

**Д. В. Чернов**

*(канд. ист. наук, доц., зав. кафедрой социальной  
работы ИМПИСР ФГБОУ ВПО «НГПУ»)*

## **ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ МОДЕЛИ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

Представленный анализ проблем реализации бакалавриата по направлению 040400.62 «Социальная работа» является результатом научных исследований и образовательной деятельности преподавателей кафедры социальной работы ИМПИСР НГПУ. В статье описаны наиболее противоречивые элементы компетентностного подхода и предложены меры по совершенствованию дальнейшей работы.

*Ключевые слова:* социальная работа, профессиональное образование, высшая школа, бакалавриат, компетенции.

**D. V. Chernov**

## **PROBLEMS OF IMPLEMENTING COMPETENCY MODELS FOR UNDERGRADUATE STUDENTS IN SOCIAL WORK PROGRAM**

The given analysis of introducing undergraduate programs in “Social Work” is done through scientific research and practice of professors working at the department of Social Work (NSPU). The article provides the most contradictory elements of competence-based approach and describes the ways for further improvement.

*Keywords:* social work, professional education, higher education institution, undergraduate studies, competence.

Исходным теоретико-методологическим подходом, в русле которого происходит стандартизация и унификация профессиональной подготовки студентов высшей школы, является сегодня компетентностный подход. Реализуемый в третьем поколении образова-

тельных стандартов, он имеет некоторое научное обоснование, повторяющееся в многочисленных исследованиях, но пока не доказал свою состоятельность в вузовском образовательном процессе.

В контексте идей интеграции и мобильности компетентный подход, по сути, заменяет собой понятие профессионализма. Однако, как справедливо считают отечественные и зарубежные специалисты в области педагогики высшей школы, владение профессией не заключается только во владении суммой компетентностей, которые можно получить во время выполнения профессиональных функций. Не случайно такой поворот в профессиональной подготовке, в частности, социальных работников называют «беспрецедентным» (М. Отэс). Профессиональная социальная деятельность в отличие от других видов гуманитарных практик характеризуется особой смысловой насыщенностью. Подготовка к ней предполагает постепенное введение в мир других смыслов, в другие, иные субкультуры. Образовательный процесс в вузе представляет собой длительную и сложную деятельность по формированию профессиональной идентичности, личностного и профессионального самоопределения студентов, изменения в ценностно-смысловых координатах их жизненного мира. По мнению наших западных коллег из вузов Франции, Германии, также работающих в русле Болонского соглашения, признание профессиональной компетенции в качестве исходной в реформировании профессионального социального образования несет в себе значительный риск утраты ценностно-смысловой миссии образовательного учреждения, отказа **«от логики передачи ценностей и профессиональной культуры в пользу логики функционального, практически дегуманизованного управления»**. [2, с. 120].

Как известно, социальная работа представляет собой организацию диалога с людьми по поиску, обнаружению, пониманию, обогащению смыслов их жизни. Вся социальная и воспитательная деятельность, по мнению М. Отэса, «строится на различиях и поисках смысла». Эта смысловая стратегия развития образовательного пространства оказывается невостребованной. Профессионализация высшего образования не означает его полной рационализации, выражающейся в доминировании принципов модульно-рейтингового

обучения и функционально-компетентностного структурирования содержания образования [5].

При проектировании образовательных систем новым типом целеполагания выступают компетенции, знаменующие сдвиг от преимущественно академических норм оценки к внешней оценке профессиональной и социальной подготовленности выпускников. В рамках болонских реформ это в идеале означает трансформирование систем высшего образования и самих вузов в направлении их большей адаптации к миру труда в долгосрочной перспективе и широком плане с целью подготовки конкурентоспособного на рынке труда, компетентного работника.

Можно, конечно, предположить, что поиск адекватных компетенций как интегрированного результата образования – это одна из общецивилизационных попыток «восстать» против процесса десоциализации, смягчить фрустрационные травмы будущих социальных работников, вероятность которых многократно повышается в условиях стремительного нарастания динамизма и неопределенности. Однако эти же процессы значительно ослабляют конкурентность самих национальных образовательных моделей.

С точки зрения идеологов перемен в области образования, компетенция выступает как интегральный социально-лично-поведенческий феномен в совокупности мотивационно-ценностной, когнитивной составляющих. В документе «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года» отмечается, что понятие «компетентность» включает не только когнитивную и операциональную (технологическую) составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. Компетенции охватывают знания, способности, готовность, умения, отношения, которые необходимы для выполнения деятельности.

Компетентный (от лат. «надлежащий», «способный») – знающий, сведущий в определенной области, имеющий право по своим знаниям или полномочиям делать или решать что-либо, судить о чем-либо [4, с. 63]. Компетентность имеет собирательный, интегративный характер, выступает как характеристика личности, позволяющая ей (или даже дающая право) решать, выносить суждения в определенной области. Основой этого качества выступают знания, осведомлен-

ность, опыт социально-профессиональной деятельности человека. Таким образом, считаем, что компетенция – это скорее функциональные требования, предъявляемые специалисту. Полноценно сформироваться они могут только в производственной среде, и только у того специалиста, у которого уже сформировано ценностно-смысловое понимание жизни и профессии, что в свою очередь является результатом глубокого, основанного на знаниях, понимании, творчестве и целостности образования.

В европейском образовательном сообществе нет единого, четкого, однозначно понимаемого определения понятия «компетентность» применительно к его использованию для описания желательного образца выпускника той или иной ступени. Понятие «компетенция», входя в ряд таких понятий, как «умение», «способность», «мастерство», содержательно до сих пор точно не определено. Тем не менее, все исследователи соглашались с тем, что понятие «компетенция» ближе к понятийному полю «знаю, как», чем к полю «знаю, что». Но возможно ли одно без другого? Здесь мы опять возвращаемся к главному тезису о том, что сама по себе компетентностная модель перспективна и прагматично эффективна. Однако в такой профессии, как социальная работа значительную роль играют ценностные установки, этические нормы, знание человека и самого себя.

Необходимо подчеркнуть, что компетентностная модель специалиста не является моделью выпускника-теоретика, она неразрывно связана с опытом его успешной практической деятельности, которого в ходе обучения в вузе студент в должном объеме приобрести не может. Это требует изменения отношения и к практике, и к организации внеучебной деятельности.

Можно конкретизировать это на примере подготовки социальных работников: если на первом курсе будущие специалисты по социальной работе изучают дисциплину «История благотворительности», то на втором курсе участие в благотворительных акциях, проводимых в вузе преподавателями или старшекурсниками, для них должно стать долгом чести, а на третьем и последующих курсах они уже должны выступить непосредственными инициаторами и организаторами таких акций. В этом случае с большей уверенностью можно будет говорить о формировании компетентности

и в личностном, и в деятельностном, и в социально-коммуникативном, и в профессиональном планах. Но воспроизвести данную систему в современных условиях еще достаточно проблематично.

Компетентностный подход, по мнению его идеологов в эшелонах государственной власти, позволит осуществить переход в образовании от его ориентации на воспроизведение знания к применению и организации знания; поставить во главу угла междисциплинарно-интегрированные требования к результату образовательного процесса; теснее увязать цели с ситуациями применимости в мире труда [3]. Однако внедряемый уже сегодня компетентностный стандарт по социальной работе демонстрирует свою несостоятельность с точки зрения осуществления производственных практик, продолжительность которых по сравнению с предыдущим стандартом сократилась более чем в три раза.

Говорить же о результатах реализации компетентностного подхода в целом пока действительно рано, однако точки над «и» будут расставлены в ближайшие три-четыре года. Вместе с тем, значительное число преподавателей и подавляющее – студентов весьма обеспокоены качеством реализуемого в рамках бакалавриата третьего поколения образования.

Модернизируя национальное высшее образование, следует учитывать сложившиеся традиции, особенности и потребности развития национальной модели образования, что предполагает сохранение национальных традиций и обычаев, особенностей исторического Российского государства. В условиях вступления в Болонский процесс наша страна оказалась перед выбором модели образования. Актуальным стал вопрос о том, какого человека должно сформировать и подготовить современное социальное образование: человека знания, человека функционала или человека культуры.

Компетентностная модель, реализацию которой в нашей стране в системе высшего образования можно считать фактом свершившимся, по нашему глубокому убеждению, должна быть расширена дополнительными более глубокими ценностными национальными образовательными подходами. В противном случае мы действительно получим хорошо функционально подготовленных профессионалов, не до конца идентифицирующих себя со своей специальностью, а значит

не способных полноценно транслировать обществу образовательные смыслы, ценностные идеи, которые являются сцепляющей силой для всех элементов общественного бытия и качественно, а не только количественно, приближают нас к социальному благополучию.

Интересной в этом отношении является культуроцентрично-ориентированная концепция, которая понимает образование как совместный процесс познания окружающей действительности, осуществляемый учителем и учеником. В деятельности учителя происходит трансформация его функций передачи знаний. Он становится как бы помощником ученика в процессе поиска новых знаний. В свою очередь, учащийся ориентируется не на получение готовых знаний и их заучивание, а на самостоятельное добывание и усвоение знаний в процессе творческой, поисковой деятельности. Он выступает в качестве субъекта образовательной деятельности. Целью образования в этом случае становится формирование творчески активной личности, обладающей определенной суммой знаний, совокупностью умений и навыков, позволяющих ей не только адаптироваться к динамично развивающимся структурам, но и изменять их. В соответствии с этим основной функцией образования становится не просто подготовка к жизни, как это рассматривалось в других концепциях (знаниевой, личностно-ориентированной и компетентностной), а непосредственное включение личности в социальный процесс (В. С. Библер, Е. В. Бондаревская, С. И. Григорьев, Л. Г. Гусликова, С. В. Кульневич, А. Ф. Малышевский, А. И. Субетто).

Многогранность и сложность воздействия образования на общество и индивидуумов находят отражение в качестве жизни. Личность сможет достичь достойного качества жизни только на основе непрерывного образования, поддержания определенного уровня интеллектуальной инициативы, социального интеллекта. Эту идею сформулировал еще в середине XIX в. известный немецкий педагог Адольф Дистервег в своей работе «Наставления к немецким учителям». К числу других свойств личности, позволяющих ей добиться достойного качества жизни, можно отнести высокий уровень интеллектуальной готовности к самообучению, самообразованию, саморазвитию, профессиональной переквалификации [1, с. 57]. Образование как специфический социальный институт взаимодействует с основ-

ными сферами общества: экономической, социальной, политической, духовной, – участвующими в создании условий для обеспечения достойного качества жизни. Качество жизни определяет качество образования, его приоритеты, основные направления развития; в свою очередь образование детерминирует качество жизни через такие его составляющие, как уровень экономического развития, качество здравоохранения и прочее. Механизм взаимосвязи образования и качества жизни заключается в том, что образование, социализируя личность, развивая ее креативность, высокий уровень коммуникативных способностей, социальных компетенций, толерантности, выступает фактором, обеспечивающим тот или иной уровень качества жизни.

### Список литературы

1. *Rolf, Bicker*. Sozialpädagogik in neuer Bundesländer. – Hamburg, 1993. – 265 s.

2. *Турченко В. Н.* Перспективы качества подготовки кадров в результате перехода на двухуровневую систему высшего образования // Вопросы обеспечения качества подготовки высококвалифицированных специалистов с высшим образованием при двухуровневой системе обучения (2–3 февраля 2010 г.): сборник тезисов докладов. – Новосибирск: НГАСУ, 2010. – С. 132.

3. Философский взгляд на проблемы социального образования // Электронный журнал. – 2011. – Июнь–июль. – № 6. – С. 1.

4. *Фирсов М. В.* Теория социальной работы: учебник для бакалавров. – М.: Юрайт, 2012. – 455 с.

5. Электронный журнал. Современные проблемы науки и образования – 2006. – № 4. – С. 12.