название профессии «социальный работник», которое заменило использовавшиеся ранее: «работник сферы социального обслуживания», «народный опекун», «работник благотворительного учреждения». В эти же годы начали открываться специальные высшие школы по обучению деятельности в области социальной работы, которые позволили спустя 8 лет ввести в оборот понятие «социальный педагог», а через 10 лет (в законе «О высшей школе») утвердить не только профессию, но и учебную специальность «социальный работник»².

Движение в сторону укрепления и расширения системы высшего образования в области социальной работы происходили и в других странах

¹ Сборник положений о Министерстве социального обеспечения РСФСР, управлениях и отделах Министерства, органах, предприятиях, учреждениях, организациях системы Министерства социального обеспечения. М., 1976. Ч.2.

² Социальная педагогика и социальная работа за рубежом / Автор-сост. Т.Ф. Яркина. М., 1991. С.77-94; *Барон Р., Брауне Х.-Й., Крамер Д.* Обучение социальной работе и социальной педагогике в Федеративной Республике Германии// Социальная педагогика и социальная работа за рубежом. М., 1991. Вып.5. С.15-31; *Шмидт Г.* Развитие персонала и развитие организационной структуры обуславливают друг друга//Современное положение детей, молодёжи, семьи. Социальная работа государства, общественности и церкви. Международная научно-практическая конференция 13-17 июля 1994 г. в Вологде. Вологда – Дюссельдорф, 1995. С.22-33.

мира. Подтверждением этому служат материалы многолетних разработок учёных из Израиля, США, Англии и других стран по вопросам становления профессии и образовательной специальности “социальная работа”, роли государства, вузов и общественных организаций в этом процессе. Обо всём этом шла речь на Международной конференции в Израиле в 1969 г. К сожалению, доклады ученых Е.К. Радински “Социальное агентство как потребитель университетского продукта”, М.И. Гинсбурга “Университет и правительство, и их совместная деятельность для социальной сферы”, Д. Ронена “Высшее образование в области социальной работы - зона ответственности государственной власти» и др. были опубликованы на английском языке¹. И как показывает анализ, в те годы они не стали предметом специального изучения в России. Даже в настоящее время они остаются без должного внимания теоретиков и практиков социальной работы.

В постсоветские годы, когда начался переход от существовавшего социалистического к новому более ориентированному на торгово-рыночному государству, гражданам России понадобились не столько социальное обеспечение, сколько социальная защита и социальные гарантии соблюдения их часто нарушавшихся прав. Для такой деятельности потребовались подготовленные, профессиональные кадры социальных работников, подготовку которых с начала 1990-х годов стали впервые специально осуществлять главным образом несколько высших учебных заведений России. Была сформирована и законодательная база в области социальной защиты различных групп населения, где впервые в российской истории подготовка социальных работников и собственно «специалист по социальной работе» были признаны неотъемлемой составляющей социальной политики государства.

Думается, что именно преемственность институтов социальной защиты новой постсоветской государственно-общественной и советской госу-

¹ The University and social welfare. Jerusalem, 1969.

дарственной систем позволили предпринять адекватные меры по поддержке населения и в конце XX, и в начале XXI столетий. Не последнюю роль здесь сыграли и, пусть полупрофессионально, но готовившиеся в 1950-1980-е годы кадры в сфере оказания медико-социальной, социально-педагогической и социально-бытовой помощи, да и собственно опыт организации такого вида обучения.

Между тем, не стоит отрицать того факта, что если в количественном и организационном отношении Россия в какой-то мере уступала другим странам, то в качественном отношении она была даже впереди. Не случайно, профессор М.В. Фирсов заметил, что «первой в мире, высшей социальной школой по подготовке деятелей благотворительности стала российская школа при Психоневрологическом институте Бехтерева. В ней читались курсы лекций не только по общественному призрению, но и по социологии, психологии, гигиене, педагогике, т.е. тот набор дисциплин, к которому только подойдут европейские школы социальной работы к 30-м годам XX столетия»¹.

Характерно, что в период модернизации в различных странах Европы школы социальной работы были созданы существующими филантропическими агентствами (преобразованными позже в агентства по социальной работе). Именно им, в первую очередь, а затем и действовавшим волонтерам в различных общественных организациях понадобилось особые знания в области социальной помощи. Фактически, то же происходило и в России, где инициаторами подготовки социальных кадров выступали деятели благотворительных обществ, муниципалитетов, ученые. Уже с конца 30-х годов XIX века и далее в XX веке обучение проводилось, главным образом, с учетом социально-педагогической и медико-социальной специализаций. Тем не менее, оказались востребованными социально-психологическое и социально-правовое направления, а затем - социально-административное, социально-

¹ Фирсов М.В. История социальной работы. М., 2005. С.600.

бытовое и социально-культурное. В комплексе все эти направления специализации составляли многопрофильный спектр деятельности профессионального социального работника, должностные обязанности которых были утверждены на государственном уровне в России лишь спустя 160 лет после появления первых обучающих курсов.

К настоящему времени эффективные модели социальной работы сложились в большинстве экономически развитых стран, таких как Канада, Германия, Франция, и, особенно, Швеция. Шведская, а точнее сказать, Скандинавская социальная модель признана во многих странах мира как одна из наиболее эффективных. Достижения Скандинавских стран в решении социальных проблем инвалидов и детей, пожилых и молодежи, семей и женщин изучаются в Европе и Азии, Америке и Африке и не только студентами в университетах, но и специалистами в области социальной политики¹. При этом стоит отметить, что после многих десятилетий в Швеции, как одной из первых держав, начавших обучение в области социальной работы еще в середине XIX столетия, лишь в 1970–е гг. в высших школах ухода стали создаваться институты ухода и реабилитации. Они стали специализироваться на подготовке персонала для открытого и закрытого ухода за престарелыми, детьми и молодежью². 30 лет спустя такие институты постепенно были включены в состав университетов в Гетеборге, Лунде, Умео, Эребру и Эстерлунде. Тогда социальная работа, под контролем и влиянием государства, стала не только академическим предметом и субъектом обучения, но и основой для рождения научной школы социальных исследований. Преобразования в структуре высших школ, а также активно начавшиеся научные изыскания в области методики и технологии социальной работы, повлекли за собой реформы в

¹ Тевлина В.В. Основные направления развития социального образования в Швеции: история, тенденции, опыт //Экология человека. 2000. № 4. (В соавторстве с А.М. Вязьминым, Т. Астромом). С.76-78.

² Jongh J.E. Op.Cit. P.23-26.

практике социальной работы¹. Подготовкой социальных работников также занимается в настоящее время одно учебное заведение в Лютеранской церкви – Шведско – Лютеранская церковная школа в Стокгольме².

Благодаря появлению и деятельности специализированных учебных заведений, дающих образование в области социальной работы, в конце XIX века, да и в последующие периоды, в Англии, Германии, Швеции, Голландии, США и ряде других государств начался процесс институализации социальной помощи, формулирование основных прав и обязанностей социальных работников, создание профессиональных ассоциаций. Именно школы филантропии с помощью и при поддержке привлеченных для преподавания видных общественных деятелей в это области и педагогов вузов стали базой поиска социально-политических концептуальных обоснований совершенствования социальных реформ. Эти школы стали играть большую роль для сближения интересов власти и личности в отношении решения социальных проблем.

На проводившихся в XX веке конференциях и съездах общественность, работники государственных социальных учреждений обсуждали пути решения социальных проблем, как с научной, так и с практической точек зрения. Тенденция кардинального и частого обновления складывавшейся системы обучения специалистов для системы социального обеспечения получила свое развитие в течение XX и в начале 21 столетий³.

Если в странах Запада, несмотря на те же процессы модернизации с ее ростом производства, обнищанием, миграцией и т.д., удалось добиться к 1920-м годам признания профессии социального работника большинством

¹ Soydan H. A study of the history of ideas in social work - a theoretical framework// Scandinavian journals of Social Welfare.1993. №2. P.207.

² Сидоров П.И., Вязьмин А.М. Здравоохранение Севера: медико-социальные проблемы развития. Архангельск: Изд-во АГМА, 1998. С.193 – 194.

³ Данный раздел монографии частично основан на ряде публикаций В.В. Тевлиной: Тевлина В.В. Образование в области социальной работы в России: история, тенденции, опыт. Архангельск, 2002; Тевлина В.В. Российская империя и Запад: интеграция социальной политики. Архангельск, Издательство Солти, 2008.

общественности, то Россия к этому только лишь подходила. Правда, она делала это очень интенсивно, что говорило о том, что до возможности такого же признания и даже открытия школ социальной работы в различных губерниях ей оставалось всего несколько лет. Но с 1920-х по 1980-е гг. страна фактически полностью оказалась “отброшенной” от мирового опыта развития социального образования. Лишь в 1990-е гг., когда стала очевидна государственная и общественная потребность иметь профессионалов в сфере социальной помощи и защиты, передовой зарубежный опыт социальной работы стал вновь привлекателен, а главное доступен во всех регионах. В конце XX – начале XXI веков столетия, фактически, возобновились прерванные в советское время контакты с другими государствами, накопившими опыт развития системы социального образования.

Вопрос о социальном образовании, который обсуждался на Миланском конгрессе, а также выработанные позиции и принятые решения были актуальны для многих государств не только в начале XX века. Они важны и для сегодняшнего времени. Показательным стали выводы участников конгресса о том, что данный вид деятельности в обществе, а также обучение ему на профессиональном уровне - это уже доказавший свою состоятельность путь, по которому можно и нужно двигаться дальше при желании строить эффективную государственную социальную политику.

СОВРЕМЕННОЕ СОЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ — УСЛОВИЕ ИНТЕГРАЦИИ МОЛОДЕЖИ

Длительное время в России доминировали *просветительские (педагогические) модели* социального образования семьи, основанные на общественном *взаимодействии родителей, общественности и образовательных учреждений*.

Психологические модели помощи семье развивались, в основном в зарубежной психологии и применялись (и ныне применяются) в случаях *нарушения семейной коммуникации и личностного развития*. В конце же XX века наряду с педагогической и психологической моделями, исследователи предложили *социальную модель*, когда семейные трудности, педагогическая запущенность, являются результатом *неблагоприятных жизненных ситуаций*. Отдельно рассматривается диагностическая модель, основанная на предположении дефицита у родителей *специальных знаний* о ребенке или своей семье. Определенное место занимала медицинская модель.

1. Государственная молодежная политика (ГМП) объявлена системой формирования *приоритетов и мер*, направленных на создание условий и возможностей для успешной социализации и эффективной самореализации молодежи, для развития ее потенциала в интересах России¹. Ведущими принципами ГМП стали:

- *выделение приоритетных направлений;*
- *учет интересов и потребностей различных групп молодежи;*
- *участие молодых граждан в разработке и реализации приоритетных направлений государственной молодежной политики;*
- *информационная открытость и др.*

Мы разделяем позицию В. Н. Ярской о миссии социального образова-

¹ Стратегия государственной молодежной политики в Российской Федерации. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 18 декабря 2006 года, N 1760-р URL: <http://www2.admhmao.ru/socium/molod/Yprav/1760.htm> (дата обращения 01.11.12).

ния. Социальное образование: «является знаковым для эпохи нынешних трансформаций и отражает все ее трудности и достижения», что в нем «заложены параметры инновационной демократической модели в терминах принципов *постнеклассического образовательного пространства*»¹. Нам представляется, что важнейшим условием *интеграции молодёжи* в жизнь общества выступает *современная система социального образования*.

Изначально социальное образование рассматривалось как *профессиональная* подготовка специалистов для работы в образовательных и научных учреждениях. Позднее понятие «социальное образование» стало трактоваться значительно шире. К примеру, Л.В. Мардахаев, рассматривает социальное образование с двух позиций: *как процесс и как результат*. И здесь, кроме понимания социального образования как *подготовки специалиста социальной сферы*, оно понимается как *процесс усвоения* человеком социального опыта общества. Оно *суть специалистов в профессиональной деятельности* и необходимое условие *для самореализации* гражданина². В целом, проблемы и тенденции развития социального образования в разные годы тщательно исследованы в работах В.И. Жукова; Г.Т. Медведевой; В.А. Никитина; Е. И. Холостовой; Н.В. Ярской-Смирновой и мн. др.³.

Теоретическое осмысление происходящих социальных процессов, анализ научных данных и многолетняя социально-педагогическая практика позволяет нам говорить о ряде противоречий *социального образования молодежи (молодой семьи)*. Мы выделили важнейшие *потенциалы социального образования* и в первую очередь, *посредством специально организованного социального образования родителей*.

1. Социальное образование молодой семьи при участии профессио-

¹ Ярская В. Н. Миссия социального образования // Ученые записки Российского государственного социального университета. М.: РГСУ, 2007. С. 28-36.

² Мардахаев Л.В. Социальная педагогика: Курс лекций / под ред. В.И. Беляева. М.: Изд-во МГСУ, 2002. 256 с.

³ Социальное образование России XXI века: традиции и вызовы времени, достижения и проблемы (Социальная работа и подготовка социальных работников в новое время) / под ред. В.И.Жукова. М., 2006. 462 с.

нальных специалистов в развитии детско-родительских родительских отношений и семейной коммуникации¹. Под влиянием профессиональных воздействий осуществляется (может осуществляться) переход от аффективной коммуникации, через освоение формального и интерактивного уровней, на уровень духовной коммуникации.

2. Специалист по социальной работе с семьёй может оказать реальную поддержку членам семьи в раскрытии потенциала преемственности на каждом из этих уровней. «Включение» механизмов преемственности:

2.1. *на микроуровне – это сохранение и преумножение традиций в каждой конкретной семье, сохранение семейных ценностей; на мезоуровне – это преемственность в системе воспитания (например, народная педагогика в современном образовании);*

2.2. *на макроуровне – преемственность в традициях гражданско-патриотического воспитания в обществе; на мета уровне – сохранение и соблюдение социокультурных ценностей общественного бытия – преемственность человеческих поколений (цивилизация).*

3. Развитие родительских компетенций:

3.1. *система знаний о социальной действительности и о себе;*

3.2. *система сложных социальных умений и навыков взаимодействия;*

3.3. *сценарии поведения в типичных ситуациях, позволяющих быстро и адекватно адаптироваться, принимать решения;*

3.4. *особый навык, умение находить компромисс между самореализацией и социальным приспособлением;*

3.5. *способность извлекать максимум из любых обстоятельств;*

3.6. *умение добиваться осуществления собственных желаний, не ущемляя при этом права других на реализацию их собственных желаний.*

¹ Рыбак Е.В. Социальное образование молодой семьи. В помощь специалисту по работе с семьёй / Е. Рыбак, Ю. Телицина, Е. Безбородова; Управление культуры и молодежной политики мэрии г. Архангельска. — Архангельск, 2008. 96 с.

4. Творчество и сотворчество. Здесь речь может идти о развитии творческого потенциала каждого субъекта социального образования.

Существенные возможности для реализации каждого из перечисленных потенциалов имеет и существующая в РФ *система дошкольного образования и воспитания*¹. Но сегодня в дошкольных учреждениях, преимущественно, либо «поддерживают», «просвещают» семью, либо «организуют работу», «работают» с родителями» (Евдокимова Е.С.; Дешеулина Р.П.; Козлова А.В.). Либо «взаимодействуют, сотрудничают», с родителями. (Андреева Н. А. Байбородова Л. В.; Белая К.Ю.; Зверева О.Л., Зенина Т.Н. и др.). В тоже время результаты реализованных под нашим руководством в дошкольных учреждениях программ и проектов («Вместе»; «Мини-университет для родителей», «Мы – одна семья», «Правовое воспитание родителей», и др.) показывают, что модели социального образования могут быть эффективными.

Необходимо отметить, что на сегодняшний день социальным образованием семьи *в той или иной степени* занимаются как общественные организации и учреждения социальной поддержки и обслуживания семьи, так и образовательные учреждения. Выделим реально работающие на местах учреждения и организации.

1. *Региональная общественная творческая организация педагогов и родителей.* Основные виды деятельности: образовательная, информационно-просветительская работа по воспитанию и развитию детей. Наиболее значимые проекты организации: «Семейная олимпиада по развивающим играм Никитиных»; Всероссийская конференция для родителей и педагогов «Здоровый ребенок сегодня — наше благополучие завтра».

2. *Лаборатория «Жизнедеятельности молодой семьи»* создана ещё

¹ Рыбак Е.В. Аксикреативные потенциалы социального образования молодых родителей в условиях дошкольного учреждения // Дошкольное воспитание. 2011. № 8 . С.101-106.

на базе кафедры психологии и педагогики Архангельского государственного технического университета. Она работала по программам: «Семейная народная педагогика поморов» (использование идей научной педагогики совместно с идеями этнопедагогики); «Психология семьи, семейных взаимоотношений»; «Ваш ребенок» (цель: психолого-педагогическая, медико-социальная, правовая информационно-консультационная помощь и поддержка молодых родителей). В САФУ традиции проведения такой работы с молодыми семьями успешно продолжают.

3. *Государственное учреждение «Областной центр социального здоровья семьи»* реализует Программы, направленные на работу с молодой семьей: «Семейное образование. Школа молодой семьи». Деятельность направлена на гармонизацию и укрепление семейных отношений в первые годы супружеской жизни. «Наш семейный мир».

4. Муниципальное учреждение здравоохранения «Родильный дом имени Н.К. Самойловой «Центр планирования семьи и репродукции». Направление работы: консультации по вопросам семьи.

5. *Медицинский центр «Забота»* проводит тренинги, лекции и семинары для семей: «Как строить гармонию в семье»; «Как строить гармонию в сексуальной жизни»; «Как научиться понимать друг друга»; «Как научиться понимать своего ребенка»; «Как планировать желанного ребенка»; «Как строить отношения с детьми второго брака»; «Как решать семейные проблемы»; «Как решать сексуальные проблемы»; «Как сохранить любовь друг другу»; «Как сделать гармоничным второй брак»; «Как строить отношения с родственниками»; «Как справиться с ревностью» и др.

6. *Информационный центр потребительского общества «Арго»* регулярно проводит семинары, консультации, лекции, тренинги и другие мероприятия по вопросам здоровья, решению семейных проблем.

7. *Центр раннего развития ребёнка «Мишутка»* предлагает молодым

родителям различные виды психолого-педагогической помощи.

Важную роль в процессе социального образования молодежи играет, например, Отдел по делам молодёжи мэрии г. Архангельска. Реализует Программу «Молодая семья» в рамках Программ «Молодёжь Архангельска», о которых упоминалось выше.

И всё же, несмотря на то, что работа ведется интенсивно (семинары, консультации, лекции, тренинги, ролевые игры и культурно-просветительские мероприятия по различным вопросам) – эта деятельность осуществляется зачастую спонтанно и не охватывает всех молодых людей – потенциальных и настоящих родителей, нуждающихся в помощи и социальном образовании.

Думается, что назрела необходимость в разработке Программ минимально необходимого социального образования молодых родителей, которую можно осуществлять как на базе ДООУ, начальной школы, в учреждениях дополнительного образования и культуры, так и в общественных организациях.

Помимо обозначенных аспектов в системе социального образования, необходимо учесть, что интеграция групп риска в жизнь общества тесно сопряжена и с понятием инклюзивного образования. Инклюзивное (от лат. include - заключаю, включаю) или включенное образование - термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных школах. Как правило, такие дети страдают от сегрегации и отчуждения, подвергаются дискриминации в системе общего образования. В апреле 2000 года в Дакаре, на Всемирном форуме по образованию было заявлено, что именно инклюзивное образование способствует достижению цели обеспечения права на образование для всех людей. Это образование, которое обладает ресурсами, направленными на стимулирование равноправия обучающихся, развития у них способностей, необходи-

мых для партнёрства.

Один из важнейших принципов, на которых строится инклюзивное образование в мире, гласит: *ценность человека не зависит от его способностей и достижений*. Основы включённого образования, на наш взгляд, достаточно ёмко изложены в «Открытом досье ЮНЕСКО по инклюзивному образованию»¹. Акцент сделан на основных трудностях развития включающего образования: «неправильно» составленные программы; отсутствие подготовки у педагогов; нехватка надлежащих средств обучения; недоступность образовательной среды.

Авторы «Досье» предлагает три обоснования инклюзии: *образовательное, социальное и экономическое*. Так же достаточно подробно рассмотрены вопросы управления разработкой политики и практики инклюзивного образования; условия профессиональной подготовки для его обеспечения; рассмотрена роль оценки успеваемости в обеспечении качества образования и поддержки системы, её финансирования и другие.

С 2006 года Государственная молодежная политика в Российской Федерации реализуется по следующим приоритетным направлениям:

- ✓ *вовлечение молодежи в социальную практику и ее информирование о потенциальных возможностях развития;*
- ✓ *развитие созидательной активности молодежи;*
- ✓ *интеграция молодых людей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, в жизнь общества.*

Государственная молодежная политика призвана объединить государственные и негосударственные ресурсы, что предполагает межведомственный характер взаимодействия в целях:

¹ Открытое досье по инклюзивному образованию. Материалы в помощь администраторам менеджерам. Автор-составитель Филлис Маграб/ под ред. Карен Даст: ЮНЕСКО, PARIS, 2003. 16 с.

- ✓ *системного вовлечения молодежи в общественную жизнь и развития навыков самостоятельной жизнедеятельности молодых жителей страны, информирования всех молодых людей о возможностях их развития в России и в мировом сообществе;*
- ✓ *выявления, продвижения, поддержки активности молодежи и ее достижений в социально-экономической, общественно-политической, творческой и спортивной сферах;*
- ✓ *вовлечения в полноценную жизнь молодых людей, которые испытывают проблемы с интеграцией в обществе (инвалидов, выпускников образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, специальных (коррекционных)) и др.¹ [6]*

В обществе риска в трудной жизненной ситуации часто оказывается молодая семья как отдельная группа молодёжи. Исследования свидетельствуют о социальных угрозах для молодой семьи (Левикова С.И.; Бокша, Е. А.; Староверова И.В. и др.)

В технико-экономическом обосновании проекта «Молодая семья» Стратегии государственной молодежной политики в Российской Федерации констатируется, что «по сложности проблем социальной адаптации, которые испытывает молодая семья, она может быть причислена к числу семей «группы риска». К главным направлениям реализации проекта «Молодая семья» отнесены следующие. Популяризация идей материнства и отцовства, как высших духовно-нравственных ценностей социума; формирование позитивной установки молодежи на брак, семью и ответственное родительство; создание информационной базы данных о потребностях молодой семьи в юридических, психолого-педагогических, экономических и других консультационных услугах; расширение сети консультативных центров по оказанию

¹ Стратегия государственной молодежной политики в Российской Федерации. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 18 декабря 2006 года, N 1760-р URL: <http://www2.admhmao.ru/socium/molod/Yprav/1760.htm> (дата обращения 01.11.12).

услуг в решении проблем молодой семьи; содействие расширению инфраструктуры района, округа, региона в решении бытовых проблем молодой семьи; развитие и поддержка эффективной модели помощи молодой семье на всех уровнях государственного управления; создание межведомственной экспертно-консультативной группы (комиссии) с целью распространения и проведения государственной политики по отношению к молодой семье во всех социальных сферах».

3. НООСФЕРНЫЙ ЭТАП СОЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

«...преступность — нормальное явление
потому, что общество без преступности
совершенно невозможно»
Эмиль Дюркгейм

«Красота спасет мир — эти знаменитые слова
Ф. М. Достоевского стали максимой.
Но почему именно красота спасет мир?»
А.И. Субетто

3.1. Введение

Предметом социологии у Э. Дюркгейма являются социальные факты (проблемы), существующие вне индивида и обладающие по отношению к нему *нормативно-принудительной силой*. Социальные проблемы — общий термин, используемый для обозначения *любой ситуации*, которая достаточно серьезная для того, чтобы требовать реформы¹.

Научный термин. «Социальные проблемы» впервые появился в середине XIX века в Европе². Им начали обозначать давно и хорошо известные всем человеческие беды: *болезни, голод, нужду, бездомность, преступность и т. д.*, которые подлежат и возможны для корректирования их обще-

¹ Оксфордский толковый словарь по психологии/под ред. А.Ребера, 2002.

² Симонова Т.М. Социальные проблемы и социальные явления// Социальные проблемы и социальные явления, 2008. С.24-34.

ственными усилиями. И здесь вырисовывается необходимость *социального контроля, социальных вмешательств, социальной работы*. Конференция ООН по окружающей среде и развитию в 1992 года в т.ч. провозгласила в качестве первого принципа заботу о людях, которые имеют право на здоровую и плодотворную жизнь в усилиях по обеспечению устойчивого развития.

Наиболее часто «социальная работа» определяется как профессиональная деятельность, направленная на изменение проблемной ситуации клиента. Её же состояние по-прежнему свидетельствует, что процесс институционализации «профессиональной социальной работы» в России не завершен и по-прежнему находится в развитии и поиске. Так же остро стоит вопрос о содержании их образования. Логика размышлений на счет сути сердцевины образования социальных работников производит объективный ответ – *общая и специальная социология*.

3.2. Ноосферная основа перестройки образования

В середине XX столетия члены Римского клуба А. Кинг и Б. Шнайдер говорили о том, что человечество оказалось охваченным все возрастающим чувством неопределенности¹. Модернизация системы образования в РФ априори принимается в качестве *основы динамичного* экономического роста и социального развития общества, как *фактор благополучия и безопасности граждан*.

Г. П. Сикорская² полагает, что *российская система образования* подошла точке бифуркации – глубокому кризису, о чем, в первую очередь, свидетельствует «резкое снижение нравственно-этического потенциала образования». В основе русского космизма лежат представления о единстве и целостности всех уровней бытия – личностного, социального, космического; об

¹ Кинг А. Первая глобальная революция : доклад Римского клуба //А. Кинг, Б. Шнайдер. Москва: Прогресс – Пангея, 1991. 344 с.

² Сикорская Г. П. Ноосферный вектор в образовательной парадигме XXI века // «Русский космизм» и ноосферное образование в современной России/ Научный диалог. 2012 Выпуск № 5. ПЕДАГОГИКА.

эволюционной направленности развития Вселенной и человека; о ведущей роли в эволюции человека будущего.

Профессор МГУ В. Сухомлин в аналитической статье «Стандарческий маразм. Об итогах реформы высшей школы» показывает, что системно-организационное перетряхивание российской высшей школы на самом деле – понижает ее качество, ее научно-инновационный потенциал¹. А.И. Субетто² справедливо эпоху 90-х годов XX века называет «эпохой бума инновационно-педагогической активности». В этой связи следует помнить о том, что, во-первых, — этот «бум» был инициирован социальными, политическими и экономическими реформами, проводившимися под знаменем отрицания *традиционализма, оснований советской системы образования и утверждения так называемых «деидеологизации», «плюрализма» и «либерализма»*. Во-вторых, — «институционализация инноватики должна учитывать, что любая педагогическая система должна иметь статус *антропогенной системы*. В-третьих, особое место в инновационном процессе отводится вопросу защиты национального языка, — носителю культурного системогена. И, наконец, необходимо поставить запрет тем виртуальным педагогическим инновациям, которые разрушают культуру и человека.

Основным понятием материалистической экологии есть экологическая система (экосистема). Человек располагается в центре всякой экосистемы в той мере, в какой любая экосистема суть акция ойкоса. Без человека нет ойкоса, и без человека природа состоит из *биоценозов, биомов и ландшафтов*. Экологический комфорт должен быть целью современного экологического управления, заменяющий цель *минимизации экологического рис-*

¹ Сухомлин В. Стандарческий маразм. Об итогах реформы высшей школы// Отечественные записки («Советская Россия»). 2010. 23 сентября. №18(216). С. 6-9.

² Субетто А.И. Этика педагогических инноваций. URL: [www.trinitas. u/rus/doc/0012/001a/00120132.htm](http://www.trinitas.u/rus/doc/0012/001a/00120132.htm). (дата обращения: 01.11.2012).

ка¹. Ключ понимании этого в том, что развитие общества должно строиться *на базе знаний* и не носить *стихийный характер*

Основные подходы и вайронментализма были сформулированы в трех публикациях: "Пределы роста", "План выживания" и "Маленькое прекрасно"^{2,3,4} в 60-ые годы XX века, когда стало ясно: «...проблемы охраны среды и предотвращения экологического кризиса нерешаемы техническими средствами...»⁵. Нужны радикальные изменения *базовых институтов урбанистического общества* и переход к альтернативной социальной системы.

За последние 50 лет миру были предложены: *комплекс идей, идеологий, программы переустройства общества, изменений системы его управления.*

До середины 1980-х годов,— это были концепции экосоциализм и экоанархизм. В 1990-е годы — их заменили теория модернити, концепция устойчивого развития, идеи "зеленого капитализма" и экологической модернизации. Концепция "устойчивое развитие" стала *идеологией* экополитики развитых стран Запада. Концепция дает возможность для достаточно широкой трактовки понятия «устойчивое развитие», увязывает сохранение среды с экономическим ростом и является основой политики развитых стран мира.

В теоретическом и политическом плане новая «Концепция экологической модернизации» объединила и идеи "зеленого капитализма" и "устойчивого развития», используя теорию общества риска Бека и идеи рефлексивной модернизации Гидденса. По мнению ее сторонников, она представляет собой хорошо продуманный инструмент достижения устойчивого раз-

¹ Аксенова О. В. Иллюзия экологической модернизации //История и современность. 2011. С. 103 -113.

² Meadows Donella H., Meadows Dennis L., Randers Jorgen and Behrens 111, Willams W. The Limits to Growth: A Report for the Club of Rome's Project of the Predicament of Mankind. London: Earth Island, 1972.

³ A Blueprint for Survival. Harmonswoth: Penguin, 1972.

⁴ Shumacher F. Small is Beautiful: Economica as if people really Mattered. London: Abacus, 1973.

⁵ Аксенова О.В. Генезис социально-экологической рефлексии на Западе во второй половине XX века // Социологические исследования. 2004. № 9. С. 68-76.

вития, отвечая на вопросы о том, как добиться баланса между средой и обществом и как заменить рост развитием.

О.Н. Яницкий полагает, что освоение людьми социально-экологического знания всегда опосредуется культурой (профессиональной, локальной, бытовой или "активистской")¹. Одни, будучи непосредственно вовлечены в решение экологических проблем, были вынуждены осваивать какую-то научную аргументацию. Другие осваивали экологический язык при помощи СМИ, или в процессах обучения и переобучения, а врачи для решения своих профессиональных проблем. Политики же — чтобы быть *более убедительными* и не делать грубых ошибок.

Сегодня же само экологическое движение *институционализировалось* и распалось на сеть экологических неправительственных организаций.

Предметом современной социальной экологии, понимаемой как частная социология, являются специфические связи между человеком и средой его обитания^{2,3}. В этом контексте социальная экология изучает влияния среды обитания как *совокупности* природных и общественных факторов на человека, а также влияния человека на окружающую среду, воспринимаемую как рамки человеческой жизни. В России же социальная экология продолжает находиться в тени своей биологической соседки, претендующей на роль научной экологии⁴. Существующие основные доминанты российского образования, ориентированные на непосредственный эмпирический опыт сохранения и воспроизводят преимущественно *технократическое общественное сознание*.

¹ Яницкий О. Н. Производство социально-экологического знания //Общественные науки и современность. 2006. № 6. С. 138-147.

² Маркович Д.Ж. Социальная экология. Учебное пособие. М.: Изд-во МГСУ «Союз», 1998. 339 с.

³ Быстряков И.К., Меерсон Е.А., Карякина Т.Н. Социальная экология: Курс лекций / Под общ. ред. Е.А. Меерсон. Волгоград: Изд-во Волгоградского государственного университета, 1999. 256 с.

⁴ Хромающая экосоциология// Вестник Института социологии. 2010.№ 1, декабрь. С.231-241. URL: <http://www.vestnik.isras.ru> (дата обращения: 05.10.2012).

Сегодня же процесс трансформации идей «гуманизма» и содержания «экологии» в парадигме «ноосферная фаза развития» становится *основным направлением эволюции гуманизма*¹! И в связи с необходимостью осмысления процессов глобализации, наблюдается повышенный интерес к научному наследию В.В. Вернадского, к основам теории социальной экологии (ноосферизму). В этой связи, говоря о модернизации системы образования, следует говорить о необходимости введения социальной экологии в перечень основных научных дисциплин. К счастью даже в нынешних программах подготовки социальных работников предусмотрен, пусть и краткий, курс этой учебной дисциплины.

Социальная экология призвана учить молодежь, что коллективный разум, а не стихия должны управлять дальнейшей судьбой мира людей. Это позволяет объединить в «единый гуманистический «кодекс жизни»» разрозненные принципы, которые нашли и успешно апробировали разные народы, мыслители, религии. Более того, такая методология позволяет сохранить *антропоцентристскую позицию* нашей цивилизации. Сегодня «экологическая функция государства» может означать только одно, — защищать *права человека на жизнь*. Узко же «научный» природоохранный подход, по большому счету является аморальным, а такая государственная политика — *нечестная игра*. Засилье формулировок типа "охрана окружающей среды" в университетском образовании создает *иллюзию простоты*. Рождает миф о том, что биосфера — среда обитания человека². Доведенная до абсурда парадигма «охраны природы», диалектически и закономерно переходит в свою противоположность — приоритеты административного, экономического и технологического регулирования.

¹ Марфенин Н.Н. Гуманизм и Экология // Экология. Человек. Общество назад, № 5, 2000.

² Карпинская Р.С. Глобальный эволюционизм и науки о жизни//в кн: Глобальный эволюционизм (философский анализ) РАН Институт философии (Философский анализ)// Под ред. Л.В.Фесенкова, Москва, 1994.

Мифы опасны для формирования рационального и нравственного мировоззрения у молодых. Взаимоотношения человека, природы и общества следует рассматривать с позиций синергетики и универсального эволюционизма Н. Н. Моисеева.

Социальная экология в своём общенаучном значении входит в состав цикла так называемых *антропософских знаний* — науки человековедения. Её теоретические основы могут и должны стать новой парадигмой инновационной перестройки любого образования. В наше время системно-структурный подход превратился в общенаучный метод и, вероятно, что понятие "экологическое" применимо только, когда речь идёт о целенаправленной деятельности, непосредственно связанной с оптимизацией специфических экологических отношений в системе «природа-человек-общество», имеющей конечной целью обеспечение коэволюции всех составляющих этой системы ¹.

Причину того, что экологические юридические императивы пока плохо укореняются в общественном сознании постсоветской России, прежде всего, следует искать её включенности в глобальную экономику. Соответственно глобальная экономика представляет благоприятную почву для *потребительской психологии, доминирующей в плохо структурированном обществе*. По большому счету, российское общество, как и другие рыночные сообщества мира, не готово поставить *социально-экологический, нравственный интерес*, заботу о судьбе будущих поколений выше *непосредственного финансового результата*.

Говоря же о педагогических инновациях, в первую очередь, следует знать, что под ними понимаются *целенаправленные изменения*, вносящие в образовательную среду *стабильные элементы*, которые улучшают саму образовательную систему в целом. Во-вторых, под педагогической инновацией в современной теории и практике образования понимается сам процесс

¹ Ю.М. Хрусталева. Этюды философских идей и мыслей. М.:ВУНЦМ, 1998. С. 239.

освоения какого-либо педагогического новшества (например, нового средства, новой педагогической методики, учебной или воспитательной программы, актуальной образовательной технологии и т.д.). В-третьих, под педагогической инновацией может пониматься процесс поиска идеальных *методик и программ*, а также их внедрение в образовательный процесс и творческое осмысление.

В этой связи, из стабильных западных моделей социальной работы мы отдаем предпочтение *системно-экологической модели*¹, которая, к сожалению, по ведомственным причинам и апломбу чиновников не заняла должное место в России. Между тем как основная цель социальной работы в системно-экологической модели – усиление *адаптивной способности* клиентов и создание *максимально поддерживающей человека среды*.

К примеру, самая авторитетная в научном мире теория экологических систем Ури Бронфенбреннера, то же оказалась мало востребованной социальной практикой России. И это несмотря на то, что сопоставление теории Бронфенбреннера с психоаналитическим подходом инициирует ощущение, что психоаналитический подход в данном случае беднее и скорее спекулятивен, нежели конкретен².

Во всех случаях, объективные возможности применения теории систем как методологии социальной работы должны строиться на *системности*, где человек (личность) со своими *потребностями и интересами* является *центральной компонентой социально-экологической системы* (общества). Люди, попавшие в трудную, кризисную ситуацию нуждаются в социальной поддержке и защите, ибо сами не могут решать свои проблемы и социальная работа приобретает иерархический и межсекторальный характер,

¹ Социально-экологические модели социальной работы\\ Модуль I. Методология социальной работы.URL: http://kurs.ido.tpu.ru/courses/metods_soc_work/tema1.html (дата обращения: 07.10.2012).

² Теория экологических систем Ури Бронфенбреннера. URL: <http://nkozlov.livejournal.com/20844.html> (дата обращения: 05.10.2012).

и не должна замыкаться на одиночном клиенте. В этой связи решение проблем социальной защиты *жизнестойкости (здоровья) человека* должно опираться на *совершенствование и регулирование* тех или иных *социально-экологической систем*. И это суть как теории экологических систем Ури Бронфенбреннера, и концепции теоретиков системного подхода А. Пинкуса и А. Минахана, так и концепции «жизненной модели» в системно-экологической модели. Для всех моделей системного подхода общим является: 1) *фокусирование внимания на изменении окружающей среды*; 2) *анализ прямого воздействия одной личности на другую (а не скрытых мыслей и чувств)*; 3) *признание возможности достижения желаемого результата различными путями*.

Важно отметить, что учение Г. Селье о «стрессе» или то, что нами понимается как «общий адаптационный синдром» (ОАС) является *физиологической основой* применения системно-экологической модели в социальной работе. В этом случае, более понятным становится содержание понятий «социальная патология», «психическая патология», «болезни цивилизации», и мысли о неврозах как своеобразном адаптационном «уходе» в условиях социальной дезадаптации. Дело в том, что стрессоры и их следствия в действительности также системно организованы, что и показал блестяще У. Бронфенбреннер.

Не вызывает сомнения микро-, мезо - и макроуровни социальной работы и системы медико-санитарной помощи фактически не являются какими-то отдельными структурными образованиями. Их границы в какой-то мере размыты, а сами они динамично взаимодействуют и оказывают влияние друг на друга. Центральный компонент системы — люди, нуждающиеся в социальной помощи и социальном обслуживании и очевидна *взаимосвязь социальной работы с другими социальными системами* (здравоохранения,

образования и др.), что свидетельствует об открытости, прозрачности системы социальной работы.

Инновации в социальном образовании социальных работников тесно связаны с идеей возрождения первичной медико-санитарной помощи (ПМСП). Сегодня ВОЗ рассматривает ПМСП как средство, способное придать направленность и объединить фрагментарные сегодня системы здравоохранения и социальной помощи, и как альтернативу набору скороспелых решений¹.

Говоря о возрождении ПМСП, считаем, что надо создавать *инновационные территориальные социальные учреждения*. Необходимо целенаправленно проводить реорганизацию, существующей системы здравоохранения, и с целью обеспечения всеобщего доступа и социальной защиты здоровья людей, создавать *интегральные социальные учреждения*. Мы условно такой тип учреждений называем «социальный околоток». Тем самым, на первое место, мы ставим *социальную цель* такого подхода – устранить *сегрегацию* взрослых и подростков, детей и пожилых.

ПМСП должна быть ориентирована на *нужды, потребности людей* и территориально быть максимально приближенной к месту проживания людей. Это бригада медицинских, парамедицинских специалистов, социальных работников, юристов и других специалистов. Вертикально несколько таких «околотков» должны замыкаться на медико-диагностические и социальные центры. Но эти связи должны строиться на «рыночных отношениях» между равноправными юридическими лицами. К примеру, — врачи «околотков», исходя из потребностей пациентов, заказывают тех или иных узких специалистов или *необходимый объем* объективных методов исследования, которые не могут им сами предоставить.

¹ Доклад о состоянии здравоохранения в мире 2008 г. URL: http://epidemiolog.ru/situation/index.php?element_...21.10.2008г. (дата обращения: 16.11.2008).

3.3. Многоуровневая система подготовки социальных работников

Мы разделяем мнение известных российских ноосферистов, что не рыночные приоритеты, а именно социальные, эколого-ноосферные приоритеты придадут *импульс преобразованиям всего нашего общества и заложат основы управления будущим его развитие*¹. Происходит *утрата ценностей знаний и умственного труда*, что является одним из вызовов успешному развитию нашей страны и создается угроза *национальной безопасности России*.

Отечественная практика социальной работы обнажает первостепенную проблему: *недостаточную развитость её теоретических оснований*². Эта неразвитость породила ряд серьезных издержек современной профессиональной подготовки социальных работников России. Во-первых, перекося в сторону абсолютизации значения индивидуально-личностных ценностей в общественном развитии. Во-вторых, разрыв, противопоставление с психологических позиций общественных и личностных ценностей. В-третьих, преувеличение, абсолютизация общечеловеческих ценностей, трактуемых как приоритет индивидуально-личностных прав человека и игнорирование самоценности соблюдения правил общежития людей и совместного бытия. Наконец, преимущественная ориентация на *индивидуального клиента*.

В этой связи наиболее обсуждаемым вопросом остается предмет науки и статус профессиональной социальной работы. Сегодня же ясно то, что профессиональная подготовка социальных работников требует формирования глубоких и всесторонних теоретических взглядов и компетенций. Явно смысл «теории» социальной работы следует видеть не в создании специальной теории социальной работы, а в осознании социальных проблем. Социология и социологический стиль мышления для профессиональной со-

¹ Бобков В.Н., Субетто А.И. Кризис образования и науки в России – главный тормоз в ее переходе на стратегию инновационного развития. СПб. – М. – Кострома: Астерион, КГУ им. Н.А.Некрасова, 2010. 39с.

² Бородкина О. И. Западные модели социальной работы: теоретические аспекты. URL: [http:// www: binrefs.ru/22/bref.php?id=000013](http://www.binrefs.ru/22/bref.php?id=000013) (дата обращения 20.03.2010).

циальной работы (социальных педагогов) выступают фундаментальными компонентами их подготовки¹.

В сентябре 2003 года РФ поставила свою подпись под Болонской декларацией, — обязавшись до 2010 года воплотить в жизнь её основные принципы. Конечно, необходимо отечественное образование сделать более открытым, безусловно! Одновременно при этом, российское образовательное сообщество, наряду с терпимостью, должно проявлять резистентность к существующим противоречиям, которые *потенциально заложены* в Болонском процессе, и главное сохранить *фундаментальность* отечественного университетского образования.

Мы убеждены, что обязательно надо перейти на полноценную двухуровневую систему "бакалавр-магистр" и, в этой связи, наиболее актуальным нам представляется соотносительность «фундаментальности» и «двухуровневой системы». И здесь мы разделяем точку зрения на поглощения бакалавриата магистратурой.

Общие принципы Болонского процесса позволяют нам предложить три типа (уровня) непрерывной подготовки социальных работников (социальных педагогов) в университетской среде.

1-ый уровень (допрофессиональный) подготовки — подготовка помощников социальных работников в течение не более двух лет после средней образовательной школы. Сначала студенты в течение двух семестров получают общие (базовые) знания, а затем — специальные. Представляется оптимальным пропорция теории и практики в 30% и 60%. Они могут пойти работать в качестве помощника социального работника или продолжить обучение в бакалавриате.

¹ Григорьев С.И. Социальное образование и проблемы гуманизации подготовки специалистов // Гуманизация образования. Вып. 2. Набережные Челны. 1996.

2-ой уровень (академический бакалавриат социальных наук) — общее-научное социальное образование. Студенты изучают законы и принципы развития социальной сферы, получают знания об общественных организациях, об административной системе, о профессиональной социальной работе и умения анализировать, прогнозировать, создавать проекты для преобразования общества. Учебные планы включают предметы: общая социология, социальная экология, философия, социальная медицина, социальная безопасность, теории социального благополучия, социальная антропология, социальная политика, история социальной работы, право, и социальная психология, и др. Срок обучения до 4 лет, оптимальная пропорция теории и практики: 60% и 40%. Практика проводится в виде социального исследования и проектирования. Они не должны приниматься на должности социальных работников.

3-ий уровень (магистр социальных наук, социальной работы) — осуществляется специализация социального образования. Магистранты овладевают частнопрофессиональными основами и методиками профессиональной деятельности; приобретают навыки экспертно-аналитической, организационно-управленческой и прогнозно-проектной деятельности. Предусматривается работа в многопрофильных бригадах (командах), проведение междисциплинарных конференций и семинаров, преодоление межведомственной разобщенности. Срок до 2 лет; оптимальные пропорция теории и практики: 30% и 70%. Практика проводится для сбора данных для написания магистерской диссертации по узкой тематике.

Дальнейшее социальное образование проводится в аспирантуре и докторантуре по социальным наукам.

Все неудачи модернизации социального образования заключается в оторванности этого процесса от необходимости проведения институциональных преобразований в социальной сфере.

4. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОТИВАЦИЯ ЛИЧНОСТИ У СТУДЕНТОВ КАФЕДРЫ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ В ВУЗЕ

4.1. Профессиональная мотивация специалиста по социальной работе

Любая профессия предъявляет к человеку определённые требования, в основе которых лежит необходимость содержательного соответствия потенциала субъекта – выполняемой им деятельности, характеру решаемых задач. Подобное соответствие выступает предпосылкой профессиональной успешности.

Системный анализ потенциалов субъекта, адекватности структуры и характера потенциалов характеру деятельности является важной, но весьма сложной задачей научного познания. В самом общем виде означенное соответствие раскрывается в понятии *профессионально важных качеств (ПВК)*, которое широко используется в психологии труда. Разнообразие определений ПВК позволяет, вместе с тем, достаточно чётко определить «зону согласия» их авторов и использовать в качестве обобщающей дефиниции ту, которая была предложена ещё в 1994 году В.Д. Шадриковым (хотя само понятие вошло в научный обиход значительно раньше). Он под профессионально важными качествами понимал *индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее освоения*¹.

Анализ ПВК в контексте профессиональной деятельности неизбежно ставит вопрос об их группировке и систематизации, при этом можно наблюдать разные попытки такой систематизации. Например, А.Т. Ростунов² выделяет следующие группы ПВК:

- 1) *устойчивая профессиональная направленность (профессиональная мотивация) личности;*
- 2) *общетеоретические знания, навыки и умения;*

¹ Шадриков В.Д. Деятельность и способности [Текст] / В.Д. Шадриков. М., 1994. С.68.

² Ростунов, А. Т. Формирование профессиональной пригодности [Текст] / А. Т. Ростунов. М., 1984. 176 с.

- 3) *адекватный уровень развития профессионально важных психических процессов, обеспечивающих успешность профессионального обучения и деятельности;*
- 4) *эмоциональная устойчивость, т.е. способность к сохранению высокоэффективной деятельности в трудных или экстремальных условиях.*

А.В. Карпов¹ выстраивает комплекс ПВК, в который входят:

- 1) *абсолютные ПВК — свойства, необходимые для выполнения деятельности как таковой на минимально допустимом или нормативно заданном, среднем уровне;*
- 2) *относительные ПВК, определяющие возможность достижения субъектом высоких («наднормативных») количественных и качественных показателей деятельности;*
- 3) *мотивационная готовность к реализации той или иной деятельности;*
- 4) *анти-ПВК, то есть свойства, которые противоречат тому или иному виду профессиональной деятельности.*

Ю.П. Поварёнков² пишет о профессионально ориентированных качествах, разграничивая собственно профессионально важные (профессиональные знания, профессиональные способности) и профессионально значимые качества (профессиональные интересы, установки, черты характера).

Не зависимо от концепции автора, среди качеств, во многом определяющих профессиональную успешность, обязательно указываются *профессиональные мотивы*. В рамках исследований, направленных на изучение ПВК отдельных профессий, делаются попытки выделить конкретные мотивы, важные для успеха в той или иной профессии, при этом обоснование такого выделения далеко не всегда опирается на теоретический анализ или эмпи-

¹ Карпов А.В. Понятие профессионально важных качеств деятельности // Психология труда: Учебник для студентов высших учебных заведений [Текст] / Под ред. А.В. Карпова. М., 2003. 352 с.

² Поварёнков Ю.П. Проблема индивидуально-психологического содержания профессионально важных качеств субъекта труда [Текст]//Психология № 1(54), 2008. С. 34-40.

рические исследования. В целом, имеющиеся в настоящее время научные результаты позволяют говорить о двух группах профессиональных мотивов: мотивы *собственно профессиональной деятельности* и мотивы *освоения профессии и профессионального мастерства*.

В коллективном сознании граждан (обывателей) представления о специалистах, ориентированных на социальную помощь как профессиональную деятельность крайне слабо дифференцированы¹. Более того, в научном знании до сих пор существует проблема анализа и сравнения их профессионального профиля и выделения специфических ПВК.

В связи с этим, особый интерес вызывают исследования, пытающиеся очертить круг качеств этих специалистов. Однако, анализ немногочисленных публикаций на эту тему, позволил нам с сожалением констатировать, что ПВК специалистов этой сферы очерчиваются в самом общем виде, часто без аргументированной систематизации. При этом среди мотивационных характеристик рядоположно перечисляются как *узкие, конкретные*, так и обобщённые мотивы и даже черты характера, что не способствует прояснению вопроса и более глубокой его разработке.

Таким образом, существует проблема *научно обоснованного* выделения и описания *обобщённых профессиональных* мотивов личности специалистов социальной работы. Выделение и описание таких *мотивов*, анализ условий и факторов их формирования является чрезвычайно важным для *профессиональной подготовки специалистов* в условиях вуза, для оценки того, насколько успешно вуз справляется с задачей формирования профессиональной мотивации личности.

Современные эмпирические исследования мотивации субъектов разных профессий (в контексте изучения различных проблем психологии) всё чаще

¹ Кубышкина М.Л. Образ специалиста по социальной работе в коллективном сознании россиян // Социальная работа: история и современность (региональный аспект) / Под ред. Р.И.Даниловой. Архангельск, 2007. С. 72-97.

выделяют *мотив достижения* как важный элемент системы профессиональных мотивов, определяющих общую профессиональную направленность личности¹. Мотив достижения впервые был выделен Г.Мюрреем и определён как устойчивая потребность в достижении результата в работе, как стремление «сделать что-то быстро и хорошо, достичь уровня в каком-либо деле»². Этот мотив связан, прежде всего, со стремлением к поставленной цели, что, действительно, имеет место во многих видах профессиональной деятельности, предполагающей получение некоего результата, определение его критериев и желаемых параметров. Однако мотив достижения как обобщённый мотив не предполагает какой-либо конкретной содержательно-смысловой наполненности, обретая её только в контексте специфики профессиональной деятельности, поэтому как элемент мотивационной направленности профессионала он должен анализироваться в совокупности и взаимосвязи с мотивами, содержание которых в большей степени связано с содержанием профессиональной деятельности.

Для социальной работы, традиционно относимой к группе «*помогающих*» профессий, одним из таких мотивов, безусловно, является *мотив помощи*, поскольку оказание квалифицированной помощи и поддержки человеку, оказавшемуся в трудной жизненной ситуации, является основной задачей и базовой идеей социальной работы как профессии. Вместе с тем, сам характер этой помощи предполагает *готовность принять ответственность* за развитие ситуации и взаимодействие с клиентом, а также увлечённость самим *процессом работы* с ним. Кроме того, профессиональная помогающая деятельность в современном обществе – это командная деятельность, поэтому *стремление к сотрудничеству* важно как в процессе работы

¹ См., например, Емельяненко Л.М. Формирование у студентов-медиков мотивационной готовности к профессиональной деятельности [Текст] // Среднее профессиональное образование № 2, 2011. С.35-38.

² Цит. по: Соколова Е.Т. Проективные методы исследования личности. М., 1980, С.157

с клиентом, так и в процессе взаимодействия с коллегами и работниками различных социальных структур.

Представленная группа мотивов может быть обозначена как мотивация собственно профессиональной деятельности. В мотивационной системе их индивидуальная содержательная специфика может раскрываться через анализ связей с другими мотивами личности, с параметрами профессионально-личностной идентичности, а также через анализ содержания и смысла конкретных целей деятельности, выбираемых субъектом.

Мотивация освоения профессии и профессионального мастерства может быть представлена *мотивом мастерства*, который предполагает стремление к профессионализму, развитию своего потенциала, желание выполнять работу качественно, а также отношение к мастерству и профессионализму, к профессиональной самореализации как к ценности. Этот мотив важен для овладения любой профессией, однако, в сочетании с мотивацией помощи и ответственности он в большей степени характеризует специалистов помогающих профессий.

Профессионализация в условиях вуза предполагает, что формирование специалиста осуществляется, прежде всего, через учебную деятельность, внутренним мотивом которой всегда считался *мотив познания*, поэтому он тоже должен быть включён в группу обобщённых профессиональных мотивов специалиста по социальной работе.

Выделенные мотивы являются внутренними, то есть содержательно соответствующими выполняемой профессиональной и учебно-профессиональной деятельности. Поэтому основные усилия в процессе подготовки специалистов должны быть направлены именно на их формирование, однако, в процессе изучения различных сторон и факторов становления мотивационной сферы специалиста, должны анализироваться и внешние

мотивы, например, *мотивация социального успеха, материальная мотивация и т.д.*

На кафедре социальной работы САФУ им. М.В.Ломоносова было осуществлено исследование, целью которого стало изучение развития профессиональной мотивации студентов отделения социальной работы в условиях вуза.

4.2. Развитие профессиональной мотивации студентов кафедры социальной работы за период обучения в вузе

Изучение особенностей мотивации студентов отделения социальной работы осуществлялось в рамках лонгитюдного (2005-2011г.г.) исследования^{1, 2}. За период с 2005 по 2011 годы была изучена личностная мотивация 240 студентов, из них 148 первокурсников, 92 выпускника. При этом 28 человек опрошены как на начальном этапе обучения (1 курс), так и на этапе выпуска. Задача диагностики мотивации личности решалась с помощью авторской методики³. Методика позволяет изучить как отдельные мотивы, так и структурные характеристики мотивационной сферы личности, не прибегая к чрезмерному количеству методик, которые могли бы быть использованы для измерения мотивационных переменных.

Для анализа полученных данных использовались ресурсы пакета математической статистики STATISTIKA 6.0.

В поисках ответа на вопрос «Происходит ли у студентов формирование профессиональной мотивации за период обучения?» нас, прежде всего, интересовали те количественные и структурные изменения, которые произо-

¹ Организованного на факультете социальной работы ПГУ под руководством М.Л.Кубышкиной. В сборе данных на разных этапах исследования участвовали студенты отделения социальной работы Е.Куриносоев, А.Визирова, О.Ульяновская, О.Хенерина, частичный анализ данных был осуществлён в рамках ВКР О.Хенериной.

² Хенерина О.А. Развитие профессиональной мотивации у студентов в процессе их обучения на факультете социальной работы / О.А.Хенерина, научн.руков. М.Л.Кубышкина. Архангельск, 2011. 69с.

³ Авторская методика М.Л. Кубышкиной «Мотивационный профиль личности», позволяющей изучить обобщённые мотивы личности, связанные с предметной деятельностью, межличностным взаимодействием, широкой социальной самореализацией.

шли в мотивационной системе студентов на годы обучения профессии в вузе. Мы проанализировали данные 18 человек, поступивших в вуз в 2007 году и завершивших обучение в 2011г.

Сравнение количественных показателей мотивации студентов на 1 и 4 курсе показало, что по большинству измеренных мотивов нет статистически значимых сдвигов, однако по ряду показателей такие сдвиги всё-таки были обнаружены. Среди них такие профессионально важные мотивы, как стремление к помощи, сотрудничеству и готовность к ответственности, которые дополнились рядом других мотивов (таблица 1).

Таблица 1

«Количественные изменения мотивов личности студентов ФСР за период профессионального обучения (2007-2011гг.)»

Мотивы	Средне групповые значения мотива у студентов на 1 курсе N=18	Средне групповые значения мотива у студентов на 4 курсе N=18	Статистич. значимость сдвига признака p-level
<i>Стремление помогать</i>	12,8	16,7	0,003
Стремление к цели, к высокому результату деятельности	15,2	17,3	0,008
<i>Стремление к сотрудничеству</i>	11,7	13,8	0,01
Поиск одобрения соц. окружения	17,3	15,1	0,02
Стремление доминировать в группе	13,7	14,6	0,05
<i>Готовность к ответственности</i>	14,2	15,1	0,05

Очевидно, что за период обучения у студентов укрепились не только профессиональные мотивы (в таблице выделены курсивом), но и лидерская мотивация (стремление к результату, к лидерству в группе, снижение мотивации конформного поведения). Студенты стали более самостоятельными, зрелыми, уверенными в себе и своих решениях.

Однако наиболее показательные изменения произошли в структурно-содержательных параметрах мотивационной сферы студентов, выявленных в процессе сравнения результатов корреляционного и факторного анализа мотивации студентов на 1 и на 4 курсе.

На 1 курсе профессиональная мотивация ещё формируется, и не занимает ведущих позиций в мотивационной иерархии. Профессиональные мотивы слабо связаны между собой, основой для построения будущей системы профессиональной мотивации выступают взаимосвязи таких мотивов, как стремление к цели и увлечённость работой ($p < 0,05$), стремление к сотрудничеству и готовность к ответственности ($p < 0,01$), стремление к познанию и к социальной активности ($p < 0,001$). Остальные профессиональные мотивы оказались никак не связаны друг с другом.

Попытка найти факторное решение, исключив значительную часть мотивационных переменных с малым числом корреляционных связей, показала, что имеющиеся мотивационные связки отражают, в первую очередь, стремление к социально одобряемому поведению и социальному самоутверждению. Блок профессиональной мотивации (объяснительная дисперсия 13%) находится в процессе становления, объединяя мотивы ответственности, сотрудничества, мастерства, помощи, а также общения и профессионального признания.

У этих же студентов на 4 курсе мотивационная картина иная. Профессиональная мотивация представлена в мотивационной сфере личности двумя сформированными мотивационными комплексами, занимающими, однако, разное место в системе. В первом – блоке мотивации профессиональной помогающей деятельности (объяснительная дисперсия 14%) - системообразующим фактором выступает мотивация мастерства, объединяющая вокруг себя мотивы высокого результата, ответственности, помощи, сотрудничества, социальной активности и профессионального признания. Второй блок – мотивации трудового процесса (дисперсия 7%) - объединяет мотивы работы (системообразующий фактор), ответственности, соперничества и познания. Дополняя друг друга, эти два мотивационных блока охватывают все основные аспекты профессиональной деятельности специалиста в области со-

циальной работы. При этом остальные мотивационные связки также содержательно упорядочились, обретая большую определённую и завершённость.

Сформировался блок мотивации социального успеха (дисперсия 18%), в котором ведущие позиции принадлежат мотивации отдыха и развлечения, материального достатка, доминирования, высокого социального положения, соперничества. Высокие позиции этой мотивации в мотивационной иерархии личности молодого человека в значительной степени стимулируется современными СМИ и теми социальными процессами, которые происходят в современном обществе. По-другому данный блок можно было бы назвать мотивацией «красивой жизни».

Три дополнительных мотивационных связки объединили мотивацию межличностной / общественной активности (дисперсия 14%), мотивацию активной / пассивной жизненной позиции (дисперсия 13%) и мотивацию риска и острых ощущений (дисперсия 10%).

Таким образом, за годы профессионального обучения происходят структурно-содержательные изменения в целостной мотивационной системе личности студента, которые связаны с активным оформлением профессиональной мотивации.

Чтобы убедиться, что к моменту завершения обучения число студентов, имеющих сформированную профессиональную мотивацию, значительно отличается от числа профессионально мотивированных студентов той же группы в начале обучения, мы сравнили количество студентов, имеющих разную степень сформированности профессиональной мотивации на 1 и 4 курсах. Для этого была использована ранговая шкала из трёх градаций: 1) полностью сформирована профессиональная мотивация; 2) частично сформирована профессиональная мотивация; 3) не сформирована профессиональная мотивация (таблица 2).

Таблица 2

«Сформированность профессиональных мотивов у студентов на начальной (2007г.) и завершающей (2011г.) стадии обучения »

	2007 N=27 (100%)	2011 N=18 (100%)
Сформирована профессиональная мотивация	22%	50%
Частично сформирована профессиональная мотивация	26%	33%
Не сформирована профессиональная мотивация	52%	17%

Очевидно, что лишь незначительная группа выпускников покидает факультет с несформированной профессиональной мотивацией, однако, нельзя утверждать, что активность в процессе обучения – это единственный фактор, изменивший показатели, поскольку значительная часть первокурсников покинула факультет по разным причинам. Мы проанализировали, студенты, с какой именно мотивацией были отчислены. Обнаружилось, что среди отчисленных студентов 20% не имели мотивации профессиональной деятельности в сфере социальной работы, 30% - учебно-профессиональной и ещё 30% не имели ни профессиональной, ни учебно-профессиональной мотивации. То есть основной отсев студентов происходит по причине отсутствия необходимой для обучения профессии мотивации. С учётом отсева студентов динамика сформированности профессиональной мотивации студентов представлена в таблице 3.

Таблица 3

«Сформированность профессиональных мотивов у студентов на начальной (2007г.) и завершающей (2011г.) стадии обучения (без отсеявшихся студентов)»

	2007 N=18 (100%)	2011 N=18 (100%)
Сформирована профессиональная мотивация	22%	50%
Частично сформирована профессиональная мотивация	28%	33%
Не сформирована профессиональная мотивация	50%	17%

Оценка статистической значимости сдвига с помощью критерия Вилкоксона показала, что уровень значимости равен 0,008, то есть общий уровень сформированности профессиональной мотивации существенно повышается за период обучения на факультете. В изученной нами группе лишь 3 человека завершают обучение, не имея сформированной мотивации профессиональной помощи в социальной сфере.

4.3. Анализ развития профессиональной мотивации студентов отделения социальной работы в контексте учебной и внеучебной деятельности в вузе

В вопросе развития и формирования мотивации субъекта особый интерес всегда вызывают те условия и факторы, с которыми связана динамика мотивации. В проводимых нами исследованиях мы также старались выявить факторы, значимые для развития мотивации студента за период его обучения в вузе. Нас интересовало, какой «вклад» в развитие профессиональной мотивации делает освоение разных учебных предметов и участие в разных видах вне учебной активности.

Для ответа на этот вопрос мы использовали экзаменационные оценки, накопительный балл освоения ряда дисциплин, а также создали номинативные переменные, отражающие участие/неучастие в разных видах активности на факультете. После этого строилась линейная регрессия для оценки вклада учебных предметов в профессиональные мотивы студентов-выпускников, а также с помощью дисперсионного анализа изучалась связь вне учебной активности с каждым профессиональным мотивом.

Было изучено 4 группы выпускников разных лет. 2008 год (18 человек), 2009 (17 человек), 2010 (10 человек) и 2011 (18 человек). В целом результаты анализа групп выпускников оказались схожи, основные различия лежат в уровне статистической значимости полученных коэффициентов, однако в расчёт принимались только показатели при $p < 0,05$.

Было выявлено, что познавательная мотивация студентов отделения социальной работы развивается в большей степени на таких учебных предметах, как история социальной работы, философия, социология, правоведение, социальная безопасность и социальная реабилитация, методика научного исследования в социальной работе, технологии в социальной работе, конфликтология, социальная политика. Практически все перечисленные дисциплины требуют способности к аналитическому мышлению, развивают общую эрудицию, системное мышление, комплексное видение явлений жизни.

Во вне учебных видах активности главная роль в развитии мотивации познания принадлежит учебным олимпиадам и научным Ломоносовским чтениям. Кроме того, важен и живой обмен знаниями в процессе совместной деятельности при организации коллективных мероприятий факультета, что имеет место в Центре студенческих инициатив.

Мотив помощи, ведущий профессиональный мотив любой помогающей профессии, оказался слабо «охвачен» влиянием учебных предметов. Нам представляется, что этот мотив развивается, прежде всего, в реальной практике, и если бы изначально были учтены все практикоориентированные учебные предметы, которые контролируются зачётом, то спектр факторов влияния на мотивацию помощи существенно расширился. Кроме того, в дальнейших исследованиях необходимо дифференцированно оценивать участие студентов во всех видах практики, учитывать выполнение курсовых и контрольных работ.

Мотивация сотрудничества у студентов социальной работы в большей степени развивается на занятиях по экономике в социальной работе, теории социальной работы, технологиях в СР, на социальной медицине, конфликтологии и иностранных языках. Дополнительный стимул и личностный смысл эта мотивация получала у студентов, активно занятых в Центре студенческих инициатив и волонтеров Всемирной организации инвалидов.

Мотивация мастерства развивается у студентов под влиянием целого ряда предметов: экономика в социальной работе, социальная политика, методика научных исследований в социальной работе, конфликтология, социальная реабилитация, технологии в социальной работе. Дополнительную стимуляцию мотивация мастерства получает у членов НСО и студентов, работавших в Центре охраны прав детства.

Развитие мотивации ответственности стимулируется на занятиях по правоведению, социальной политике, социальной медицине, экономике в социальной работе, социальной реабилитации, методике научного исследования в СР. Целый ряд вне учебных видов активности дополнительно подкреплял это развитие: участие в НСО, олимпиадах по социальной работе, Ломоносовских студенческих чтениях, наставничество в ЦЗПН. Не удивительны те существенные изменения в готовности к ответственности у этих студентов, которые были описаны выше.

В развитие мотивации работы у студентов значимый «вклад» делает только информатика и методика исследований. Следует учитывать специфику этого мотива. Экзаменационная оценка отражает, прежде всего, результат усвоения знаний, их соответствие образовательному стандарту, но не отражает процесс их усвоения, отношение студента к процессу формирования умений, его вовлечённость и интерес. Именно поэтому, студенты с активно формирующейся мотивацией цели и высокого результата получают более высокий балл на экзамене, тогда как студенты, ориентированные на процесс, нередко проигрывают в своих оценках. В силу этого экзаменационные оценки по учебным предметам требуют очень осторожной интерпретации в контексте развития мотивации работы (рабочего процесса).

Очевидно, что освоение учебных дисциплин изначально требует от студента познавательной мотивации и других профессиональных мотивов, наличие или отсутствие которых будет в значительной степени определять

успех в учёбе. Поэтому необходим более тщательный анализ всех возможных предпосылок успешного освоения учебно-профессиональной деятельности с одной стороны, и влияния различных видов деятельности, в которые включается студент за период обучения, на становление профессиональной мотивации с другой.

Личность преподавателя, ведущего предмет, также выступает значимым фактором, влияющим, на экзаменационный или накопительный балл по предмету, однако, представленные 4 группы выпускников осваивали целый ряд предметов под руководством разных преподавателей, но результаты при этом оказались очень схожими. Это не снимает необходимости в дальнейших исследованиях осуществить более строгий учёт всех возможных факторов при оценке их связей с профессиональными мотивами.

Таким образом, за годы обучения на ФСР у студентов происходит развитие профессионально важных мотивов, которое связано не только с количественным изменением силы ряда мотивов, но и с изменениями структурно-содержательных характеристик мотивации личности. В результате в мотивационной сфере будущего профессионала формируются подструктуры, определяющие направленность студента на профессиональную помогающую деятельность в социальной сфере.

На становление профессиональной мотивации оказывает влияние содержание профессионального образования, профессионально ориентированные формы вне учебной активности студента в вузе, а также изначальная личностная мотивация самого студента. К концу обучения большинство выпускников имеют сформированную профессиональную мотивацию.

4.4. Вызовы нового времени

Профессиональная подготовка студента вуза обуславливается не только теми условиями и процессами, которые имеют место в самом вузе (организацией учебного процесса, профессиональным уровнем преподавателей,

материально-технической базой и т.д.), но и широкими социальными процессами, теми изменениями, которые происходят в обществе. Они, в частности, в значительной степени определяют престиж профессии, конкурс и проходной балл при поступлении в вуз абитуриентов, а значит и уровень подготовки первокурсников, поступивших на данную специальность.

В 90-х годах прошлого столетия и в начале 2000-ных интерес к социальной работе как профессиональной деятельности был достаточно высок. Это была новая для России профессия, которая, с одной стороны, была созвучна идее милосердия, характерной для российской ментальности, с другой стороны, в сфере социальной работы и профессиональной подготовки специалистов для этой сферы возникли широкие возможности для сотрудничества с зарубежными вузами, открывающие для студентов дополнительные перспективы профессионального роста. Все, кто участвовал в развитии факультетов и отделений социальной работы в российских вузах в тот период, были полны надежд и планов, верили в то, что специалисты, которых готовит их факультет, будут уважаемы и востребованы в обществе.

Конец 2010-х показал, что эти надежды не вполне оправдались. Сеть организаций и учреждений, где работали бы специалисты по социальной работе не только в качестве сотрудников социальной защиты, растёт очень медленно. Возможно, глобальный экономический кризис, затронувший и Россию, сыграл здесь свою роль, однако, не меньшее значение, на наш взгляд, имеет общая тенденция падения престижа профессий (и идеи) служения в современном российском обществе. Мы не ставим задачу её глубокого анализа в рамках данной публикации, вместе с тем, считаем необходимым обозначить ряд моментов.

Выбор профессии всегда связан с представлениями человека о своей самореализации, о жизненном успехе. Наши исследования^{1 2} показали, что за период с 1996 по 2010 год в сознании архангельской молодежи представления о *жизненном* успехе всё больше семантически сближаются с представлениями о *социальном* успехе. Ведущими же значениями в семантическом поле понятия «социальный успех» выступают «признание», «социальное положение», «известность», «престиж», «построение карьеры», при этом за указанный период усилилась ассоциация социального успеха с материальной обеспеченностью и властью, а ассоциация его с профессиональной самореализацией и успехами в значимой деятельности, наоборот, ослабла.

Среди ответов респондентов на вопрос о действиях человека, стремящегося к успеху, очень часто встречаются такие ответы: «...Он будет стремиться стать знаменитым, как-то проявить себя, выделиться в своем деле, в творчестве», «...он должен, прежде всего, добиться высокого положения, в бизнесе, экономике, финансовых делах, что уже дает реальную власть и успех», «...он найдет престижную и денежную работу», «...он попробует проявить себя в таких занятиях, где быстрее можно завоевать известность, это политика, может быть какое-то творчество или просто шоу-бизнес (если есть данные и готовность принять их образ жизни)».

Таким образом, престижной профессией для молодых людей с такими представлениями вряд ли будет *профессия служения*, специалисты которой имеют, как правило, весьма скромную зарплату и не входят в элитарные круги общества. Вместе с тем, в ряде исследований мотивации выбора социальной работы как профессии, осуществлённых разными авторами, можно встретить данные, свидетельствующие, что подавляющее большинство первокурсников (вплоть до 90%) выбирают её «чтобы помогать людям». Однако,

¹ Кубышкина М.Л., Трофимова К.С. Представления о социальном успехе и моральные установки молодёжи // Управление здоровьем и безопасностью людей в образовательных учреждениях. Материалы научно-практических конференций. Архангельск, 2006. С.165-172.

² Исследование М.Л.Кубышкиной при поддержке гранта РГНФ 09-06-48605 а/С

на наш взгляд, прямой вопрос «Почему Вы выбрали этот факультет?» или «Почему вы хотите стать специалистом по социальной работе?» едва ли способен выявить подлинные мотивы респондента, скорее исследователь рискует услышать мотивировку, согласующуюся с социальными стереотипами.

В ситуации падения престижа профессии в обществе в круг абитуриентов неизбежно попадают люди, которые движимы не внутренней, а внешней мотивацией, не мотивационной направленностью на профессию, а далёкими от профессии мотивами, порой очень узкими и конкретными (например, «...чтобы не идти в армию»).

Осуществлённое нами лонгитюдное исследование позволило сравнить уровень профессиональной мотивации студентов-первокурсников разных лет в самом начале их обучения в вузе (сентябрь-октябрь 1 курса) и сделать вывод о том, насколько изменился мотивационный профиль первокурсника.

В таблице 4 представлены средние групповые значения профессиональных мотивов первокурсников разных лет поступления (максимальное значение шкалы измерения = 24).

Таблица 4
«Профессиональные мотивы личности первокурсников ФСР»

	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Стремление помогать	13,2	12,8	12,8	16,4	14,5	14,8
Готовность к ответственности	14,9	15,6	14,2	16,4	14,2	15,0
Стрем.к сотрудничеству	14,8	12,2	11,7	14,1	14,3	13,7
Стремление к работе	14,1	14,2	13,0	13,2	11,8	12,0
Стремление к мастерству	17,2	16,4	14,8	14,1	11,8	13,9
Стремление к познанию	15,4	14,9	13,3	10,8	11,0	11,1

Попарное сравнение групп с применением критерия U-Манна-Уитни не выявило статистически значимых различий по всем профессиональным мотивам, однако позволило отметить ряд интересных тенденций. В частности, оно показало, что на протяжении 6 лет на факультет социальной работы поступают первокурсники, не различающиеся по показателям личностной мотивации помощи, ответственности, сотрудничества, в то время как их стрем-

ление к работе, мастерству и познанию имеют отрицательную динамику, что подтверждается постепенным увеличением показателей статистической достоверности различий при сравнении пар групп (табл. 5).

Таблица 5

«Стремление к познанию у первокурсников ФСР (2005-2010 гг.).

Статистическая значимость различий при попарном сравнении групп

	2005	2006	2007	2008	2009	2010
2006	p=0,213	xxxxxxxx				
2007	p=0,014	p=0,034	xxxxxx			
2008	p=0,0007	p=0,0015	p=0,024	xxxxxxxx		
2009	p=0,0008	p=0,0011	p=0,007	p=0,641	xxxxxxxx	
2010	p=0,0002	p=0,0009	p=0,002	p=0,321	p=0,214	xxxxx

«Стремление к мастерству у первокурсников ФСР (2005-2010 гг.).

Статистическая значимость различий при попарном сравнении групп»

	2005	2006	2007	2008	2009	2010
2006	p=0,095	xxxxxxx				
2007	p=0,011	p=0,044	xxxxxxx			
2008	p=0,004	p=0,014	p=0,874	xxxxxxx		
2009	p=0,0001	p=0,001	p=0,034	p=0,025	xxxxxxx	
2010	p=0,001	p=0,007	p=0,063	p=0,831	p=0,041	xxxxx

«Стремление к работе у первокурсников ФСР (2005-2010 гг.).

Статистическая значимость различий при попарном сравнении групп»

	2005	2006	2007	2008	2009	2010
2006	p=0,874	xxxxxxx				
2007	p=0,084	p=0,088	xxxxxxx			
2008	p=0,082	p=0,090	p=0,894	xxxxxxx		
2009	p=0,049	p=0,051	p=0,067	p=0,071	xxxxxxx	
2010	p=0,054	p=0,056	p=0,065	p=0,076	p=0,890	xxxxx

Таким образом, наблюдается тенденция снижения уровня учебно-профессиональной мотивации и ориентации на профессиональное развитие у первокурсников. Однако, сформированность профессиональной мотивации не определяется только количественными показателями, более существенное значение имеют структурно-содержательные характеристики, которые помогает раскрыть корреляционный и факторный анализ данных.

У первокурсников 2005 года в мотивационной системе существует мотивационная связка, объединяющая стремление к сотрудничеству, готов-

ность к ответственности, мотивацию работы и помощи. В этой же структуре представлен «внешний» по отношению к профессиональной деятельности социального работника, но важный для самореализации в профессии мотив профессионального признания. Наряду с этим мотивационным фактором, существует ещё один (с меньшей дисперсией), объединивший мотивацию мастерства, творчества, общей активности, познания и профессионального признания. Таким образом, первокурсники 2005 года изначально имели в целом сформированную профессиональную мотивацию личности.

Первокурсники 2006, 2007 и 2009 годов не имели столь сформированной профессиональной мотивации, но обладали существенными предпосылками для её развития в виде наметившихся связей между профессиональными мотивами, объединёнными общим смыслом; первокурсники 2008 и 2010 годов в подавляющем большинстве не имели даже таких предпосылок – таким образом, для отделения социальной работы ПГУ-С(А)ФУ обозначилась трудная задача развития профессиональной мотивации у студентов, которые почти не проявляют интереса к профессиональной помогающей деятельности и профессиональному познанию.

Полученная картина структурно-содержательных характеристик мотивации первокурсников была дополнена анализом количества студентов 1 курса разных лет с различной степенью сформированности профессиональной мотивации. Было выделено 2 градации: 1) мотивация в целом сформирована (все необходимые мотивы имеют показатели выше средних значений) или в стадии формирования (большая часть профессиональных мотивов имеют показатели выше средних значений); 2) мотивация не сформирована.

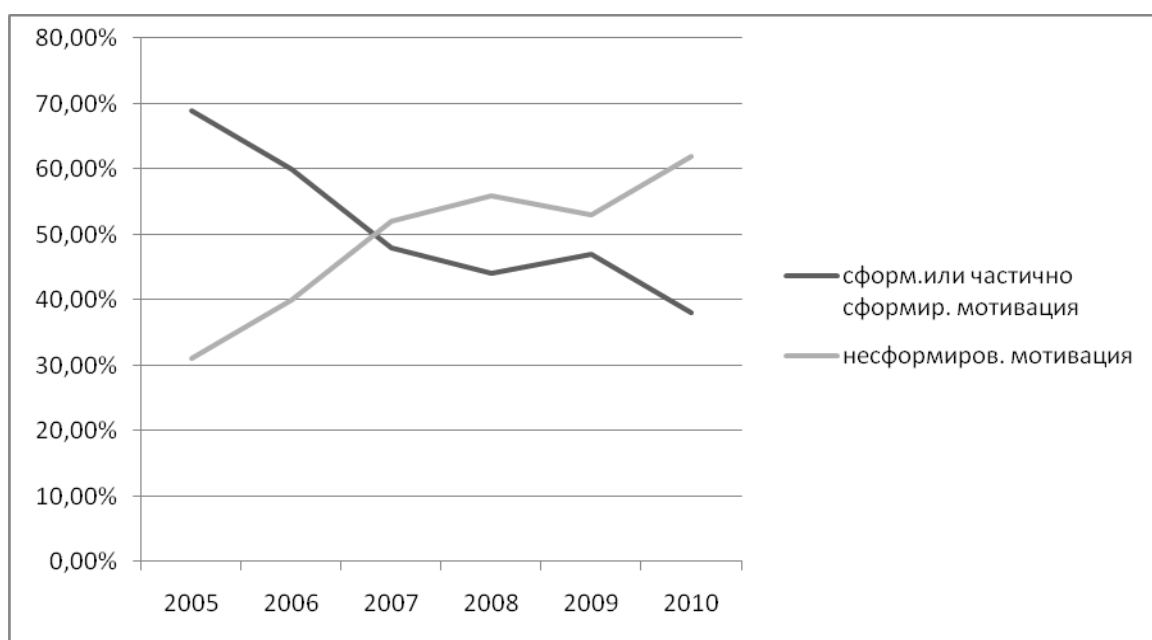


Рисунок №1. Изменение числа первокурсников отделения социальной работы со сформированной и несформированной профессиональной мотивацией за период с 2005 по 2010 гг.

График демонстрирует, что на протяжении 6 лет количество студентов 1 курса, которые начинают обучаться профессии, имея хотя бы частично сформированную профессиональную направленность на сферу социальной помогающей деятельности, неуклонно снижалось, тогда как число студентов с мотивацией, которая не вполне востребована в данной сфере, наоборот, росло.

В связи с этим возникает вопрос: Какая мотивация преобладает у студентов, поступающих на факультет социальной работы, не имея необходимой направленности? Какой смысл они находят в этом обучении? Анализ показал, что у значительной части студентов 1 курса преобладает мотивация широкой социальной активности и социального успеха. Сами по себе данные мотивы не являются социально неодобряемыми, но у сотрудников сферы социальной помощи они должны быть подчинены, либо непротиворечивым образом соотнесены, с мотивацией профессиональной помогающей деятельности, в которой главным было и остаётся ответственность за помощь нуждающемуся человеку, а не личное самоутверждение.

Анонимный опрос абитуриентов на этапе подачи документов для поступления в вуз (2009-2010 год, 81 человек) позволил более точно определить, что именно привлекает в обучении на факультете социальной работы людей без мотивационной направленности на эту профессию. Значительную их часть привлекает возможность развить свою *социальную компетентность*, стать «специалистом по социуму», что, с точки зрения этих респондентов, позволяет сделать содержание образовательных программ по направлению «социальная работа» и потенциал самого факультета социальной работы ПГУ-САФУ (с 2011 года отделения социальной работы).

Кафедра социальной работы и социальной безопасности за годы своего существования превратилась в образовательную структуру, которая:

- 1) обеспечивает крепкие знания социальных дисциплин, развивающих широкую социальную компетентность (экономика, право, менеджмент, социология, социальная политика, психология, социальная безопасность, др.);
- 2) позволяет овладеть полезными социальными навыками (например, навыки проектной деятельности, разрешения конфликтов, общения, отстаивания своих гражданских прав, др.);
- 3) даёт опыт разнообразной социальной активности, как в Архангельске, так и за его пределами;
- 4) предоставляет возможность получить дополнительное образование за рубежом, усовершенствовать знания иностранного языка (На протяжении всех лет существования факультет поддерживает интенсивные партнерские отношения с факультетами социальной работы высших учебных заведений Германии, Норвегии, Швеции и Финляндии).

Реализация этих возможностей, действительно, позволяет существенно повысить социальную компетентность личности, столь необходимую для социальной реализации и достижения успеха. Именно поэтому на протяжении

последних лет процент первокурсников с такой направленностью личности на отделении социальной работы неуклонно возрастал. За годы обучения часть из них обретали мотивацию профессиональной социальной работы и по окончании вуза находили работу по специальности.

Полученная картина показывает, что перед кафедрой социальной работы и её профессорско-преподавательским коллективом в настоящее время стоит непростая задача – не только дать некие профессиональные знания и сформировать компетенции, но и способствовать развитию профессионально важной мотивации студентов в ситуации, когда всё меньше студентов приходят учиться именно помогающей профессии, и всё большее их число ориентируются просто на своё социальное развитие и обретение полезных для существования в современном социуме навыков.

5. ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

5.1. Введение

Исследования в области оценки деятельности социальной работы начались лишь в начале 1996 года, поэтому имеются только первые научные итоги – главным образом разработка понятийного аппарата, определение видов методик и методов, с помощью которых можно оценивать эффективность и качество¹.

Благодаря оценке можно найти «критические точки», моменты, оказывающие решающее влияние на качество и эффективность работы; в дальнейшем, воздействуя именно на эти точки, руководитель и сотрудники организации сумеют добиться существенных положительных изменений, тем самым сэкономив ее силы, время и ресурсы. Оценка помогает увидеть реальное положение дел в организации, определить пути закрепления успехов и

¹ Новый социальный менеджмент и реформы российской социальной политики. / П. В. Романов, Е. Р. Смирнова, В. Н. Ярская // Мир России. 2008. №3. С. 109-131

исправления недостатков. При оценке ставятся четкие вопросы, проводится систематический сбор информации от разных людей.

Оценка социального обслуживания может быть вызвана разными потребностями:

- ✓ анализ выполнения социального обслуживания;
- ✓ корректировка содержания социального обслуживания (в том числе, уточнение целей и задач, переориентирование обслуживания на реалистичные результаты);
- ✓ попытка активизировать работу по выполнению социального обслуживания;
- ✓ повышение эффективности сбора данных;
- ✓ экспертиза дополнительных ресурсных потребностей;
- ✓ анализ причин успехов и неудач выполнения социального обслуживания;
- ✓ привлечение внимания общественности;
- ✓ информирование лиц и организаций, принимающих решения;
- ✓ защита от критики¹.

Критерии для проведения оценки должны содержать количественные и качественные показатели, т.е. они должны носить комплексный характер. С одной стороны, они должны представлять собой систему нормативных критериев, отражающих эффективность этого процесса, с другой – систему показателей, отражающих состояние клиентов социальных служб.

Но понятие качества в сфере услуг намного меньше разработано из-за исторических и методологических причин. Тем не менее, зарубежными исследователями была разработана модель понятия (рис. 1.).

¹ Национальная рамочная программа высокого качества услуг для пожилых людей. Хельсинки, Финляндия, 2008. 55 с.

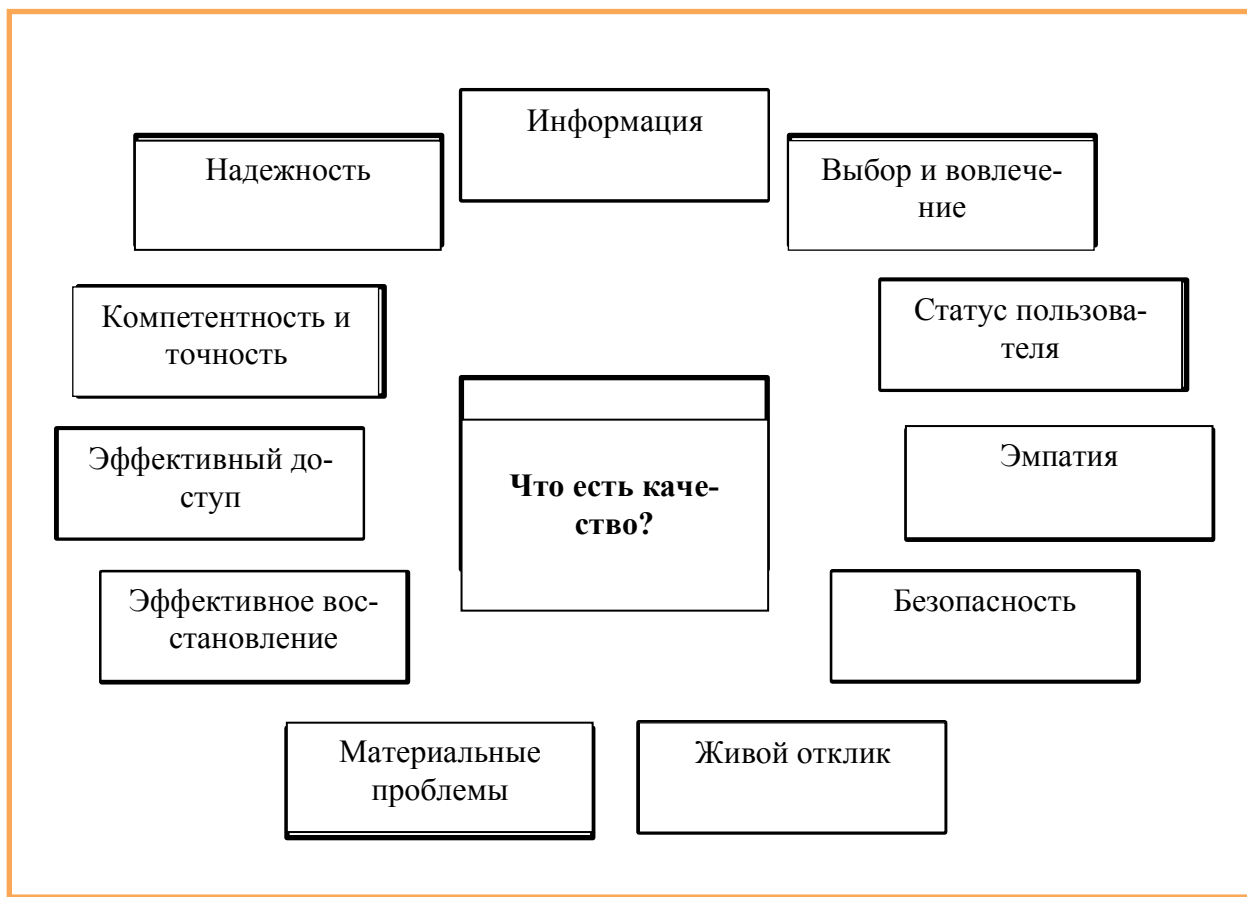


Рис. 1. Составляющие понятия «качество»

Понятие качества обслуживания можно рассматривать с позиции трех совокупных уровней:

- качество соответствия – оказание обслуживания в пределах определенных стандартов;
- качество требований – оказание обслуживания в соответствии с требованиями клиента;
- качество экстраординации – обслуживание значительно превышает ожидания клиента¹.

Донабедиан (2002), описывает три основных компонента качества обслуживания в социальных учреждениях¹:

¹ Talyigas C. Standardization of care for the elderly/ Introducing quality standards in elderly care. Budapest, 2000. P. 6 -11.

1. Технический (приводит к техническому качеству) - адаптация между предоставляемой помощью, достижениями в области науки и квалификацией специалистов;
2. Межличностный - отношения между пациентом и профессионалом/специалистом;
3. Окружающая среда - в рамках, которой осуществляется помощь (услуги).

Другие авторы, такие как M. Vaarama (2005) дают ссылки на другие компоненты качества обслуживания клиентов²:

- ✓ Качества пациента: дает ли услуга пациентам, что они хотят;
- ✓ Профессиональные качества специалистов: умеет ли персонал правильно выбирать и проводить процедуры, необходимые для удовлетворения потребностей пациентов.

Система целостного обеспечения качества, с 1990-х годов применяемая за рубежом, означает, что в оценивании качества обслуживания должны принимать участие все заинтересованные субъекты: заказчик, или покупатель (включая ведомство или министерство), поставщик (учреждение социальной защиты), конкретные исполнители – администраторы, сотрудники, клиенты социальных служб, местное сообщество, которое может испытывать непосредственные положительные и негативные эффекты от деятельности учреждений и организаций социальной поддержки.

На практике выделяется шесть этапов проверки качества социальных обслуживания:

- 1) предварительный – рассматриваются все документы, источники, составляется приказ учреждения о проведении проверки, определяется рабочая группа по проведению проверки;

¹ Croft A. Who's quality? Developing, supporting and sustaining high quality social work services. URL: www.kgmu.kcn.ru (дата обращения 25.01.2012).

² Vaarama M., Pieper R., Hertto P., Sixsmith A. Keys for quality performance management of the care of older persons in Europe carekeys (2005). URL: www.stakes.fi/carekeys/publications (дата обращения 20.04.2007)

- 2) целеполагания – формулирование целей, задач, рассмотрение участков работы, определение регламента проведения проверки;
- 3) этап обработки информации – сбор, систематизация и анализ информации, поиск дополнительных источников информации, изучение ресурсов и среды, которые могут быть использованы для достижения целей;
- 4) методологический этап – разработка плана действий, определение методов исследования, выбор критериев для оценки результата, проведение работы по оценке качества;
- 5) процедурный этап – проверка на месте осуществляется с помощью схемы по определенным направлениям работы;
- 6) контрольно-аналитический этап – подведение итогов, анализ, составление отчета об итогах проведения проверки качества оказания услуг с выводами, полученными группой проверяющих, внесением предложений по улучшению качества.

5.2. Основные критерии и методы оценки деятельности в системе социальных служб

Существует внешняя и внутренняя оценка деятельности организаций, при этом ревизии и проверки со стороны вышестоящих инстанций не выполняют независимой оценки, проводимой автономными оценщиками, исследователями, экспертами. Оценку могут проводить штатные сотрудники или нанятые эксперты и организации. Внутренняя оценка, или самооценка, осуществляется теми же самыми людьми, которые работают в организации. Это проще и сложнее одновременно, потому что, с одной стороны, кто же знает организацию лучше, чем ее сотрудники, а с другой – проведение такой оценки потребует дополнительных усилий, а иногда и мужества, чтобы «подняться над ситуацией» и быть действительно объективными.

Оба способа имеют ряд преимуществ. Штатные сотрудники знают больше об организации, ее интересах и потребностях, возможностях применения полученных результатов. Сторонние организации независимы, предоставляют больше навыков и умений в области исследований. Нередко к оценке привлекаются эксперты или группа экспертов – специалистов из разных областей, имеющих знания о других программах и организациях, большой опыт проведения экспертизы или работы в проектах. Эксперт может непредвзято рассматривать программу, но у него могут быть определенные предпочтения, которые повлияют на его суждение. Даже высококвалифицированный эксперт опирается на субъективные стандарты, в которых можно усомниться.

Для того чтобы оценка была объективной, она не должна зависеть только от мнения руководителей или единичных экспертов. Важным средством сохранения объективности является выяснение мнения потребителей услуг и привлечение независимых специалистов, не имеющих личной или профессиональной заинтересованности в результатах оценки¹.

Национальные стандарты Российской Федерации о сфере социального обслуживания населения являются одним ориентиром в определении качества в РФ:

1. Национальный стандарт РФ ГОСТ Р 52142-2003 "Социальное обслуживание населения. Качество социальных услуг. Общие положения" — *устанавливает основные положения, определяющие качество социальных услуг;*
2. Национальный стандарт РФ ГОСТ Р 52496-2005 "Социальное обслуживание населения. Контроль качества социальных услуг. Основные положения" (утв. приказом Федерального агентства по техническому регулированию и метрологии от 30 декабря 2005 г. N 533-ст — *стандарт*

¹ Оценка эффективности деятельности учреждений социальной поддержки населения / под ред. П.В. Романова, Е.Р. Ярославской-Смирновой. — М.: Моск. общ. Науч. фонд : Центр соц. политики и гендерных исслед., 2007

устанавливает основные правила и порядок проведения контроля качества всех видов комплекса социальных услуг;

3. Национальный стандарт РФ ГОСТ Р 52497-2005 "Социальное обслуживание населения. Система качества учреждений социального обслуживания" (утв. приказом Федерального агентства по техническому регулированию и метрологии от 30 декабря 2005 г. N 534-ст) — *использования в качестве базовой нормативной основы при разработке систем качества конкретных учреждений применительно к специфике их деятельности.*

Оценка системы выполняется на основе структурных и функциональных показателей деятельности учреждений (в соответствии ГОСТ Р 52497–2005) «Социальное обслуживание населения»:

- 1) Наличие и состояние документации, в соответствии с которыми функционирует учреждение;
- 2) Условия размещения учреждения;
- 3) Укомплектованность учреждения специалистами и их квалификация;
- 4) Специальное и табельное техническое оснащение учреждения (оборудование, приборы, аппаратура и т. д.);
- 5) Состоянии информации об учреждении, порядке и правилах предоставления услуг клиентам.

ГОСТ Р 52497–2005 предусматривает следующий состав документации учреждения:

- Положение об учреждении (Устав учреждения);
- Положение о структурных подразделениях учреждения;
- Руководства, служебные инструкции, правила регулирующие процесс предоставления услуг;
- Документация на оборудование, приборы и аппаратуру;

- Национальные стандарты социального обслуживания населения в Российской Федерации, составляющие нормативную основу практической работы учреждения в области предоставления клиентам социальных услуг.

Указанные документы должны составлять основу документации и системы качества учреждения.

Второй критерий - условия размещения учреждения, обеспечивающей его эффективную работу, должны быть следующими:

- учреждения и его структурные подразделения размещены в специально предназначенном здании, доступные для всех категорий обслуживаемых граждан. Помещения обеспечены всеми средствами коммунально-бытового обслуживания и оснащены телефонной связью;
- по размерам и состоянию помещения отвечают требованиям санитарно-гигиенических норм и правил, безопасности труда;
- площадь, занимаемая учреждением, позволяет нормально разместить персонал, клиентов и предоставление им услуг.

Третий критерий – укомплектованность учреждения специалистами и их квалификация – еще один, довольно значимый фактор повышения эффективности. Он же выступает и в качестве критерия при оценке услуг.

- полная укомплектованность учреждения необходимыми специалистами в соответствии со штатным расписанием;
- подбор специалистов с соответствующим образованием, квалификацией, профессиональной подготовкой;
- четкое распределение обязанностей специалистов, изложенных в должностных инструкциях, методиках и других документах, регламентирующих их обязанности, права и ответственность;
- обязательная аттестация специалистов в установленном порядке;

- воспитание у всех сотрудников учреждения высоких моральных и морально-этических качеств, чувства ответственности и необходимости руководствоваться в своей работе с клиентами принципами гуманности, объективности, справедливости, и доброжелательности, учитывая их физическое и психологическое состояние;
- принятие мер к недопущению разглашения сотрудниками учреждения сведений личного характера о клиентах.

Четвертый критерий:

- оборудование, приборы, аппаратура используются строго по назначению в соответствии с документацией;
- неисправное оборудование, приборы, аппаратура, дающие при работе сомнительные результаты, своевременно снимаются с эксплуатации, заменяются, ремонтируются.

В документации учреждения должны быть изложены следующие требования к информации: учреждение обязано доводить до граждан свое наименование и местонахождение любым способом, предусмотренным законодательством РФ. Состав информации об услугах должен включать в себя:

- Перечень основных услуг, предоставляемых учреждением;
- Характеристику каждой услуги;
- Взаимосвязь между качеством услуги, условиями ее предоставления, стоимостью;
- Возможность получения оценки качества услуги со стороны клиента;
- Установление взаимосвязи между предложенной услугой и реальными потребностями клиента;
- Правила и условия эффективного и безопасного использования услуг;

- Гарантийные обязательства учреждения - исполнителя услуг.

При оценке качества услуги используют следующие критерии¹:

- a) полнота предоставления услуги в соответствии с требованиями документов и ее своевременность;
- b) результативность (эффективность) предоставления услуги:
 - ✓ материальная (степень решения материальных или финансовых проблем клиента), оцениваемая непосредственным контролем результатов выполнения услуги;
 - ✓ нематериальная (степень улучшения психоэмоционального, физического состояния клиента, решения его правовых, бытовых и других проблем в результате взаимодействия с исполнителем услуги), оцениваемая косвенным методом, в том числе путем проведения социальных опросов, при этом должен быть обеспечен приоритет клиента в оценке качества услуги.

Авторы выявили девять факторов и характеристик, которые как они ожидают, влияют на ответы клиентов при оценке ими услуг². К ним относятся:

- страх от зависимости или репрессий;
- нежелание критиковать отдельных работников;
- право (пользователи с ограниченными ресурсами, получают услуги, как право, это может уменьшить их желание критиковать или комментировать качество, так как они не являются "потребителями" в обычном смысле этого слова);
- ожидания;
- отсутствие знаний;

¹ ФЗ №122 « О социальном обслуживании граждан пожилого возраста и инвалидов», 2005

² Бодак А.В. Стандартизация в системе социального обслуживания - путь повышения качества предоставляемых услуг// Социосфера. – 2011. – № 2. – С. 75–79

- физическое и психическое здоровья (в том числе когнитивные нарушения);
- удовлетворенность жизнью.

Еще один компонент системы социального обслуживания – сотрудники. Критерии оценки работы сотрудника можно разделить на следующие группы:

1. Производительность труда.
2. Профессиональная квалификация.
3. Успешность обслуживания конкретного клиента как соответствие идеальному образу обслуживания, сложившемуся в учреждении или профессии/ведомстве.
4. Мотивация сотрудника к достижению соответствующих целей.
5. Корректность документирования своей успешности.
6. Позиция в коллективе.

Критерий 1. Производительность труда определяется нормативами времени, числа обслуживаемых и числа услуг. Этот раскрывается через следующие понятия: интенсивность и оперативность работы (показатели: количество услуг, регулярность их выполнения, количество обслуженных), выполнение трудовой дисциплины, соблюдение должностной инструкции, самоотдача (работа сверхурочно).

Критерий 2. Квалификации специалиста - компетентность, максимальное использование знаний и умений в области социальной работы, профессионализм.

Критерий 3. Успешность, или результативность обслуживания представляет собой сложный, комплексный критерий оценки деятельности специалиста. Этот критерий раскрывается в аспектах удовлетворенности клиента (отсутствие претензий и жалоб со стороны обслуживаемых лиц) и соответствие идеальной модели профессионального обслуживания (налаженный контакт,

доверительные отношения, индивидуальный подход к клиенту и его проблемам, проявление эмпатии и сопереживания клиенту, умение удержаться от навязывания своего мнения клиенту, соблюдение конфиденциальности информации и этических норм).

Критерий 4. Такой критерий эффективной работы персонала, как мотивация, растворен в представлениях о профессиональном соответствии («качества души», «настрой» работника), профессиональном росте (мотивация к самообразованию, участие в методической жизни учреждения), и успешности обслуживания (участие в проектах, инициативность, разработка новых технологий).

Критерий 5. Корректность документирования своей успешности – важный критерий качества работы персонала. Этот критерий раскрывается в умениях эффектно представить достижения и результаты работы, правильного и своевременного ведения отчетной документации, навыках аккуратного и своевременного заполнения социальных паспортов, владении основами статистического анализа.

Критерий 6. Позиция в коллективе понимается как признание сотрудника его/ее коллегами, характер мнения коллег о данном специалисте, а руководителями этот критерий связывается еще и с активным участием в общеорганизационных мероприятиях¹ Важным является предмет оценки – то конкретное, что может оцениваться. С предметом связаны методики, перечень которых приведен в таблице 1.

¹ Новый социальный менеджмент и реформы российской социальной политики. / П. В. Романов, Е. Р. Смирнова, В. Н. Ярская // Мир России. 2008. №3. С. 109–131

Методики оценки эффективности

Основные предметы оценки эффективности	Более детальные предметы оценки эффективности	Виды методик оценки эффективности
Деятельность различных структур системы социальной защиты населения	- Используемые формы и методы управления социальной защитой; - Результаты деятельности за определенный период времени; - Результаты выполнения целевых программ.	- Методики оценки эффективности форм и методов управления; - Методики результативности; - Методики оценки выполнения целевых программ.
Качество или уровень организации труда работников (персонала), обеспечивающих социальное обслуживание	- Условия труда - физические, социальные, организационные, социально-психологические; - Ресурсное обеспечение социального обслуживания; - Мотивация персонала, обеспечивающего социальное обслуживание.	- Методики оценки условий труда; - Методики оценки ресурсного обеспечения; - Методики оценки мотивации, эффективности средств мотивации.
Уровень (качество) квалификации персонала, обеспечивающего социальное обслуживание	- Численность и квалификация персонала; - Программы подготовки, переквалификации и повышения квалификации персонала.	- Методики оценки квалификации персонала; - Методики оценки подготовки, переподготовки и повышения квалификации персонала.
Качество или уровень социального обслуживания различных категорий населения	- Виды обслуживания; - Формы, методики и технологии социального обслуживания; - Результаты социального обслуживания.	- Методики оценки эффективности видов социального обслуживания; - Методики оценки эффективности форм, методов и технологий социального обслуживания; - Методики оценки результатов социального обслуживания.

Из содержания таблицы можно сделать несколько выводов:

Во-первых, оценочные подходы к определению эффективности социальной работы могут быть самыми разными. Но доминантными являются, прежде всего, деятельность данного учреждения в целом; уровень его организации; уровень квалификации персонала; качество и уровень социального обслуживания той или иной категории людей. Иными словами, должно оцениваться то, что в большей степени выражает рассматриваемое содержание, влияет на результаты социальной работы;

Во-вторых, различие контуров и предметов оценки эффективности определяет соответственно, различие оценочных методик;

В-третьих, комплексная методика приобретает смысл тогда, когда необходима всесторонняя оценка эффективности социальной работы.

Можно выделить следующие методы, применяемые для оценки эффективности деятельности.

Параметрический метод – определение так называемой промежуточной, или текущей, эффективности, при которой параметры, достигнутые в какой-то момент времени, сопоставляются с параметрами «на входе». Параметрический метод составляет основу так называемых параметрических методик и предполагает сопоставление двух ключевых параметров:

- *прежнее состояние пациента (клиента);*
- *нынешнее состояние пациента (клиента).* Данный метод предполагает описание состояния пациента (клиента) «на входе» и «на выходе», т.е. после завершения реабилитационного периода. Разница между этими двумя параметрами представляет собой «реабилитационный эффект», или результат, свидетельствующий об эффективности использованных реабилитационных методик, организации реабилитации, квалификации персонала и др.

Метод экспертной оценки - позволяет с помощью информационных источников оценки (руководители, специалисты, социальные работники, обслуживаемые, СМИ) оценить изучаемое явление.

Затратный метод - позволяет проанализировать стоимость услуг для одного обслуживаемого и всего контингента.

Анкетный опрос - метод сбора первичной информации посредством обращения с вопросами к представителям определенной социальной группы. Бывает сплошным и выборочным.

Беседа, интервью - целенаправленная беседа, цель которой – получить ответы на вопросы, предусмотренные программой исследований.

Метод сравнения - посредством этого метода проводится сравнение данных отчетного периода с показателями работы за соответствующий период прошлого года. Этот метод используется для оценки достигнутого уровня социального обслуживания по отношению к плановым, областным показателям и нормативным данным.

Социологический метод – используется для сбора первичной информации с помощью анкетирования, беседы, интервью.

Метод оценки факторов эффективности и неэффективности – позволяет систематизировать факторы эффективности и факторы неэффективности; представить их в наглядном виде, например, с помощью соответствующей таблицы; разрабатывать и выполнять программы (планы) по совершенствованию деятельности учреждения.

Графический метод – обеспечивает наглядность информации, ее доступность и возможность для сопоставления.

Компьютерный метод – позволяет в кратчайший срок обработать большой объем информации, получить достоверные, объективные, всесторонние данные.

Метод сравнения достигнутых результатов с требуемыми показателями стандартов по объему, качеству, порядку и условиям оказания услуг в соответствии с законодательством.

Существуют методы, применение которых позволяет оценить эффективность деятельности учреждений социальной сферы независимо от их вида, профиля, предоставляемых услуг и масштаба деятельности. К ним прежде всего относятся *методы «задачи — результаты» («З — Р») и «задачи — результаты — затраты» («З — Р — З»)*. Они находят отражение в методиках оценки эффективности форм и методов управления, результативности, выполнения целевых программ.

В Европе, чтобы соответствовать требованиям закона «Об уверенности в качественном уходе», имеются испытанные практикой методы и инструменты, которые выведены из модели EFQM и делают систему управления качеством оцениваемой посредством критериев EFQM (Рис. 2).

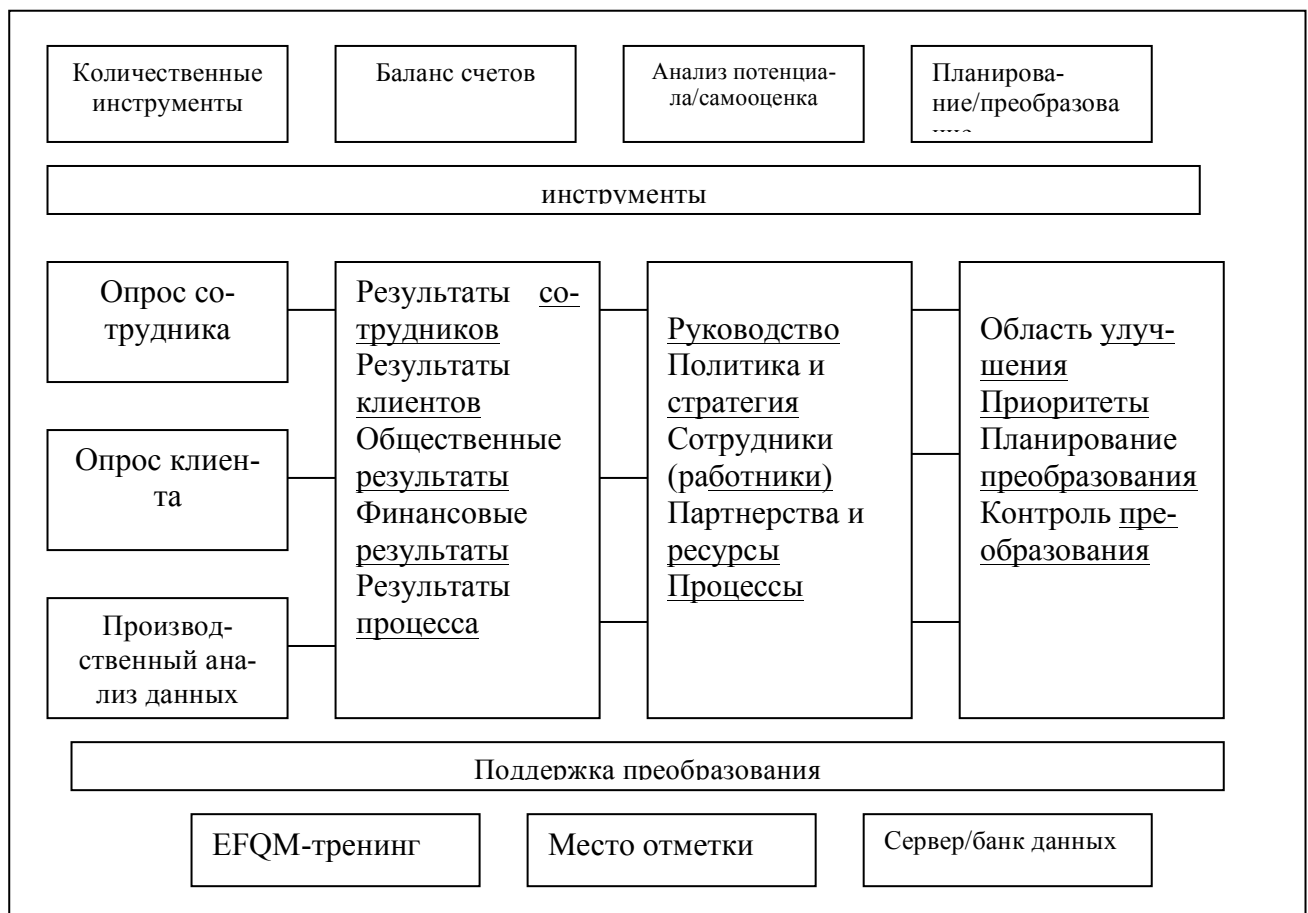


Рис. 2. Инструменты и методы EFQM

Учреждения, которые применяют базирующую на EFQM систему управления качеством, исполняют требования закона «Об уверенности в качественном уходе»:

- а) Прозрачность результатов;
- б) Систематическое документирование факторов процесса ухода/обслуживания;
- с) Вовлечение в систему ухода/обслуживания клиентов и персонал;
- д) Экономичность;
- е) Минимизация рисков;
- ф) Возможность сравнения результатов с аналогичными учреждениями по уходу;
- г) Ежегодная самооценка и анализ потенциала;
- h) Регулярные опросы клиентов и сотрудников.

Оценка является важным моментом социальной практики, на которой базируются дальнейшее вмешательство, обеспечение социальных и других услуг и критерии, определяющие его эффективность. Определение критериев оценки и их применение в социальных учреждениях имеет актуальное значение, как для научной, так и для практической деятельности социальных служб. В первом случае они служат важным инструментом для исследования результативности, качества, эффективности предоставления социальных услуг. Во втором – являются системой ориентиров, нацеливающих на достижение конкретных результатов в социальном обслуживании.

1. РАЗРАБОТКА ПРОГРАММ И УЧЕБНЫХ КУРСОВ: «СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА С СЕМЬЕЙ»

Семья является самым главным институтом социализации, ... Исходя из значимости семейного воспитания, семью необходимо рассматривать как один из главных институтов социального развития ребенка

Современное состояние семьи как социального института ученые оценивают как *кризисное*. Согласно «кризисной парадигмы» (А.И. Антонов, В.Н. Архангельский, В.М. Медков и др.) семейные изменения рассматриваются как выражение *глобального кризиса* семейного образа жизни. Это выражается в нестабильности семейно-брачных отношений и росте количества разводов, конфликтности в отношениях между родителями и детьми, росте безнадзорности и беспризорности, нарушении преемственности поколений в семье.

Усиление неблагоприятных тенденций в семье существенно осложняет *развитие личности*, ее самореализацию, способствует развитию отчужденности, неуверенности в завтрашнем дне. И как следствие, далеко не всегда семья выполняет жизненно важные для развития и социального становления ребенка функции, превращаясь, таким образом, в семью социального риска. Какими бы факторами ни было обусловлено неблагополучие семьи, оно в той или иной степени негативно сказывается на развитии ребенка.

Самочувствие семьи и процессы, которые влияют на ее функционирование, не могут не волновать общество и государство, так как устойчивость этого социального института напрямую связана с *социальной безопасностью* и перспективами национального развития. Анализ практики социальной работы свидетельствует о том, что семья и происходящие в ней процессы являются постоянным объектом внимания специалистов по социальной рабо-

те. Увеличивается потребность и необходимость социальной работы с семьей, и тем самым возрастают требования к специалистам социальных служб.

Одной из обязательных составляющих работы специалиста по социальной работе с детьми, имеющими какие – либо социальные, социально-медицинские, психологические или педагогические проблемы, является *работа с их семьями*. Причем работа с семьями должна быть настолько разнообразна, насколько разнообразны проблемы семей.

В современном контексте социальная работа с семьей, прежде всего, должна быть ориентирована на стабилизацию социально-экономического положения семьи; на восстановление внутреннего потенциала семьи, на ресурсность семьи, учитывая ее социально-исторические особенности, этнокультурные ценности и традиции; восстановление духовно-воспитательных возможностей семей разного типа.

Работу с семьей можно описать как подход к человеку в плане его отношений с ближайшим и более широким окружением, рассмотрение его с точки зрения их потребности в помощи. Такой подход помещает в центр внимания семью и утверждает ее как «единый предмет интереса»¹. Как отмечает Новак Е.С. и др., работа с семьей не ограничивается ни семьей и ее членами, ни более широким окружением, которое влияет на характер семейной жизни. Она предполагает, что наиболее важны те взаимоотношения между человеком, семьей и окружением, которые являются существенными не только для отдельных людей или семей, но и *для более крупных социальных сил и систем*, в которые включена семья.

В настоящее время социальная работа с семьей имеет многоаспектный характер, представляет собой многофункциональную деятельность по *социальной защите, социальной поддержке и социальному обслуживанию се-*

¹ Социальная работа за рубежом: Учебное пособие / Сост.Е.С. Новак, Е.Г. Лозовская, М.А. Кузнецова; Под общ. ред. Е.С. Новак. Волгоград: Издательство ВолГУ, 2001. 172 с.

мы, осуществляемую на государственном и негосударственном уровне. Названные составляющие социальной работы с семьей имеют много общего и рассматриваются как элементы единого целого – *социальной работы*. Которая несет в себе *многообразие теоретических основ*: социально-экономических, правовых, психолого-педагогических, социально медицинских, организационных и иных и реализуется в условиях конкретного социума. Эта деятельность направлена на удовлетворение потребностей семьи и ее социального окружения, среди которых – социальное обеспечение семьи, семейное обслуживание, проблемы семьи и образовательного учреждения, социально-психологическое здоровье семьи и др.

Отличительной особенностью социальной работы с семьей является *организационный ее аспект*, отражающий двухуровневый характер реализации мер социальной защиты. Основным подходом в теории и практике социальной работы с семьями является *междисциплинарный подход*¹.

Составляя в определенной мере самостоятельный контур, каждый представитель *органов образования, здравоохранения, деятельность работников социальных служб Министерства труда и социального развития* должны не только *автономно решать свои специфические задачи* в отношении семьи, но и преследовать *одни и те же цели – защита прав семьи*.

Таким образом, социальную работу с семьей можно рассматривать как *интегральную помощь семье* со стороны социума, оказываемую как государством в целом, так *и любыми государственными, общественными, религиозными, некоммерческими организациями либо частными лицами*, посредством законодательных и нормативных актов, обеспечивающим социальную защиту и адаптацию института семьи.

¹ Торохтий В.С. Технологии психолого-педагогического обеспечения социальной работы с семьей. Часть II. М.: МГСУ, 2000.

Экспериментально обоснованная модель деятельности специалиста с семьей включает следующие компоненты:

- наличие у специалиста теоретических представлений о содержании поддержки семьи как клиента и о представлениях клиента о содержании этой поддержки, также о форме ее оказания;
- дифференциация семей на типы соответственно деформированности семейных структур;
- разработка программы (соответственно выделяемым в ходе дифференциации типам семей) социальных воздействий на семью коррекционно-воспитательной направленности;
- вхождение семьей-системой в контакт с целью реализации программы социальных действий;
- отслеживание результатов коррекционно-воспитательной деятельности с семьей и внесение необходимых изменений¹.

В этой связи, возникает необходимость формирования у специалистов необходимых профессиональных компетенций работы с семьями разных типов.

С образования в 1995 году факультета психологии и социальной работы в ГОУ ВПО «Поморский государственный университет им. М.В. Ломоносова» одним из приоритетных направлений подготовки специалистов в области социальной работы было открытие *специализации «социальная работа с семьей и детьми»*. Особое место в подготовке специалистов социальной работы занимали «дисциплины специализации», которые были направлены на углубление теоретической и практической подготовки студентов в рамках выбранной специализации.

¹ Болдина М.А. Студенческая семья в контексте социальной политики // Общероссийская интернет-конференция «Молодежь и гражданское общество: региональное измерение» 18-23 мая 2009 г. // URL: <http://lib.znate.ru/docs/index-49536.htm> (дата обращения 23.09.12)

Перечень дисциплин специализации «Социальная работа с семьей и детьми» на факультете психологии и социальной работы ГОУ ВПО «Поморский государственный университет им. М.В. Ломоносова» был сформирован с учетом Государственного стандарта¹ и квалификационных требований к уровню подготовки специалиста по социальной работе и включал следующие дисциплины:

1. Введение в специализацию «социальная работа с семьей».
2. Социальная работа с семьей.
3. Психологические аспекты социальной работы с семьей и основы семейного консультирования.
4. Социальная работа с семьей, имеющей ребенка с ограниченными возможностями.
5. Социально-педагогические технологии работы с семьей.
6. Социальная работа с дезадаптированными детьми.
7. Опекa и попечительство.
8. Социальная работа с семьей, имеющей инвалида и хронически больного человека.
9. Социальная работа в учреждениях интернатного типа. Всего: 398 (ауд.ч. и самост.р.) + 72 (практикум) на очном отделении 126 (ауд.ч.) и 272(самост. р.) +72 (практикум) на заочном отделении.

В 2008 году факультет социальной работы ГОУ ВПО «Поморский государственный университет им. М.В. Ломоносова» один из первых среди факультетов ПГУ начал обучение бакалавров по направлению подготовки 040100 «социальная работа».

¹ Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по специальности 350500 «социальная работа», квалификационных требований к уровню подготовки выпускника, с учетом системной целенаправленной модели деятельности специалиста по социальной работе с семьей, предусматривающей последовательность действий по отношению к семье и грамотное выполнение каждого из этапов взаимодействия специалиста с семьей.

Подготовка студентов по направлению «социальная работа с семьей» стала осуществляться в рамках дисциплин: «организация социальной работы в различных группах», «организация социальной работы в различных сферах», в соответствии с требованиями Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 040100 «социальная работа».

Распределение учебной нагрузки; количество часов, выделяемое на изучение определенной группы (семьи); недостаточность самостоятельной работы и форм отчетности (особенно актуально для дневного отделения); отсутствие гибкой образовательной траектории в изучении предметов, по нашему мнению, не позволяет в комплексе ознакомить студентов с сущностью и содержанием специфики социальной работы с семьей, изучить и отработать на практике технологии социальной работы с различными категориями семей. И как следствие, приобрести необходимые компетенции в рамках профессиональной деятельности в области социальной работы с семьей.

В целом, введение двухуровневой системы образования создало новые возможности для построения образовательной траектории. Однако на практике, не позволило выстроить в образовательном процессе подготовки бакалавров комплексную систему теоретико-методологических и практических принципов деятельности специалиста по работе с семьей, что противоречит возрастающим требованиям к специалистам социальных служб (будущим выпускникам).

В настоящее время, на наш взгляд, перспективным является модульный принцип построения образовательной программы, что актуально для профессиональной подготовки бакалавров в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего про-

фессионального образования (ФГОС ВПО) по направлению подготовки 040400 «социальная работа».

Разработка профессионального модуля «Социальная работа с семьей» на кафедре социальной работы и социальной безопасности С(А)ФУ в рамках основной образовательной программы подготовки бакалавров позволит осуществить комплексную подготовку в рамках профессиональной области бакалавров (система образования и социально-педагогическая помощь, система социального обслуживания, система социальной защиты и социально-правовой патронаж) с учетом профессиональных задач в соответствии с видами профессиональной деятельности (социально-технологическая, исследовательская, организационно-управленческая, социально-проектная).

Перечень дисциплин профессионального модуля с учетом разработанного учебного плана (прием 2011, 2012) включает следующие:

№ п/п	Дисциплины профессионального модуля «Социальная работа с семьей»	общее кол-во / кол-во ауд.часов (ОДО)	общее кол-во / кол-во ауд.часов (ОЗО)
1.	Базовая часть: Семьеведение и социальная работа с семьей	216/ 96	216/22
2.	Вариативная часть: Психологические аспекты социальной работы с семьей и основы семейного консультирования	144/64	144/8
	Альтернативные формы устройства детей в семью	144/64	144/8
3.	Вариативная часть: Социально-педагогическая работа с детско-родительской группой	72/34	72/10
	Социальная работа с семьей, имеющая ребенка с ограниченными возможностями	72/34	72/10

Цель профессионального модуля «Социальная работа с семьей»: изучение условий эффективного применения мер социальной защиты и поддержки семьи, а также изменений психики отдельной личности (клиента), психологии семьи, оказавшейся в трудной жизненной ситуации.

Содержание профессионального модуля направлено на раскрытие специальных социально-педагогических, психологических, экономических, правовых и иных знаний умений и навыков социальной практики и менеджмента во взаимодействии с семьей, как клиентом социальной работы; включает теоретико-методологическую и научно-практическую части, учитывает специфику региона; направлен на изучение социальной практики и менеджмента во взаимодействии с семьей; освоение и внедрение в практику современных технологии социальной работы с различными категориями семей.

Основные задачи профессионального модуля «Социальная работа с семьей» можно представить следующим образом:

- ✓ углубление и систематизация знаний студентов о социальных факторах, обуславливающих общее и особенное в жизнедеятельности семьи и ее членов;
- ✓ выработка научного представления о социально-правовой базе, основанной на принципах международных и российских нормативно-правовых документов, ориентированных на повышение статуса семьи в обществе;
- ✓ обучение студентов современным технологиям реализации основных направлений государственной семейной политики, ее принципов;
- ✓ обучение методам и технологиям комплексной поддержки семьи.

Таким образом, профессиональный модуль «Социальная работа с семьей» в рамках основной образовательной программы по направлению подготовки 040400 «социальная работа» позволит сформировать у обучающихся системный взгляд на процессы семейного функционирования, отработать на

практике индивидуальные и групповые формы работы с семьями разных типов, освоить различные подходы в решении проблем клиентов; сформировать представление о социальной работе с семьями – как необходимом компоненте профессиональной деятельности бакалавра по направлению подготовки «социальная работа».

7. САМООБРАЗОВАТЕЛЬНИЕ И ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ РОСТ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ

Деятельность специалистов по социальной работе определяется многоаспектностью решением проблем и задач. Успех этой деятельности, как известно, определяется профессионализмом личности специалиста, соблюдением им этических принципов и норм, готовностью к деятельности и развитостью определенных профессиональных и личностных качеств. Достижение и поддержание необходимого уровня профессионализма социального работника требует от него, прежде всего, самообразования и целенаправленной работы по самосовершенствованию, систематизации как получаемых новых теоретических и практических профессиональных знаний, так и приобретаемого собственного опыта, совершенствующего владение социально-педагогическими методиками, позволяющего более глубоко осознать их технологичность и специфику.

Изучением проблемы самообразования занимались Е.Н. Волковский, Н.Н. Иорданский, И.Л. Наумченко, М.М. Рубинштейн, С.Т. Шацкий и др. Разработаны методические рекомендации, советы, предписания по осуществлению отдельных аспектов самообразования: по соблюдению гигиены умственного труда, по организации умственного труда и его научной организации, по работе с книгой, каталогами, картотеками, по осуществлению контроля и самоконтроля, самокоррекции образовательной деятельности (В.И. Андреев, В.К. Буряк, Н.К. Крупская, В.А. Кулько, А.С. Лында, Н.А. Рубакин, Л.И. Рувинский, В.А. Худяков и др.). Особое внимание уделяется такой характе-

ристике личности, как «потребность в осуществлении самообразования» (В.Б. Бондаревский, А.К. Громцева и др.). В науке нашли отражение вопросы, касающиеся проблем и перспектив идеи непрерывного образования (А.П. Владиславлев, А.В. Даринский, Г.П. Зинченко, О.В. Купцов, В.Г. Онушкин, В.Г. Осипов и др.). Однако, несмотря на значительное число научных работ по проблемам самообразовательной деятельности, изучение системы личностно-профессионального роста специалистов учреждений социальной политики во взаимосвязи с уровнем процесса самообразования не было предметом исследования в аспекте социальной работы.

В научной литературе, посвященной исследованию проблемы самообразования, даются различные определения этого вида деятельности. С одной стороны, самообразование - это «целенаправленная систематическая познавательная деятельность, управляемая самой личностью, служащая для совершенствования её образования» (Л.Н.Коган), оно является непрерывным продолжением общего и профессионального образования, благодаря которому актуализируются и расширяются знания, восполняются пробелы в духовном развитии человека. С другой стороны, самообразование рассматривается как «вид свободной деятельности личности (социальной группы), характеризующийся ее свободным выбором и направленный на удовлетворение потребностей в социализации, самореализации, повышении культурного, образовательного, профессионального и научного уровней, получение удовольствия и наслаждения. Самообразование - это, по-настоящему свободный и, в то же время, наиболее сложный вид образовательной деятельности, поскольку связан с процедурами саморефлексии, самооценки, самоидентификации и выработкой умений и навыков самостоятельно обретать актуальные знания и, трансформировать их в практическую деятельность» (Е.А.Щуклина).

Концепции информационного общества несут в себе ряд позиций, ориентированных на коренное преобразование самообразовательной деятельности. Самообразование становится не только неотъемлемым способом жизнедеятельности, но и способом воспроизводства профессиональной групповой субкультуры, поэтому обретает все более осознанные и рационально организованные формы¹. Новые информационные и коммуникативные технологии породили новую "экранную" культуру, изменили принципы организации и функционирования самообразования. Компьютерные технологии активизируют самообразовательные процессы, не только обеспечивая доступность информации, но и предоставляют инструментальные средства работы с ней². Происходит интегрирование всех видов самообразования, децентрализация и дестандартизация, позволяющие сделать самообразование более чувствительным к социальным изменениям. Самообразование в современном обществе понимается как индивидуально-личностный процесс преобразования информации в знания³. Можно говорить о возникновении нового типа самообразовательной технологии - компьютерной, которая реализуется, в том числе и через сетевую организацию. Мы понимаем самообразование специалиста по социальной работе как определение конкретного содержания самостоятельной работы по самосовершенствованию собственной личности, творческое усвоение и обмен новой научной информацией и передовым опытом, воплощение приобретенных знаний и умений в практическую деятельность.

Среди личностно-профессиональных качеств специалистов учреждений социальной политики, выделяются четыре группы наиболее важных качеств:

¹ Ерасов Б.С. Социальная культурология. В 2 ч. Ч. II. - М., 1994. С.160

² Калошина И.Н. Предпосылки нового подхода к самообразованию: Модернизация образования: проблемы и перспективы. Часть 1. - Оренбург, 2002. С.174

³ Щуклина Е.А. Теория самообразования: социологический аспект. // Общественные науки и современность, 1999. - №5. С. 140

1. Интеллектуально-профессиональные качества: высокий профессионализм; компетентность, культура, эрудиция, владение технологией, знания психологии, педагогики, юриспруденции, другие необходимые знания;

2. Моральные качества: любовь к людям, гуманность, доброжелательность, отзывчивость, чуткость, милосердие, эмпатия, желание помочь человеку, терпимость, ответственность;

3. Коммуникативные качества: общительность, тактичность, умение слушать, способность «поддерживать человека», способного контактировать с людьми, «строить» диалог, умение стимулировать в человеке его внутренние резервы и другие;

4. Волевые качества: организаторские способности, настойчивость, инициативность, выдержка, самообладание, организованность, ответственность, умение доводить начатое дело до конца и иные.¹

При характеристике требований к современному специалисту часто используется термин «компетентность». Данный термин обозначает уровень развития основных профессиональных составляющих - знаний и умений, благодаря чему достигается высокий уровень продуктивности деятельности. Для того чтобы достигнуть мастерства в профессиональной деятельности недостаточно обладать знаниями, умениями, квалификацией, компетентностью, навыками и высокой мотивацией. Творческое мышление, осознанное применение конкретных знаний и навыков в конкретной ситуации - неотъемлемая характеристика социальной работы. Стремление к самосовершенствованию и повышению личного и профессионального роста должно проявляться не только в постоянном стремлении специалиста к профессиональному росту, приобретению практического опыта, навыков, умений и новых тео-

¹ Васильева Н.Ю. Психологический портрет социального работника. // Социальная работа, 1992. №5.С. 35-40

реческих знаний, но и в совершенствовании духовном и нравственном, повышении своих моральных качеств и преодолении недостатков.¹

Специалист по социальной работе - это новый феномен в социальной практике, требующий специального изучения теорией социальной работы. Среди значимых качеств специалиста по социальной работе выделяются такие, как гуманистическая направленность личности, личная и социальная ответственность, обостренное чувство добра и справедливости, чувство собственного достоинства и уважение достоинства другого человека, терпимость, вежливость, порядочность, эмпатичность, готовность понять других и прийти к ним на помощь, эмоциональная устойчивость, личностная адекватность по самооценке, уровню притязаний и социальной адаптированности.

Психологические качества специалиста можно разделить на три группы. К первой группе относятся психофизиологические характеристики, от которых зависит способность к данному виду деятельности. Ко второй - психологические качества, характеризующие специалиста как личность. К третьей группе - психолого-педагогические качества, от которых зависит эффект личного обаяния.

Качества первой группы, которые отражают психические процессы (восприятие, память, воображение, мышление), психические состояния (усталость, апатия, стресс, тревожность, депрессия), внимание как состояние сознания, эмоциональные и волевые проявления (сдержанность, индифферентность, настойчивость, последовательность, импульсивность) должны отвечать требованиям, предъявляемым профессиональной деятельностью к личности. Некоторые из этих психологических требований являются основными, без них вообще невозможна качественная деятельность. Другие играют, на первый взгляд, второстепенную роль. Если кто-то из специалистов

¹ Настольная книга социального работника. Учебно-методическое пособие под общей редакцией академика РАН В.И.Жукова, академика АПСН Л.Г.Лаптева, Президента АБОП В.Г.Шевченко, профессора Е.П.Агапова. М.: «Гном и Д», 2008. С.34-40

не отвечает психологическим требованиям, предъявляемым профессией, то отрицательные последствия такого несоответствия могут проявиться не так быстро, но при неблагоприятных условиях они практически неизбежны.¹ Психологическое несоответствие требованиям профессии особенно сильно проявляется в сложных ситуациях, когда требуется мобилизация всех личных ресурсов для решения сложной, чаще всего нестандартной задачи.

Обобщая знания о специфике деятельности специалиста по социальной работе и его личных качествах, очевидно, что социальная работа как вид профессиональной деятельности требует от специалиста особых знаний, умений и навыков, а также личностных качеств, без которых эффективное осуществление социальной помощи практически невозможно. Личностно-профессиональные особенности специалистов оказывают непосредственное и существенное влияние на качество социальной работы, а через нее и на действенность проводимой социальной политики государства.

Если статус профессионала во многом зависит от политики государства, его правового положения, то репутация зависит, прежде всего, от него самого, от его личностных качеств и отношения к делу. Высокий профессионализм специалистов по социальной работе позволяет достигать наибольшего эффекта от вложенных в социальное обеспечение населения средств. Через психологические особенности личности работника осуществляется процесс упорядоченного, осознанного влияния субъективного фактора на социальные процессы в обществе, личность, и личные качества специалиста позволяют повысить действенность социальной политики при имеющихся для этого у государства экономических ресурсах. Необходимость динамичного развития личностных качеств специалиста, их соответствия все усложняющимся требованиям современного социума к профессиональной деятельно-

¹ Филиппова Г.П. Личностно-профессиональные особенности социального работника. //Работник социальной службы, 2000. №1. С.33-41

сти специалиста по социальной работе повышает значимость процесса самообразования и самовоспитания.

Для изучения роли самообразования в системе личностно-профессионального роста специалистов по социальной работе в 2012 году было проведено анкетирование и тестирование специалистов по вопросам отношения к самообразованию, сложившейся системы личностно-профессиональных качеств, определения направленности личности, способности к саморазвитию личности. Для этого были использованы: вводная анкета (социально-демографические характеристики испытуемых, отношение респондентов к самообразовательной деятельности и ее значимости среди факторов профессиональной компетентности), тест-опросник В. Симонова и Ю. Дементьевой «Оценка адаптированности личности к профессиональной деятельности» (диагностика личностно-профессиональных качеств специалиста в профессиональной деятельности по степени выраженности), ориентационная анкета Б.Басса «Определение направленности личности» (выявление одного из трех типов направленности личности: на себя, на общение, на дело) и анкета В.И. Зверевой и Н.В. Немовой «Выявление способности личности к саморазвитию» (выявление высокого, среднего и низкого уровня саморазвития личности).

Для изучения роли самообразовательной деятельности в системе личностно-профессионального роста специалистов социальной защиты, исследование проводилось со специалистами на базе двух учреждений социальной защиты: МБУ «Центр защиты прав несовершеннолетних» (юридический адрес: г. Архангельск, ул. П.Осипенко 7, корпус 2) и МБУ «Центр охраны прав детства» (юридический адрес: г. Архангельск, пр. Троицкий 96, корпус 2). Общий объем выборки составил 31 человек, женщины в возрасте от 22 до 57 лет. Средний возраст опрошенных составил 36,5 лет, из них в возрасте от 22 до 35 лет – 52% (16 чел.), от 36 до 57 лет – 48% (15 чел.). В исследовании

принимали участие: специалисты, непосредственно занятые социальной работой (социальные педагоги, специалисты по социальной работе) – 16 человек (52%); специалисты узкого профиля (педагоги-психологи, педагог-организатор, учитель-дефектолог, музыкальный руководитель, медсестра) – 8 человек (26%); руководители разных звеньев – 4 человека (13%); методисты – 3 человека (9%). Ответы на вопросы вводной анкеты относительно образования распределились следующим образом: второе высшее имеют 13% респондентов (4 чел.); высшее образование - 64% респондентов (20 чел.); среднее специальное – 23% респондентов (7 чел.). Также нас интересовал стаж профессиональной деятельности в сфере социальной работы. Результаты показали следующее: от 0 до 5 лет стаж работы имеют 61% респондентов (19 чел.); свыше 5 до 10 лет – 23% респондентов (7 чел.); свыше 10 лет – 16% респондентов (5 чел.). При анализе вопроса анкеты о наличие квалификационной категории получены следующие результаты: большинство специалистов 64% (20 чел.) не имеют квалификационную категорию; 13% специалистов (4 чел.) имеют вторую квалификационную категорию; 16% специалистов (5 чел.) имеют первую квалификационную категорию; 7% специалистов (2 чел.) имеют высшую квалификационную категорию. На вопрос о времени прохождения курсов повышения квалификации, нами были получены следующие результаты: 26% респондентов (8 чел.) никогда не проходили курсы повышения квалификации; 29% респондентов (9 чел.) проходят или проходили курсы повышения квалификации в течение текущего года; 42% респондентов (13 чел.) проходили курсы повышения квалификации 1-5 лет назад; 3% респондентов (1 чел.) проходили курсы повышения квалификации 5 и более лет назад. На вопрос вводной анкеты «Если бы Вам представилась возможность повысить свою квалификацию, Вы бы использовали ее?» 100% специалистов учреждений социальной политики ответили «да».

Исходя из данных анкетного опроса, можно также говорить о причинах необходимости повышения квалификации среди специалистов социальной сферы: большинство (69%) связывают необходимость повышения квалификации с возможностью повышения уровня личностно-профессиональных качеств; 26% – с увеличением материального вознаграждения; 5% – с возрастанием престижа (уважения). При обработке анкетного вопроса «От чего в большей степени зависит уровень профессиональной компетентности?» выяснилось: 55% специалистов (17 чел.) считают самым важным фактором «образование»; на втором месте стоит такой фактор как «стаж работы» – 29% (9 чел.); на третье место респонденты поставили «самообразование» – 39% (12 чел.); на четвертом месте стоит такой фактор как «личностные качества» – 32% (10 чел.); а на пятое место специалисты поставили «мотивационный фактор» - 35% (11 чел.). При обработке анкетного вопроса «Занимаетесь ли Вы самообразованием?» все респонденты – 100% (31 чел.) ответили положительно.

Анализируя ответы на вопрос: «Какие формы самообразования являются наиболее эффективными?», самой эффективной формой самообразования, по мнению респондентов, являются «семинары, тренинги, конференции, мастер-классы, выставки» - 48% (15 чел.); на втором месте, по мнению 29% респондентов (9 чел.), – «курсовая подготовка в институтах повышения квалификации»; на третьем месте, по мнению 32% респондентов (10 чел.) – «индивидуальная работа по самообразованию (научно-исследовательская работа); на четвертом месте, по мнению 26% респондентов (8 чел.) – «получение высшего образования либо второго высшего или второй специальности»; на пятом месте, по мнению 52% респондентов (16 чел.) – «сетевое сообщество специалистов (интернет - ресурсы)».

Результаты, полученные с помощью комплекса исследовательских методов, позволили выявить факторы, стимулирующие и препятствующие к са-

моообразовательной деятельности. В соответствии с полученными данными большинство специалистов этих учреждений имеет средний уровень способности к самообразованию (41%) и высокий уровень самооценки способностей к самообразованию (36%). При обработке данных выяснилась особенность: чем выше должность специалиста (руководитель, заведующая отделением), тем выше уровень самооценки способностей к самообразованию и ниже уровень способностей к самообразованию и наоборот: чем ниже должность специалиста учреждения (социальный педагог, воспитатель, специалист по социальной работе), тем ниже уровень самооценки способностей к самообразованию и выше уровень способности к самообразованию. Основными препятствующими факторами к самообразовательной деятельности, по мнению респондентов, являются (по убыванию): недостаток времени - 30%; отсутствие поддержки и помощи в вопросе по самообразованию со стороны руководителей - 13%; ограниченные ресурсы, обстоятельства жизни - 11%; собственная активность - 9%; состояние здоровья - 9%; неадекватная связь с членами коллектива и руководителями, то есть отсутствие объективной информации о себе - 9%; враждебность окружающих, плохо воспринимающих в Вас перемены и стремление к лучшему - 9%; разочарование в результатах имевшихся ранее неудач - 7%. Основными стимулирующими факторами к самообразовательной деятельности являются (по убыванию): обучение на курсах - 60%; методическая работа - 58%; пример и влияние коллег - 43%; доверие - 43%; новизна деятельности, условия работы и возможность экспериментировать - 40%; организация труда в учреждении - 35%; занятия по саморазвитию - 34%; внимание к проблеме самообразования руководителей - 34%; возможность получения признания в коллективе - 25%; профессиональное «выгорание» - 17%.

Ответы на вопросы теста «Выявление способности личности к саморазвитию» распределились следующим образом: у 32% опрошенных (10

чел.) выявлен средний уровень способности к саморазвитию, то есть, у опрошенных нет сложившейся системы саморазвития, ориентация на развитие сильно зависит от условий; у 68% опрошенных (21 чел.) выявлен высокий уровень способности к саморазвитию, то есть, они активно реализуют свои потребности в саморазвитии; низкий уровень способности к саморазвитию не был выявлен. Для исследования роли самообразовательной деятельности в системе роста личностно-профессиональных качеств специалистов учреждений социальной политики мы сравнили показатели этих двух групп по следующим методикам: ориентационная анкета «Определение направленности личности» и тест-опросник «Оценка адаптированности личности к профессиональной деятельности».

При анализе анкеты «Определение направленности личности» группа респондентов со средним уровнем самообразования показала следующие результаты: у 50% специалистов (5 чел.) направленность личности ориентирована на «себя»; у 40% специалистов (4 чел.) направленность личности ориентирована на «дело»; у 10% специалистов (1 чел.) направленность личности ориентирована на «общение».

При обработке анкеты «Определение направленности личности» группа респондентов с высоким уровнем самообразования показала следующие результаты: у 14% специалистов (3 чел.) направленность личности ориентирована на «себя»; у 81% специалистов (17 чел.) направленность личности ориентирована на «дело»; у 5% специалистов (1 чел.) направленность личности ориентирована на «общение». При сравнении показателей направленности личности группы респондентов со средним уровнем самообразования с показателями направленности личности группы респондентов с высоким уровнем самообразования можно сделать следующие выводы: в группе респондентов, со средним уровнем самообразования ведущей направленностью личности является «направленность на себя», а в группе респондентов,

с высоким уровнем самообразования ведущей направленностью личности является «направленность на дело». Это позволяет сделать вывод о влиянии самообразовательной деятельности на направленность личности в профессиональной деятельности. Личность заинтересована в решении деловых проблем, выполнении работы как можно лучше, ориентирована на деловое сотрудничество, проявляет способность отстаивать в интересах дела собственное мнение, что полезно для достижения общей цели.

В рамках проведенного исследования представляют интерес показатели методики тест-опросника «Оценка адаптированности личности к профессиональной деятельности», которая диагностирует такие личностно-профессиональные качества как способность к творчеству, работоспособность, исполнительность, коммуникабельность, адаптированность, уверенность в своих силах, уровень самоуправления.

В сравнительной таблице средних показателей личностно-профессиональных характеристик (см. Таблица 1) видно, что показатели группы специалистов с высоким уровнем самообразования превышают показатели группы специалистов со средним уровнем самообразования. А показатели некоторых характеристик (способность к творчеству, работоспособность, исполнительность, адаптированность) группы респондентов с высоким уровнем самообразования находятся в шкале «сильно выраженная личностно-профессиональная характеристика», тогда как показатели всех характеристик, кроме коммуникабельности, группы респондентов со средним уровнем самообразования находятся в шкале «хорошо выраженная личностно-профессиональная характеристика».

Таблица 1

Сравнительная таблица средних показателей личностно-профессиональных характеристик. Черным цветом обозначены показатели

группы специалистов со средним уровнем самообразования, а красным цветом – показатели группы с высоким уровнем самообразования

Характеристики	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
	слабо				хорошо				сильно			
1.Способность к творчеству							●		●			
2.Работоспособность							●		●			
3.Исполнительность								●	●			
4.Коммуникабельность										●	●	
5.Адаптированность								●	●			
6.Уверенность в своих силах							●		●			
7.Уровень самоуправления							●		●			

Таким образом, показатели личностно-профессиональных характеристик группы специалистов с высоким уровнем самообразования превышают показатели личностно-профессиональных характеристик группы специалистов со средним уровнем самообразования. Если специалист социальной сферы активно реализует свои потребности в саморазвитии (высокий уровень самообразования), то его личностно-профессиональная характеристика будет сильно выражена. Способность специалиста отстаивать собственное мнение в интересах достижения общей цели в профессиональной деятельности (направленность личности на дело) предполагает активную систематическую самообразовательную деятельность (высокий уровень самообразования).

Напротив, у большинства специалистов группы со средним уровнем самообразования диагностирована направленность личности на «себя»: ориентация на прямое вознаграждение и удовлетворение безотносительно работы и коллег, агрессивность в достижении статуса, властность, склонность к соперничеству, раздражительность, тревожность, интровертированность -

50% специалистов (5 чел.). У большинства специалистов группы с высоким уровнем направленность личности ориентирована на «дело»: заинтересованность в решении деловых проблем, выполнение работы как можно лучше, ориентация на деловое сотрудничество, способность отстаивать в интересах дела собственное мнение, которое полезно для достижения общей цели - 81% специалистов.

Таким образом, самообразовательная деятельность играет важную движущую роль в системе личностно-профессионального роста специалистов социальной сферы. Создание условий и функциональное управление системой самообразования и повышения квалификации специалистов по социальной работе играет определяющую роль в эффективности существующей системы социальной работы.

8. МЕДИКО-СОЦИАЛЬНАЯ ПОМОЩЬ В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНОГО КАПИТАЛА

Социальный капитал — концепция в социологии, экономике и политологии, обозначающая социальные сети и взаимосвязь между ними в обществе. Понятие социального капитала было введено П. Бурдье в 1983 году для обозначения социальных связей, которые могут выступать ресурсом получения выгод. К настоящему времени не сформирована общая методика исследований социального капитала и его измерения.

Принято различать две формы существования социального капитала:

- a) структурный, к которому относятся: общественные институты, сети, ассоциации; правила, которым подчинено их существование;*
- b) когнитивный, который включает такие компоненты, как: доверие, отношения, ценности, нормы и способы поведения.*

Все уровни социального капитала находятся в тесном взаимодействии, дополняя друг друга.

Социальный капитал является пусковым механизмом для *сотрудничества и распространения знаний*, поскольку он дает основу для содействия и координации, прежде всего, в социальной сфере, здравоохранении.

Социальная работа является связующим элементом, именно социальный работник организует связи населения с социальными учреждениями. В этой деятельности заключен *потенциал социального капитала*.

Под медико-социальной работой понимается профессиональная деятельность междисциплинарного характера, направленная на оказание медико-реабилитационной, правовой, психологической, педагогической и социально-бытовой помощи гражданину в восстановлении и сохранении физического и психического здоровья, а также достижения социального благополучия. Целью медико-социальной работы является достижение максимально возможного уровня здоровья, функционирования и адаптации лиц с физической и психической патологией, а также неблагополучных в социальном плане.

Основой медико-социальной работы является первичная медико-санитарная помощь.

Социальная работа в здравоохранении многообразна, это определяется многочисленностью социальных групп населения и различных патологических состояний, выраженностью нарушений функций организма, степенью утраты трудоспособности и работоспособности, а также ролью тех или иных социальных факторов в развитии заболеваний.

В целом к задачам социальной работы в системе здравоохранения относятся:

- а) содействие пациенту в повышении его адаптационных ресурсов в обществе;

- b) содействие трудоустройству;
- c) организация доврачебной медицинской помощи и ухода за больными;
- d) оказание необходимой социальной помощи умирающим;
- e) санитарно-гигиенические мероприятия;
- f) санитарное просвещение населения;
- g) санитарная помощь инвалидам в обеспечении их транспортом и другими приспособлениями для выполнения элементарных жизненных навыков.

Медико-социальная помощь в контексте социального капитала предполагает:

- ✓ *её доступность для всего населения;*
- ✓ *комплексную (интегральную) социальную помощь на всех уровнях (индивидуальный, групповой, территориальный);*
- ✓ *межсекторальный характер помощи (врачи, парамедики, психологи, социальные работники, юристы, власть и т.п.);*
- ✓ *посредничество между учреждениями здравоохранения и населением;*

В июле 2012 года нами было проведено исследование г. Архангельска, направленное на выявление учреждений (организаций), оказывающих медико-социальную помощь. Были поставлены следующие задачи:

- 1) *оказывается ли медико-социальная помощь в учреждениях здравоохранения;*
- 2) *наличие или отсутствие межсекториального сотрудничества между учреждениями здравоохранения и учреждениями социальной сферы;*

3) выявить объективные и субъективные препятствия развития первичной медико-санитарной помощи в контексте социального капитала.

В городе Архангельске официально насчитывается 97 медицинских учреждений. В таблице 1 отражены статистические данные по округам на 2010 год (по данным Территориального органа Федеральной службы государственной статистики).

Таблица 1

Округ	Численность населения, чел.	Количество муниципальных учреждений здравоохранения
Октябрьский	80390	10
Ломоносовский	69724	4
Майская Горка	41871	6
Варавино - Фактория	36079	4
Исакогорский	23588	2
Маймаксанский	22746	2
Северный	24807	2
Соломбальский	36586	1
Цигломенский	9154	2

Распределение муниципальных учреждений здравоохранения по округам неравномерно. Больше всего учреждений здравоохранения в Октябрьском округе (10), меньше всего – в Маймаксанском (2) и Северном (2) округах.

Были опрошены специалисты медицинских муниципальных учреждений города (администраторы, специалисты по кадрам, заместители главных врачей и пр.), которым заданы три основных вопроса: есть ли в учреждении специалист по социальной работе, какое он имеет образование, и какие функции он выполняет.

На момент проведения опроса только в 3 учреждениях здравоохранения города присутствовал социальный работник - ГБУЗ Архангельской области «Архангельская городская клиническая больница № 4», ГБУЗ Архангельской области «Архангельская городская клиническая больница №6», Наркологический Центр Архангельской областной клинической психиатрической больницы.

Все три специалиста по социальной работе имеют высшее образование, 1 мужчина и 2 женщины. В двух учреждениях специалист по социальной работе находился в декретном отпуске. Единственный специалист, активно работающий на момент опроса, сообщил нам, что в его функции входит *покупка лекарств для лежачих больных и беседы с ними(!?)*.

Затем мы обратились к социальным учреждениям города с целью выяснить, насколько *реализуется в них медико-социальная работа*.

К сожалению, в городе не ведется учет числа социальных учреждений. Используя открытые источники (телефонные справочники, Интернет, пресса) и литературу (Справочник учреждений и организаций г. Архангельска, занимающихся проблемами несовершеннолетних) мы выяснили, что на территории города функционирует более 50 социальных учреждений (включая детские дома, школы-интернаты, ОСЗН, общественные организации, занимающиеся социальными проблемами).

Отбор учреждений осуществлялся по доступности информации об учреждениях на сайтах Интернет и брошюрах. Мы выяснили, что в социальных учреждениях города *практически не осуществляется медико-социальная помощь*, происходит подмена терминов. Зачастую учреждения, декларирующие медико-социальную помощь, вкладывают в нее только смысл *«формирование и пропаганда ЗОЖ»*. Но даже эти цели не имеют конкретных шагов, алгоритмов, понимания о путях и средствах формирования ЗОЖ и того, что входит в это понятие.

В целом можно говорить, что сегодня социальные учреждения города Архангельска обладают только элементами МСП, которая выражена в программно-проектных методах («Здоровое поколение», «Юная мама» - Центр психолого-педагогической и медико-социальной помощи детям и подросткам «Леда»). Лишь ряд учреждений, нацеленных на работу с категориями граждан, имеющих проблемы со здоровьем (инвалиды, ветераны ВОВ, престарелые) проводят более широкий спектр мероприятий. Например, развитие навыков адаптации, оздоровление, расширение социальных контактов, работа с семьей клиента и пр. Такими учреждениями, например, являются МБУ «Центр защиты прав совершеннолетних опекаемых и подопечных, реабилитационный центр «Родник».

Основная проблема и медицинских и социальных учреждений – *отсутствие первичной профилактики.*

В целом можно с уверенностью сказать, что сегодня в городе Архангельске не осуществляется *межсекторальное (ведомственное)* взаимодействие медицинских и социальных учреждений, итогом чего — *является потеря социального капитала.*

Мы полагаем, что существует *комплекс причин* потери социального капитала. Прежде всего, это кадровое обеспечение учреждений здравоохранения и социальной сферы. Отсутствие специалистов по социальной работе в больницах и поликлиниках приводит к потере информации, формированию закрытых информационных систем, нет единой стратегии работы между учреждениями по вопросам первичной медико-социальной помощи и пр.

Во-вторых, отсутствие единой стратегии развития медико-социальной помощи в регионе. Нет понимания необходимости взаимодействия по данному вопросу практически на всех уровнях: *административном, законодательском, исполнительском.*

Кроме этого необходимо сказать о критериях эффективности оказываемой медико-социальной и социальной помощи. Сегодня нет выработанного единого стандарта для учреждений города.

9. СОЦИАЛЬНЫЕ ОЛИМПИАДЫ ДЛЯ ШКОЛЬНИКОВ И СТУДЕНТОВ

КАФЕДРЫ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

Переход к профессионализации данной области деятельности означает создание *стройной, многокомпонентной системы обучения*, которая непременно должна включать связку «школа-вуз». Одной из технологий решения данной задачи являются проведение интеллектуальных и профессиональных конкурсов.

Классическим видом молодежного конкурса являются олимпиады. Под олимпиадой во многих странах понимается примерно одно, и тоже мероприятие и слово «олимпиада» понятно звучит и сходно пишется на многих языках мира. Нами же *олимпиада* рассмотрена в контексте традиций, прежде всего, российского образования, ряд проблем которых ранее уже обозначен авторами¹.

Предметная олимпиада для детей, подростков и молодежи – это *дополнительное, внеучебное, равноправное, одномоментное мероприятие-конкурс* в виде добровольного состязания для наиболее успешных либо заинтересованных учащихся (студентов) по какому-либо учебному школьному предмету (профессиональной дисциплине), в результате которого выявляются победители. По своим задачам и традициям проведения предметные

¹ Бобылева Н.И., Есеева О.В. Олимпиада для школьников – путь к повышению престижа будущих профессий: на примере дисциплины «социальная работа» Alma mater Вестник высшей школы. 2011. № 9. С. 61-66.; Бобылева Н.И., Есеева О.В. Из опыта проведения олимпиад по социальной работе для школьников и абитуриентов (методические рекомендации). Архангельск, 2011. 42 с.; Есеева О.В. Е.В. Рыбак, Н.В. Цихончик. Потенциал олимпиады в современном социальном образовании (учебно-методическое пособие). Архангельск, 2012. 60 с.

олимпиады принципиально отличаются как от экзаменов, так и от научно-исследовательской деятельности школьников и студентов.

В последние годы предметные конкурсы набрали значительную популярность в России: из разовых мероприятий олимпиады стали традиционными; увеличилось количество, и, надеемся, возросло качество. Процесс трансформации олимпиадного движения привел к охвату новых школьных предметов, привлечения различных возрастных категорий от младших школьников до студентов-старшеклассников; произошла дифференциация по уровню (школьные, городские, областные, всероссийские и международные), и, наконец, победителям всероссийских и международных олимпиад предоставляется исключительное право поступить без вступительных экзаменов в колледжи, техникумы и вузы. Результат участия засчитывается как *наивысший результат вступительного испытания* по профилирующему предмету. Также согласно последним поправкам в Закон об образовании подобное право предоставлено абитуриентам — призерам и победителям Олимпийских, Сурдлимпийских и Паралимпийских игр^{1, 2}.

Студенты кафедры социальной работы неоднократно принимали участие во всероссийских Олимпиадах по социальной работе с момента их организации, позднее, в олимпиадах по специальности «организация работы с молодежью». По аналогии нами проводились олимпиады для студентов факультета социальной работы. Позднее мы разработали и провели социальную олимпиаду для школьников, по дисциплине, которой нет в программе. Успешный опыт подвиг нас на ежегодное проведение школьных Олимпиад, расширения спектра дисциплин, «ассортимента» заданий, разработка очной и заочной форм. Сегодня, в преддверии 15-летнего юбилея кафедры

¹ Закон РФ "Об образовании" от 10.07.1992 N 3266 с последующими редакциями; Приказы Минобрнауки РФ «Об утверждении порядка приема в образовательные учреждения среднего профессионального образования» от 24.03.2009 N 98, от 26.05.2009 N 179, от 11.01.2010 N 2, от 11.05.2010 N 473, от 07.07.2010 N 753 и «Об утверждении порядка приема граждан в образовательные учреждения высшего профессионального образования N 2895, от 28.12.2012»

² Федеральный портал Российское образование. URL: <http://www.edu.ru> (дата обращения 10.02.2012).

социальной работы и завершения юбилейной, 5-й школьной социальной олимпиады, можно подвести некоторые итоги.

Олимпиады по социальной работе *для студентов* появились в 1999 году в Мордовии, и проводились ежегодно и получили широкое распространение по субъектам Российской Федерации. Студенты факультета социальной работы (ранее социальной работы и психологии) ПГУ им. М.В. Ломоносова стали принимать участие во Всероссийских Олимпиадах практически с первых же лет их организации.

С 2007 года проводятся олимпиады по социальной работе для школьников и абитуриентов. Они способствуют повышению престижа социально значимых профессий и профориентации выпускников; привлекают внимание руководящих структур к социальным проблемам региона. Их цель – выявление молодых людей, проявляющих интерес к социальной тематике и желающих (способных) обучаться по специальностям «социальная работа» и «организация работы с молодежью». По результатам выполнения заданий, вероятно, можно судить об уровне социального кругозора школьников и уровне профессиональных знаний студентов, а также делать выводы об уровне информационной культуры современной молодежи. Списки участников, содержание конкурсных заданий, правильные ответы, критерии оценки, протоколы, выдержки из лучших творческих работ и фотографии регулярно публиковались на сайте Университета. Олимпиады для школьников по социальной работе является особым направлением работы института по довузовской подготовке (работе со школьниками и абитуриентами).

Олимпиада по социальной работе проводится в несколько этапов: заочный и очный блоки.

Заочная социальная олимпиада позволяет расширить круг участников за счет школьников из области. Ответы, как правило, присылаются на элек-

тронный адрес факультета. Благодаря этому участие в олимпиаде не требует материальных затрат на поездку.

Проведение заочной олимпиады не дублирует очную; требует иных заданий, современного мультимедийного оборудования, технически подготовленного персонала и привлечения дополнительных средств.

Для дальнейшего усовершенствования данного механизма требуется расширение географии участников из области и регионов; создание заданий нового формата; отработка методик дистанционного конкурса по социальной тематике. Несомненно, если заочный тур олимпиады будет развиваться дальше, то заочная олимпиада будет неоценимой современной ячейкой профориентационной работы с молодежью.

В 2012 году в заочном туре олимпиады участвовало 6 человек, школьницы 11-х классов. Тестовые задания не вызвали затруднений, однако, на открытые вопросы большинство ответили не полностью или вовсе неверно, поэтому их было сложно однозначно оценивать.

Опыт проведения подобного рода олимпиад способствует повышению престижа социально-значимых профессий и профориентации выпускников школ.

Ряд заданий стал традиционным.

Как правило, участникам предлагается домашнее и творческое задания, презентации, социальный репортаж, тест:

1. Электронные презентации на заданную тему или по одной из тем на выбор: «Человек. Любовь. Милосердие», «Общество. Образование. Экология», и «Молодежь. Страна. Политика» – Олимпиада 2007 год;

2. Презентация на тему молодежные проблемы: политическая культура, занятость, информационная субкультура, патриотическое воспитание, межнациональное согласие» – Олимпиада 2008 г.,

3. Презентация на тему « Молодежная Субкультура», «Патриотическое воспитание», «Социальные болезни и их решения» – Олимпиада 2009 г.,

4. Социальный репортаж на тему «Мой город, моя область, моя страна» (рассказать о социально-значимой проблеме в нашем регионе) – Олимпиада 2012 г.

5. Обязательным является тестовое задание. Его темы, вопросы меняются ежегодно. В последние годы мы проводим тест с использованием видеоряда («Введение в социальную работу» – Олимпиада 2007 г., «Социальная работа с молодежью» – Олимпиада 2008 г., «Социальная работа», «Организация работы с молодежью» и «Социальная педагогика» – 2012 г.).

6. Завершает олимпиаду творческое задание, которое позволяет раскрыть творческий потенциал школьников, их способность работать в команде, созданной спонтанно, а также знание терминов, логику, кругозор.

Конкурс «Социальное лето» – Олимпиада 2008, слоган на тему «Карьера. Знание. Любовь» – Олимпиада 2009, «Воздушный замок» 2012.

Одной из задач проведение школьных социальных олимпиад является мотивация к овладению студентом социальной реальности, формирование интереса к проблемам общества, другой – профориентации выпускников школ на социально-значимые профессии.

В 2012 году на кафедре социальной работы САФУ было проведено исследование, выполненное научно-исследовательской группой (Есеева О.В., Колчина К. и др.), позволившее подвести не только некоторые итоги многолетней «олимпиадной гонки», но и определить перспективы развития профессиональных конкурсов, организуемых кафедрой.

В исследовании приняли участие студенты, обучающиеся по специальностям социальная работа, организация работы с молодежью – участники студенческой олимпиады в 2011-2012 учебном году, школьники, принявшие участие в «Социальной олимпиаде – 2012», а также те студенты, которые

принимали участие во Всероссийской олимпиаде по социальной работе. Респондентами стали также педагоги, готовившие и сопровождавшие студентов на Всероссийских олимпиадах.

В анкетировании среди школьников приняло участие 19 человек – двое мальчиков и 17 девочек. В процессе анкетирования участников олимпиады были получены следующие результаты.

Выявлено, что 9 респондентов учатся в 9-ом классе, 5 в 10-ом и 5 заканчивают 11-ый класс.

Одной из главных задач исследования было изучить влияние участия в олимпиадах на выбор профессии. 36% (7 человек) считают, что участие в олимпиаде повлияло на принятие решения насчет будущей профессии, 32% (6 человек) считают, что нет, 32% и (6 человек) не задумывались над этим вопросом. Среди сомневающихся, в основном, учащиеся 9-х классов.

46% (9 респондентов) считают участие в Социальной олимпиаде проверкой своих знаний, умений и навыков, 32% (6 человек) думают, что это возможность заявить о себе, своих талантах и способностях. А 11% (2 учащихся) считают олимпиаду шансом поступить в университет на желаемую специальность бесплатно. И 11% (2 учащихся) хотят с помощью олимпиады завести новых друзей, новые знакомства, интересное общение.

Большинство школьников оценивает познавательность заданий Олимпиады как «интересные», однако дети считают, что задания на Олимпиаде были простыми. Подчеркнем еще раз, что таких дисциплин, как социальная работа, социальная педагогика, организация работы с молодежью, в школе нет. И мы сталкивались с определенными трудностями, стараясь сделать задания одновременно интересными и посильными для школьников.

На вопрос *“Что полезное дала вам эта Олимпиада”* большинство ответили, что они смогли попробовать свои силы, проверили свои знания по

социальным предметам, а так же новые знания. Некоторые респонденты с помощью Олимпиады обрели уверенность в себе.

Опыт проведения Олимпиады в школах свидетельствует о высоком уровне заинтересованности школьников, их родителей, профессионального педагогического сообщества в участии в Олимпиаде школьников. Одной из приоритетных целей Олимпиады является привлечение талантливой молодежи к обучению в ведущих университетах России и профессионально ориентировать школьников на выбор будущей социально-значимой профессии.

Следующим этапом нашего исследования, было проведение анкетирования среди студентов. В мероприятии приняло участие 25 студентов Института педагогики, психологии и социальной работы с 1 по 4 курс, из них 8 юношей, 17 девушек в возрасте от 17 до 21 года.

Большая часть респондентов выделила как основную мотивацию для участия в олимпиаде по социальной работе, это проверку собственных знаний, самоанализ умений- 84% (21 студент). На второе место студенты выделили то, что участие в олимпиаде стимулирует к новым знаниям, самопознанию – 44% (11 студентов), также 40% (10 студентов) студентов считают, что, приняв участие в олимпиаде, смогут таким образом заявить о себе и своих способностях, 16 % (4 студента), ответили, что для них участие в олимпиаде является повышением квалификации, и пополнении и систематизации знаний, и 8% (2 студента) выбрали ответ, что участвуя, в олимпиаде, происходит обмен идеями, мнениями, советами. Из полученных данных можно заключить: студенты готовы участвовать в олимпиадах для того, чтобы проверить собственные знания. Для студентов, в отличие от школьников, олимпиада – это профессиональный конкурс, где можно проверить свои знания по изученным предметам и удостовериться в правильности выбора будущей профессии.

Следующий вопрос позволил выяснить значение, которое студенты придают олимпиаде. Больше всего респондентов 36% (9 чел.) считает, что олимпиада – *просто учебное мероприятие*, для 32% (8 чел.); олимпиада является одной из важных составляющих профориентационной работы с молодежью. 24% (6 чел.) считают, что олимпиада – это *социально-значимое мероприятие*, которое поможет в выборе будущей профессии. И только 8% (2 чел.) считает, что олимпиада – это отличный шанс для молодежи поступить на желаемую специальность на бюджетной основе.

По мнению студентов, участие в олимпиаде придает им уверенности в себе (20%), 36% получают новые знания, и большая часть респондентов (84%) пробуют свои возможности, участвуя в олимпиадах. Почти все участники считают данную олимпиаду *познавательным, интересным и хорошо организованным мероприятием*.

Следующим этапом исследования стало интервью с открытыми вопросами с преподавателями и участниками. Такое интервью предоставляет больше свободы и самостоятельности в формулировке ответов.

В результате изучения мнения преподавателей мы пришли к выводу, что олимпиада – это интегративный процесс. Он включает в себя общение участников олимпиады между собой, беседы с преподавателями вуза, консультации, и это обеспечивает содержательное взаимодействие между студентами и преподавателями, способствует передаче и закреплению социального опыта, создает условия для установления личностного контакта и заинтересованного диалога между представителями различных поколений, способствует развитию познавательного интереса студентов.

Интервьюированные дали высокую оценку предварительной работе с участниками олимпиад.

И студенты, и педагоги высказывали некоторые критические замечания. Организаторы не всегда соблюдают регламент времени; судейство

олимпиады и оценка конкурсных работ не всегда проводилась не в соответствии с заявленными требованиями в информационном письме, в конечном итоге, была оценена не коллективная работа, а выявлено личное первенство среди участников.

Преподаватели отмечают, что подготовка студентов проводилась в рамках предмета, которому она была посвящена. Некоторые преподаватели выразили мнение, что подготовкой необходимо заниматься системно, и развивать ее как *самостоятельное направление в работе со студентами*.

Студенты подчеркивают, что олимпиада выступает в роли мероприятия, участие в котором подтвердило правильность выбранной ими профессии. Все студенты уверенно заявляют о том, что собираются работать по специальности, то есть заниматься профессиональной деятельностью в области социальной работы. Важное значение для студентов имеет представленная возможность для общения. Студенты сполна пользуются этой возможностью, чтобы завести новые, интересные и полезные знакомства для налаживания профессиональных отношений.

Значимым аспектом организации всероссийской олимпиады, по результатам исследования, является практика конференций для сопровождающих преподавателей. Преподаватели отмечают, что участие в такой форме неформального общения дает обширный материал: преподаватели обмениваются опытом, обсуждают научные проблемы и оптимальные пути их решения.

По нашим представлениям, олимпиады в будущем должны проходить как в очной, так и заочной форме; обязательно иметь выход к школьникам, проживающим в области. Должны появиться новые формы проведения и принципиально новые задания, также следует уделять неослабевающее внимание сохранению в Олимпиадах баланса знаниевого и коммуникатив-

ного компонента: олимпиадные задания не должны состоять только из тестовых, или только из творческих заданий.

Необходимым элементом проведения олимпиад любого уровня должно быть их финансирование. Это касается не только олимпиад всероссийского уровня (оргвзносов, оплаты проезда и проживание студентов и преподавателей). Речь идет о необходимом техническом ресурсе (оргтехника, расходные материалы), средствах на приобретение призов, расходах на рекламу. Подготовка студентов к выездным олимпиадам, организация студенческих и школьных конкурсов требуют немало времени. Сегодня, к сожалению, в бюджете нашей организации подобное финансирование не предусмотрено.

В нашем научном коллективе неоднократно обсуждалась мысль о том, что «олимпиада должна носить преемственный характер». Такой опыт проведения и организации олимпиад основан на то, что вчерашние участники олимпиад становятся их организаторами.

В организации Олимпиад разных лет, проведенных факультетом и кафедрой социальной работы, принимали активное участие многие наши коллеги (М. Х. Шрага, Рыбак, Е. Ю. Голубева, Л. С. Малик, А.Б. Федуловаи др.).

Практика проведения социальных олимпиад, действительно, позволяет привлекать по – настоящему заинтересованных, умных и творческих студентов; возникает интерес к вузовскому обучению, научной деятельности и социально-значимым профессиям. Но смеем предположить, что в Олимпиадном движении в ближайшие годы должны возникнуть разнообразные олимпиады для разных категорий, например, возможно проведение социальных олимпиад для пожилых людей, основанные на современных достижениях андрагогики и геронтологии; параолимпийские конкурсы социального характера; конкурсы по социальному знанию среди несовершеннолетних осужденных или, например, открытые конкурсы для всех желающих по таким

неординарным областям социально-значимого научного знания как урбанистика, антропология, коммуникалогия или анималотерапия и т.д. Подобные конкурсы могут стать одним из скромных, но достойных способов повышения социальной компетентности населения.

В 2012 году наша кафедра социальной работы вошла в состав Института комплексной безопасности и была преобразована в кафедру социальной работы и социальной безопасности. Таким образом, концепт «социальная безопасность» получил академическую базу для развития. Мы надеемся, что традиции и опыт проведения олимпиад по социально-значимым профессиям в рамках факультета социальной работы Поморского государственного университета, а также затем на базе кафедры социальной работы Института педагогики, психологии и социальной работы САФУ им. Ломоносова, получат новое звучание в рамках образовательной политики Института комплексной безопасности САФУ им. Ломоносова.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Авторы имели в виду, что широко используемый термин «система», не обеспечивает в действительности системный подход в исследовании. Во всех же случаях методология применения теории систем в социальной работы должна строиться на той *системности, где человек (личность) со своими потребностями и интересами является центральным компонентом социально-экологической системы (общества)*. Люди, попавшие в трудную, кризисную ситуацию нуждаются в социальной поддержке и защите, ибо сами не могут решать свои проблемы и социальная работа приобретает иерархический и межсекторальный характер, и не должна замыкаться на одиночном клиенте. В этой связи решение проблем социальной защиты *жизнестойкости (здоровья) человека* должно опираться на *совершенствование и регулирование* тех или иных *социально-экологической систем*. И здесь вырисо-

выдается необходимость *социального контроля, социальных вмешательств, социальной работы*. Конференция ООН по окружающей среде и развитию в 1992 года в т.ч. провозгласила в качестве первого принципа заботу о людях, имеющих право на *здоровую и плодотворную жизнь в условиях устойчивого развития*.

Кафедра социальной работы и социальной безопасности (до недавнего времени кафедра социальной работы ПГУ — САФУ) была открыта на созданном в 1995 году Факультете социальной работы Поморского государственного университета имени М. В. Ломоносова. За 15 лет своей деятельности она смогла снабдить множество молодых людей крепкими знаниями социальных дисциплин, которые помогли им развить широкую социальную компетентность. Учеба на кафедре позволяет овладеть полезными социальными навыками и даёт опыт разнообразной социальной активности.

Любая профессия требует соответствия потенциала субъекта – выполняемой им деятельности, характеру решаемых задач. Не вызывает сомнения, что мотивация освоения профессии и профессионального мастерства должна быть представлена *мотивом мастерства*. Сегодня в эпоху гламурного капитализма этот мотив важен для овладения любой профессией, однако, давление реалий глобального рынка делает профессионализм необязательным качеством личности. Но может ли формирование специалиста осуществляется, без *мотива познания*? Думаем, что нет! И в этом ключ профессионализации будущих социальных работников.

Мотив познания должен быть привит на всю профессиональную судьбу как залог поддержания необходимого уровня *профессионализма социального работника*. И эта парадигма требует от него, прежде всего, самообразования и целенаправленной работы по самосовершенствованию, систематизации получаемых теоретических и практических профессиональных знаний.

Переход к профессионализации данной области деятельности означает по нашему мнению создание стройной, многокомпонентной системы обучения. Система должна бы включить связку: *школа — среднее профессиональное образование — бакалавриат — магистратуру — аспирантуру — докторантуру*. Такая идеальная модель подготовки профессионалов высокой квалификации ставит сегодня перед профессорско-преподавательским коллективом кафедры социальной работы и социальной безопасности новые и непростые задачи развития *профессионального* образования социальных работников.

Уже с момента начала профессионального образования на факультете психологии и социальной работы в ГОУ ВПО «Поморский государственный университет им. М.В. Ломоносова» стало ясно, что социальная работа имеет многоаспектный теоретический характер, представляет собой *многофункциональную деятельность по социальной защите, социальной поддержке и социальному обслуживанию*. Тогда уже стало ясно, что одним из приоритетных условий подготовки специалистов в области социальной работы должно стать наличие *различных специализаций* специалистов. К примеру, *«социальная работа с семьей и детьми, социальная работа с инвалидами и пожилыми и др.*

Переход же на подготовку бакалавров социальной работы вступил в сильное противоречие с логикой *безусловной необходимости* специализации специалистов социальной сферы, исходящей из её *многофункциональной деятельности*. И это обстоятельство, во-первых, еще в большей мере усилило недоверие к «бакалаврам». Во-вторых, требует ответа на вопрос: Кто такой бакалавр социальной работы? Мы же думаем, что Болонский процесс с её *двухуровневой парадигмой высшего образования*, открывает в этом контексте потенциально лучшие возможности специализации социальных работников — *на уровне магистратуры*.

Создание федеральных университетов позволяет реализовать в полной мере миссию высшего профессионального образования. Академическая независимость университета может найти настоящее воплощение, в первую очередь, в создании собственных образовательных стандартов. Сотрудники кафедры социальной работы и социальной безопасности, почти единодушно пришли к убеждению, что социальная работа, как деятельность, есть социальная практика, которая в полной мере должна использовать достижения социологии и других социальных наук. Это и должно составить основное содержание будущего стандарта по направлению подготовки бакалавров социальной работы, социальных педагогов и специалистов по работе с молодежью.

Мы убеждены, что, многофункциональный характер деятельности социального работника, решение свойственных проблем здравоохранения, образования, чрезвычайных состояний и др., настоятельно требуют специализации профессиональных социальных работников. Решение этой проблемы оптимально путем разработки конкретных магистр программ для штучной подготовки специалистов, необходимых для развития научно-обоснованной социальной практики.

В настоящее время, на наш взгляд, перспективным является модульный принцип построения образовательных программы, что актуально для профессиональной подготовки бакалавров, как в соответствии с требованиями ФГОС ВПО по направлению подготовки 040400 «социальная работа», так и разработки собственных образовательных стандартов высшего профессионального образования. Представляется, что нами решена сложная задача о том, кто способен готовить и какими путями, и как качественно должны готовиться междисциплинарные специалисты. Безусловно, это — не практико-ориентированный проект прикладных наук! Ответы на поставленные нами в XXI веке вопросы мы искали в анализе опыта подготовки специ-

алистов в России и в Европе. И пришли к утверждению, что это должно быть только *полноценное* университетское социальное образование. На кафедре есть понимание перспективы такого движения.

Вне организационной компетенции кафедры лежит другая сторона вопроса — как *в последствие* использовать такого рода кадры? Авторы отдают себе полный отчет, что все неудачи модернизации профессионального социального образования в современной России заключается в *оторванности* этого процесса *от необходимости* проведения институциональных преобразований в социальной сфере. Как разорвать этот порочный замкнутый круг? Формально это не наша компетенция. Но мы должны испытывать неудовлетворенность тем, что не смогли организовать *положительный диалог* по этому вопросу с потенциальными работодателями. Но этим очевидно кафедре социальной работы и социальной безопасности следует начать *работу дальнейшей* профессионализации подготовки социальных работников.

Научное издание

**Миссия образования в социальной работе:
Монография**

Печатается в авторской редакции

Подписано в печать 22.02.2013
Опубликовано: URL: <http://narfu.ru/aan/>

Электронный научный журнал «Арктика и Север». ISSN 2221-2698
163002, г. Архангельск, пр. Новгородский, д. 8
Тел./факс: +7 (8182) 68 34 47