функции образования, связанной с недостаточной активизацией социальных перемещений и достижением новых более высоких статусов, что еще раз подчеркивает трудности интеграции инвалидов в современное общество и актуальную потребность в решении этой проблемы за счет рациональной системы образования, и ее связи с системой трудоустройства и интеграцией этой социальной группы.

1. *Сухобсткая Г.С.* Гуманитарная сущность образования как критериальная основа оценки его качества. В сб.: Постдипломное образование: проблемы качества. Материалы VI международной научно-практической конференции кафедры педагогики и андрагогики. СПб., 2006 С. 16–19.
2. *Осипов А.М.* Общество и образование. Лекции по социологии образования / Нов. ГУ им. Ярослава Мудрого. Новгород, 1998, С. 141–143.
3. Организация профессиональной реабилитации инвалидов в образовательном учреждении нового типа: Сб. статей под. ред. Г.Г. Иванова. СПб., 2006. С. 6–18.
4. *Колосова Г.В., Шеломанова Т.Н.* Организация профессионального обучения и трудоустройства инвалидов в Санкт-Петербурге. В сб.: Комплексное сопровождение процесса образования инвалидов как фактор реализации их права на интеграцию в общество. Материалы научно-практической конференции / Отв. ред. С.С. Лебедева. СПб.: ГИПСР., СПбПРЦ. Изд-во «Человек и его здоровье», 2008. С. 8–13.
5. *Высоцкая Л.А.* Социокультурный аспект в обслуживании инвалидов по зрению в условиях специальной библиотеки. В сб.: Комплексное сопровождение процесса образования инвалидов как фактор реализации их права на интеграцию в общество. Материалы научно-практической конференции / Отв. ред. С.С. Лебедева. СПб.: СПбГИПСР., СПбПРЦ. Изд-во «Человек и его здоровье», 2008. С. 253–254.
6. *Маслоу А.* Самоактуализация / Психология личности. Тесты. Москва, 1984.
7. *Худяков Ю.В., Кемко Ю.П.* Обеспечение доступности среды жизнедеятельности для инвалидов в ПРЦ. В сб.: Социальная и профессиональная реабилитация инвалидов как фактор их интеграции в общество. Материалы научно-практической конференции / Под ред. С.С. Лебедевой. СПб., СПбГИПСР, 2006. С. 238–240.
8. *Великанова Т. М., Петунина Г. В.* Актуальные направления развития деятельности центра медико-социальной реабилитации для инвалидов по зрению. В сб.: Социально-психологическая реабилитация инвалидов в процессе образования: опыт, проблемы. Материалы научно-практической конференции / Под ред. С.С. Лебедевой. СПб., СПбГИПСР, 2007. С. 137–138.

ПЛАТОНОВА НАТАЛЬЯ МИХАЙЛОВНА

доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной работы и социальных наук СПбГИПСР

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СТИМУЛИРОВАНИЕ КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются проблемы профессионального самоопределения обучаемых в процессе обучения социальной работе. Показана роль педагогического стимулирования как система профессионального развития, учитывающая особенности учебной мотивации каждого студента. Проанализированы наиболее универсальные педагогические стимулы, способствующие профессиональному самоопределению студентов в процессе обучения в вузе.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: профессиональное самоопределение, мотивационная сфера обучаемых, педагогическое стимулирование, индивидуальные образовательные маршруты, педагогическое сопровождение профессионального развития.

Современная парадигма профессионального образования декларирует отказ от подготовки специалиста-исполнителя, акцент делается на развивающем аспекте образования. В традиционном предметном обучении процессы индивидуализации в обучении связываются, прежде всего, с изучением индивидуально-типологических, социально-психологических свойств личности, общих и специальных способностей, оценкой соответствия качеств личности студента требованиям учебной и профессиональной деятельности. В этом случае роль субъективной, личностной позиции обучаемых в процессе их профессионального становления практически не учитывается.

Это явно противоречит одной из главных целей реформирования профессионального образования – перестройке учебного процесса так, чтобы каждый студент мог стать субъектом собственного профессионального развития, заинтересованным в самоизменении, способным к построению будущей карьеры. Задача образования – формирование абстрактного специалиста с набором определенных профессиональных качеств, а личности как целостности, имеющей только ей присущую индивидуальность, в которой постепенно проявляются профессиональные черты. Следовательно, содержание учебного процесса должно быть направлено на профессиональное и личностное развитие студентов.

Как показывают специальные исследования, в процессе обучения от курса к курсу наблюдаются существенные изменения в мотивационной сфере обучаемых. Опросы студентов выявляют тенденции, отражающие снижение профессиональной направленности, что может быть обусловлено на младших курсах, сложности адаптации к обучению в вузе или «синдром разочарования» в выборе будущей профессии. Критическими моментами в генезисе мотивации выступают поиски индивидуального смысла и стиля.

Опыт деятельности Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы позволяет выделить дидактические условия организации учебного процесса, которые максимально способствуют активному процессу профессионализации будущих специалистов социальной сферы. При конструировании моделей обучения основной акцент делается на выделении «социально-личностного взаимодействия субъектов педагогического процесса», которые выступают в качестве переменных обучения. В этом случае процесс обучения строится на отказе от жестких методов управления и заменой их системой поддержки и стимулирования познавательной активности учащихся, создания условий для их самореализации и творчества. Необходимый эффект достигается в том случае, если центр тяжести в учебном процессе будет перенесен на самостоятельную работу обучаемых при модераторской роли преподавателя. Этот подход широко используется при подготовке социальных работников в европейских странах, где конструирование образовательного процесса основывается на изменениях позиций участников образовательного процесса, их ценностных ориентаций, отношений субъектов учебного процесса в совместной продуктивной деятельности [2].

Для создания условий самореализации в процессе обучения студентам необходимо предоставлять реальные возможности на целеполагание, целеосуществление, право отказаться от позиции «потребителя учебной информации» и стать творцом своих знаний и самого себя.

Стимулирование профессионального самоопределения будущих социономов обеспечивается такими дидактическими приемами, как:

• более ранним ознакомлением каждого студента с тем, что предстоит ему достигнуть на протяжении отдельных этапов и всего срока обучения;

• информированием студентов о формах, способах контроля, которые позволяют оценить степень достижения целей, соответствия определенным критериям при выборе стратегии и тактики своей познавательной деятельности;

• знакомством с программами обучения, государственными требованиями к их содержанию;

• созданием образовательной среды, укрепляющей мотивацию к избранной профессии, формирующей стремление к активной и созидательной учебной и профессиональной деятельности;

• выбором форм, направлений и темпов освоения различных программ профессионального образования и т.д.

Как известно, обобщенная форма отношения личности к деятельности (профессии) складывается из оценок личностной значимости различных ее аспектов, содержания и условий осуществления. В процессе обучения предметом оценки выступает избирательное отношение к учебным предметам, которое строится на базе личностного познавательного интереса, активности обучаемых, детерминированных мерой трудности усвоения той или иной учебной дисциплины и т.д. Стимулирование познавательной активности обучаемых (как формирование личностно-значимого отношения к ней) может быть обусловлено:

• интересным учебным материалом (когнитивный компонент отношений);

• элементами нетрадиционных форм обучения (праксический компонент);

• положительными эмоциональными подкреплениями (эмоциональный компонент).

Как подчеркивает Л.С. Выготский, личность сама создает стимулы, определяющие ее реакции, и употребляет их в качестве средств для овладения процессами собственного поведения [1, с. 229].

На этом основании учебные ситуации целесообразно конструировать с помощью внешних по отношению к учащимся педагогических стимулов, которые затем, трансформируясь и взаимодействуя на основе объективации с личностными установками, выступая как побудители активности познавательной деятельности. Стимулы, с одной стороны, могут участвовать в формировании установок личности, а с другой – благодаря сформировавшейся установке – приводить в действие ресурсы активности личности. Наличие положительных установок оказывает непосредственное влияние на внутренние условия развития активности личности, на формирование ее свойств как субъекта деятельности.

Наличие активной жизненной позиции, уверенности в собственных силах и настойчивость в достижении поставленных целей являются базовыми характеристиками личности компетентного и успешного социального работника. Активность специалиста в профессиональной социальной работе характеризуется оперативностью принятия решения по разрешению проблем клиентов, комплексностью используемых в работе методов, ответственностью за последствия принимаемых решений и т.д. Исследование факторов, способствующих формированию личностной активности в процессе обучения социальной работе, имеет существенное значение при моделировании образовательных маршрутов в подготовке специалистов социального профиля.

Важной задачей педагогического сопровождения профессионального саморазвития студентов в процессе обучения социальной работе становится постоянная диагностика психологической комфортности для обучаемых образовательной среды с целью создания условий для самореализации. Это связано с действием таких социальных механизмов, как социализация, персонализация, понимаемых как процесс и результат усвоения и активного воспроизводства индивидом социального опыта, приобретаемого в том числе в процессе освоения профессии [5].

При проектировании индивидуальных образовательных маршрутов учитываются психологические механизмы осуществления учебно-познавательной деятельности, которые наиболее полно описаны М.С. Каганом. В качестве таких механизмов им выделены:

• мотивационный (потребности, идеалы, притязания, мотивы, установки);

• ориентационный (целеполагание, планы, программы, технологии действий) как модель будущего процесса деятельности (осознание цели и прогнозирование процессов, противоречий при ее достижении, разработка программы действий по ее достижению);

• операциональный (инструменты деятельности, ее исполнительские механизмы – умения и навыки, обеспечивающие конкретные действия);

• энергетический (эмоционально-волевые механизмы регуляции);

• оценочный (оценка результатов, выражаемая в удовлетворенности или неудовлетворенности, что связано с обратной связью в самоорганизации деятельности) [3, с. 175–177].

Оценочный блок выделяется как ведущий, определяющий все остальные психологические механизмы осуществления учебной и профессиональной деятельности, обеспечивающий единую систему цикличности в выборе действий как отличительной особенности индивидуальности человека.

Развитие профессионального самосознания будущих социономов во многом связано с процессом освоения профессиональных ценностей, понятийного аппарата дисциплин профессионального цикла. В этом случае ведущим принципом обучения вместо информационного

становится концептуальный, который предполагает гибкость учебных программ, их способность изменяться в соответствии с требованиями профессиональной деятельности, использование технологий обучения, направленных на формирование творческого компонента деятельности будущих социальных работников. Содержание обучения, таким образом, влияет на формирование общего отношения к профессии через отношение обучаемых к различным учебным предметам.

Наблюдение за особенностями профессионального самоопределения в процессе обучения в вузе будущих социальных работников позволяет выделить различные типы профессионального развития. Для менее успешных студентов (репродуктивный тип профессионального развития) характерны слабая активность и невысокие успехи в учебе, низкие темпы формирования профессионально значимых качеств и даже непрерывное их снижение. Студенты этой группы постоянно нуждаются во внешнем побуждении, поддержке и контроле со стороны преподавателей, использовании различных педагогических стимулов. Наиболее эффективными средствами стимулирования выступают выставление оценок, рекомендации по оптимизации учебной деятельности, ранняя диагностика на профессиональное соответствие будущей профессии.

Для группы лидеров (продуктивный тип) успешность их деятельности в большей степени определяется такими внутренними факторами, как положительное отношение к учебе и будущей профессии в целом; способности, индивидуальные особенности характера, волевые качества, целеустремленность, широкие познавательные мотивы, повышение показателей учебной активности на фоне интенсивного развития профессионально значимых качеств личности. У этой группы студентов учебная мотивация в большей степени направлена на достижение конечных целей учебной деятельности, что способствует формированию у них более высокой и устойчивой профессиональной направленности. Они менее зависимы от внешних факторов, их личностное развитие неотделимо от профессионального, что выражается в их способности к самоуправлению во всех частных формах его проявления: самостоятельности определения и самоопределения целей обучения, самоконтроле и саморегуляции (как важнейших показателей эффективности обучения).

Для студентов, имеющих больший жизненный опыт, типичным является доминирование когнитивной составляющей профессионального самоопределения, на которую влияют уровень профессиональных знаний, сформированность профессионального самосознания и направленность личности, жизненные цели и ценностные ориентации. Поведенческие (волевые компоненты) профессионального самоопределения проявляются на уровне профессиональных установок и диспозиций личности и характеризуют непосредственно акты принятия решений о выборе профессии. Многие абитуриенты связывают свой выбор профессии с возможностью дальнейшего трудоустройства.

В процессе профессионального самоопределения молодых специалистов с высшим образованием, по мнению О.В. Падалко, одинаково важны как терминальный аспект отношения к профессии (внутренняя потребность), так и инструментальный (средство социального продвижения). Эта ориентация во многом определяется, прежде всего, типом и спецификой учебного заведения [6, с. 8]. Действительно, выпускники социальных факультетов университетов в большей степени ориентированы на карьеру, более высокий заработок, в структуре их профессионального самоопределения доминирует значимость престижности профессии, оценки ее привлекательности окружающими. У выпускников менее престижных вузов Санкт-Петербурга отделений социальной работы доминируют более содержательные мотивы будущей профессиональной деятельности, связанные с желанием помогать людям решать их жизненные проблемы.

Таким образом, репертуар педагогических воздействий в процессе обучения социальной работе должен строиться с учетом особенностей профессионального развития каждого студента и его индивидуального стиля деятельности. К эффективным средствам стимулирования и мотивации личностного и профессионального развития будущих социальных работников можно отнести:

• создание условий для активизации как аудиторной, так и внеаудиторной самостоятельной работы для формирования различных организационных умений (умений работать с литературой; овладения алгоритмами учебной деятельности; умением работать в малых группах и т.д.);

• стимулирование интереса студентов к будущей профессиональной деятельности в различных ее модификациях (широкое использование деловых игр, научно-практических конференций, защиты рефератов, проведение коллоквиумов с игровыми элементами);

• формирование у студентов осознания необходимости самостоятельного поиска как фактора личного успеха (работа с творческими познавательными заданиями по разноуровневой системе; работа в малых группах; курсовое и дипломное проектирование; построение планов профессионального роста и карьеры) и т.д.

Результативность дидактических условий может оцениваться с точки зрения изменения отношения студента к учебной деятельности, к себе и своим возможностям, а также с точки зрения профессионального роста. В качестве универсальных педагогических приемов, способствующих профессиональному самоопределению, можно выделить: создание зон неопределенности в учебной деятельности (наличие промежуточных целей и различных путей их достижения);

исследовательскую деятельность; предоставление возможности студентам выбора наиболее успешной для них сферы учебной деятельности (например, мест практики по объектам социальной работ); предоставление права на получение такого уровня образования,которыйсоответствуетпознавательным возможностям и уровню притязаний обучаемых и т.д. Любой потребитель образовательных услуг может иметь индивидуальную характеристику своего профессионального образования и личностного роста и на этой основе определять свою будущую карьеру. Анализ типичных ошибок начинающих практиков и сопоставление их причин с содержанием обучения социальной работе может служить основанием для коррекции как содержания подготовки, так и методов и технологий обучения. Стоит обратить внимание и на опыт подготовки социальных работников за рубежом, который ориентирован в основном на самостоятельную работу студентов с широким выходом на профессиональную деятельность. Аудиторные занятия носят лишь поддерживающие функции, что достигается за счет широкого предоставления дополнительных информационных услуг.

Например, в школах социальной работы в Германии в настоящее время активно внедряется идея«дидактическоговзаимодействия»какпроблема языка студентов и научной речи преподавателей. В качестве идеального уровня такого взаимодействия рассматривается «креативное творческое письмо». Это направление активно пропагандируется специалистом социального профиля профессором Лутцем фон Вердером, руководителем дидактического центра высшей школы социальной работы. Своими дидактическими исследованиями Л.Фон Вердер внес значительный вклад в решение многих проблем современного социального образования, «когда часто занятия теряют свою выразительность и связь с практической жизнью окружающего мира, перегружены теоретическим материалом, методически однообразны» [8].

Как показывает практика, доминирование преподавателя в учебном процессе приводит к отсутствию или слабому уровню инициативы студентов, их пассивному поведению на лекциях, невысокому уровню мотивации при выполнении практических заданий, курсовых и дипломных проектов. У студентов очень часто преобладает собирательный образ преподавателя, который складывается из опыта обучения на младших курсах, где время для индивидуальной работы со студентами ограничено. В результате мотивация студентов старших курсов к получению индивидуальных консультаций слаба или полностью отсутствует, что приводит к необходимости создания жестких форм контроля, промежуточных контрольных мероприятий.

Логика процесса подготовки социальных работников требует индивидуализированного сопровождения обучаемых в процессе освоения им будущей профессии: создания условий для эффективного процесса профессионального становления и развития. В качестве механизма психолого-педагогической поддержки может выступать педагогическое стимулирование, которое:

- способствует раскрепощению занятий, открытости высшей школы внешнему миру;
- поддерживает взаимообогащение повседневного знания и научного познания;
- оказывает содействие внедрению активных методов обучения, таких как организация проектов, использование социальных ролевых игр, проектов креативного чтения и письма и т.п.;\ выявляет предрасположенность каждого студента к изучению объекта специальности для сведения к минимуму возможной ошибки;
- обеспечивает правильность выбора вида профессиональной деятельности [2, 4, 7].

Эффективная система педагогического сопровождения профессионального развития будущих специалистов социального профиля строится на концепции системогенеза профессиональной деятельности, позволяющей проектировать программу подготовки в единой логике и последовательности с учетом личностных и профессиональных планов обучаемых. Важным фактором качественной подготовки специалистов социального профиля становится обеспечение оптимальных психолого-педагогических условий для самоактуализации каждого обучаемого, его профессиональной самоидентификации в той или иной области социальной работы как выбора жизненной позиции и путей личностного и профессионального роста.

1. *Выготский Л.С.* Избранные психологические исследования. М., 1956.
2. Инновационное обучение: стратегия и практика / Под ред. В. Ляудес. М., 1993.
3. *Каган М.С.* Человеческая деятельность (опыт системного анализа). М., 1974.
4. *Клехо Ю.Я.* Образовательный императив. М., 1998.
5. *Климов Е.А.* Психология профессионального самоопределения. Ростов-на-Дону, 1996.
6. *Падалко О.В.* Профессиональное самоопределение молодого специалиста с высшим образованием в современном российском обществе. Автореферат диссертации кандидата социологических наук. СПб., 1998 г.
7. *Пономарев Н.Л. Смирнов Н.К.* Образовательные инновации. Государственная политика и управление. М., 2007.
8. Социальная работа: опыт и проблемы подготовки специалистов. М., 1997.

АВДЕЕВА ЕЛЕНА ЮРЬЕВНА

заведующая кафедрой социальной работы Кольского филиала ГОУ ВПО «Петрозаводский государственный университет»

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются типологии ценностей социальной работы; определяются проблемы формирования профессиональных ценностей специалиста по социальной работе; образовательный процесс рассматривается как возможность и основа формирования ценностей будущего профессионала; определяется роль преподавателей высшего учебного заведения в формировании профессиональных ценностей специалистов по социальной работе.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: ценностная основа социальной работы; типологии ценностей социальной работы; преподавание ценностей и этики социальной работы; образовательный процесс; формирование профессиональных ценностей.

Социальная работа, вне всякого сомнения, имеет в своей основе мощный ценностный фундамент. Тем не менее на протяжении всей истории становления и развития этой профессии обсуждаются проблемы определения сути социальной работы, или ее миссии, природы ценностей, которыми должны руководствоваться профессионалы, приоритетов в работе – стремиться ли к социальным изменениям, то есть работать с причинами многих социальных проблем потенциальных и актуальных клиентов, либо же, помогая конкретному клиенту, работать с последствиями этих социальных проблем. В формулировках целей и сущности социальной работы, представленных в Этическом Кодексе Национальной Ассоциации социальных работников США (в редакции 1996 года), предпринята попытка объединить эти фундаментальные направления. Специалисты признают, что социальная работа как вид профессиональной деятельности в любом случае базируется на ряде универсальных или общечеловеческих ценностей, а именно: ценности милосердия, терпимости, помощи слабому и т.п. Однако профессионализация социальной работы заставила переосмыслить базовые ценности и отойти от традиционных для непрофессиональной помощи благотворительности и милосердия. Так, в социальной работе появились ценности, считающиеся общечеловеческими, но в то же время хорошо подходящие для фундаментальных принципов социальной работы: ценность уважения личности, необходимость обеспечения равных возможностей для удовлетворения потребностей и другие.

В зарубежной теории и практике существует несколько типологий ценностей социальной работы. Среди наиболее значимых следует отметить типологию М. Памфрей, представленную в вышедшей в 1959 году книге «Преподавание ценностей и этики социальной работы». Этот труд по праву считается одним из самых успешных методических пособий по организации профессионально-этической подготовки будущих профессионалов. М. Памфрей изложила свои представления о сути ценностей социальной работы и, базируясь на результатах собственных многолетних исследований, обосновывала необходимость включения в образовательный процесс ценностной и этической проблематики. Сформулировав цели, которые следует осуществлять в процессе преподавания курсов ценностей и этики социальной работы, М. Памфрей призывала включать в содержание подготовки будущих социальных работников обсуждение таких тем и вопросов, как природа и сущность ценностей социальной работы; сходство и различие в ценностях клиентов, социальных работников и более широкого социума; проблема соотношения ценностей социального работника и тех действий, которые они реализуют при интервенции и оценке; возможности применения профессиональных этических кодексов в ходе осуществления теоретической и практической деятельности; природа и суть конфликта ценностей в практике социальной работы. При этом необходимо отметить, что указанный труд М. Памфрей был издан в период конец 50-х годов XX столетия, когда еще только формировались представления о необходимости разработки профессиональной этики в целом [3].

Следует также упомянуть типологию У. Гордона, предложившего в качестве фундаментальных ценностей социальный работы несколько постулатов, не утративших своей актуальности и до настоящего времени, хотя они, как и в случае с типологией М. Памфрей, были предложены до появления профессиональной этики как таковой. Так, например, У. Гордон в качестве ценностей социальной работы рассматривал необходимость следовать идеям о том, что: