

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего
образования
«Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта»

На правах рукописи



ФЕДОРОВ Арсений Вадимович

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ
БАКАЛАВРОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ**

13.00.08 – теория и методика профессионального образования

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
профессор
Мычко Елена Иосифовна

Калининград – 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

| | |
|---|------------|
| ВВЕДЕНИЕ..... | 3 |
| ГЛАВА 1. ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ БАКАЛАВРОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ | 14 |
| 1.1. Сущность понятия «профессиональная идентичность»..... | 14 |
| 1.2. Роль и состояние социальной работы в контексте актуального состояния российского общества..... | 28 |
| 1.3. Особенности подготовки специалистов в сфере социальной работы в Российской Федерации и за рубежом..... | 43 |
| 1.4. Формирование профессиональной идентичности бакалавров социальной работы..... | 59 |
| ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ БАКАЛАВРОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ..... | 73 |
| 2.1. Модель формирования профессиональной идентичности бакалавров социальной работы..... | 73 |
| 2.2. Организация и ход исследования..... | 86 |
| 2.3. Анализ результатов исследования..... | 93 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ | 117 |
| СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ | 123 |
| ПРИЛОЖЕНИЯ..... | 150 |

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Для любой профессии, а в особенности для социономической (сфера «человек-человек»), значимой является такая структура личности, как профессиональная идентичность. Профессиональная идентичность – это отождествление личностью себя с профессиональной группой и процесс присвоения стандартов поведения, профессиональных ролей, основанных на их копировании и воспроизведении.

Институт социальной работы в России находится в процессе становления, что усложняет формирование профессиональной идентичности специалиста, а также его самореализации в профессии. Это комплексная проблема, которая касается специалиста на всех этапах его профессионального пути: начиная с процесса обучения и заканчивая непосредственно профессиональной деятельностью. Значимость данного вопроса обуславливает наш интерес к проблеме становления профессиональной идентичности бакалавров социальной работы в процессе обучения в вузе как проблемы теории и методики профессионального образования.

Степень научной разработанности выбранной темы. Основой разработки теоретических и методических вопросов формирования профессиональной идентичности бакалавров социальной работы являются: анализ понятия «идентичность» в исследованиях о самосознании и самоотношении (Г. М. Андреева, Е. П. Белинская, И. С. Кон, В. В. Столин); концепции о сущности личности и ее психологической структуре, о механизмах персонализации, самореализации (Б. Г. Ананьев, К. К. Платонов, К. А. Абульханова-Славская, А. Адлер, Д. А. Леонтьев и др.); теоретические положения о саморазвивающейся и зрелой личности, идентичности (А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Эриксон); идеи системогенеза профессиональной деятельности и становления личности как профессионала (Е. А. Климов, Э. Ф. Зеер, А. К. Маркова, Л. М. Митина, Е. И. Мычко); формирование профессиональной идентичности (Л. Б. Шнейдер, Г. В. Гарбузова, Л. Н. Вавилова, О. А. Волкова, Э. К. Гульянц, Т. Ю. Скибо, И. Б. Субботин, Л. М. Федотова, А. Б. Серых); теоретические и методические разработки в области профессионального образования (В. К. Пельменев, Е. И. Мычко, Н. В. Самсонова, С. Н. Силина, Т. Б.

Гребенюк); теории социальной работы и подготовки социальных работников на разных уровнях образования (Ю. А. Акимова, И. А. Григорьева, И. А. Гулина, И. А. Зимняя, Д. В. Лифинцев, М. Пейн, Е. И. Холостова, Н. Б. Шмелева); профессиональная позиция специалистов социэкономических профессий (С. И. Десненко, А. А. Деркач, В. Т. Кудрявцев, А. А. Бодалев, А. Г. Лидерс, Г. И. Аксенова, С. П. Будникова, Т. Г. Галактионова).

Нормативной основой работы стали приказ Министерства образования России от 12 января 2016 г. №8 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 39.03.02 Социальная работа (уровень бакалавриата)» и приказ Минтруда России от 22.10.2013 №571н «Об утверждении профессионального стандарта "Специалист по социальной работе"». Уточним понятийный аппарат работы: употребляя понятие «бакалавр социальной работы», мы говорим о направлении подготовки, а используя понятие «специалист по социальной работе», имеем в виду профессию и должность.

Существует всего несколько диссертаций по направлению «педагогические науки», в которых рассматриваются проблемы профессиональной идентичности. В них, в частности, анализируются вопросы развития и педагогических условий становления профессиональной идентичности студентов СПО (Кулезова И. Н., 2008; Скибо Т. Ю., 2004), формирования профессиональной идентичности у специалистов по охране труда (Вавилова Л. Н., 2005), формирования профессиональной идентичности в процессе обучения в вузе (Федотова Л. Н., 2011), в междисциплинарной диссертации («Педагогическая психология» и «Теория и методика профессионального образования») изучается студенческое самоуправление как средство формирования профессиональной идентичности будущих специалистов (Гарбузова Г. В., 2008).

В диссертационных работах, посвященных подготовке социальных работников, изучаются вопросы профессионально-личностного развития социального работника (Шмелева Н. Б., 1997), формирования социально-проектной компетентности (Новикова Е. А., 2013), формирования этнокультурной компетентности

(Милованова Е. С., 2011), формирования профессиональных умений в процессе добровольческой практики (Кирилова Л. С., 2010), социально-педагогического управления профессиональным становлением (Фролова Е. А., 2011).

Педагогических диссертационных исследований, в которых изучаются проблемы формирования профессиональной идентичности бакалавров социальной работы, нами не обнаружено.

Необходимость исследования обусловлена, на наш взгляд, следующими **противоречиями**:

– между необходимостью системного осмысления понятия «профессиональная идентичность бакалавров социальной работы» в условиях российской системы образования и его недостаточной теоретической разработанностью в педагогической науке;

– между нормативными требованиями к уровню сформированности профессиональной идентичности бакалавров социальной работы и реальным уровнем ее сформированности;

– между потребностью бакалавров социальной работы в современных условиях для формирования их профессиональной идентичности и неспособностью эти условия полноценно обеспечить в системе профессиональной подготовки.

Необходимость поиска подходов к повышению уровня сформированности профессиональной идентичности бакалавров социальной работы определила выбор **темы** исследования: «Формирование профессиональной идентичности бакалавров социальной работы».

Проблема исследования: какой должна быть эффективная модель и педагогические условия формирования профессиональной идентичности бакалавров социальной работы?

Цель исследования – разработать, теоретически обосновать и экспериментально проверить педагогическую модель формирования профессиональной идентичности бакалавров социальной работы, а также выявить условия формирования профессиональной идентичности бакалавров социальной работы.

Объект исследования – процесс формирования профессиональной иден-

тичности бакалавров социальной работы.

Предмет исследования – педагогическая модель формирования профессиональной идентичности бакалавров социальной работы.

Гипотеза исследования: образовательный процесс будет способствовать формированию профессиональной идентичности бакалавров социальной работы, если:

- определены сущность, структура и содержание модели формирования профессиональной идентичности бакалавров социальной работы;

- внедрена в реальную практику профессиональной подготовки педагогическая модель формирования профессиональной идентичности бакалавров социальной работы;

- обоснованы педагогические условия формирования профессиональной идентичности бакалавров социальной работы;

- выявлены критерии, позволяющие определить уровень сформированности профессиональной идентичности бакалавров социальной работы.

В соответствии с целью исследования были поставлены следующие **задачи:**

1. Уточнить содержание понятия «профессиональная идентичность бакалавров социальной работы».

2. Разработать педагогическую модель формирования идентичности бакалавров социальной работы, содержащую компонентно-уровневую структуру и методы формирования.

3. Выявить педагогические условия формирования профессиональной идентичности бакалавров социальной работы.

4. Экспериментально проверить эффективность разработанной педагогической модели формирования профессиональной идентичности бакалавров социальной работы.

Теоретико-методологическую базу исследования составили основные положения: акмеологического подхода (А. А. Бодалев, А. А. Деркач, Е. А. Климов и др.); системного подхода (Г. П. Щедровицкий, Э. Г. Юдин и др.); психологической теории деятельности (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, Б. Г. Ананьев и др.); кон-

цепции личностно-ориентированного образования (А. Г. Асмолов, Э. Ф. Зеер, Л. М. Митина и др.); психологического, социологического, социально-психологического подхода к интерпретации социальных ролей и социально-ролевого взаимодействия (Г. М. Андреева, И. С. Кон, А. А. Леонтьев, А. А. Реан и др.); аксиологического подхода к организации педагогического взаимодействия (И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов, Т. Н. Ронынина); личностно-позиционного подхода в формировании профессиональной идентичности (Л. Б. Шнейдер).

Методы исследования: 1) теоретические (анализ, синтез, обобщение при изучении философской, психолого-педагогической и специальной литературы; ФГОСов нового поколения, основных образовательных программ, учебных планов и учебно-методических комплексов дисциплин; обобщение современного педагогического опыта; теоретическое проектирование); 2) эмпирические (анкетирование, педагогический эксперимент, методы количественного, качественного и статистического анализа данных).

Этапы исследования:

Первый этап (2014 г.). Определены проблема, объект, предмет, цель и задачи, понятийный аппарат исследования; проведен анализ философской, психолого-педагогической и специальной литературы, определены теоретико-методологические основания исследования, проанализированы учебно-нормативные документы (ФГОС, ООП, учебные планы, УМК), осуществлен первичный сбор и анализ эмпирического материала (констатирующий эксперимент); разработана педагогическая модель формирования профессиональной идентичности бакалавров социальной работы; определены педагогические условия эффективности ее реализации.

Второй этап (2014-2017 гг.). Проведен формирующий эксперимент, апробирована педагогическая модель формирования профессиональной идентичности бакалавров социальной работы, проверены выделенные на прошлом этапе педагогические условия эффективности ее реализации; осуществлен анализ полученных данных и их количественная обработка.

Третий этап (2017 г.). Проведен количественный, качественный и статисти-

ческий анализ данных формирующего эксперимента, сформулированы основные выводы исследования, обобщен, систематизирован и оформлен материал диссертационной работы.

Научная новизна исследования:

- уточнено понятие «профессиональная идентичность», раскрыта сущность профессиональной идентичности бакалавров социальной работы как интегративного качества личности, соединяющего в себе: субъективное переживание настоящего или будущего профессионала своей тождественности профессии, себе как будущему или настоящему профессионалу, профессиональной группе, выражающееся в принятии ответственности за свою жизнь и деятельность, принятии профессиональных ценностей, тождественности определенному набору профессиональных ролей, готовности осуществлять определенные виды деятельности и работать с определенными категориями людей;

- разработана и научно обоснована педагогическая модель формирования профессиональной идентичности бакалавров социальной работы, основанная на аксиологическом, социально-ролевом и деятельностном подходах; самодостаточность данной модели определяется включением в неё содержания, методов и условий обучения, направленных на целостное формирование профессиональной идентичности бакалавров социальной работы;

- в рамках модели выделены и аргументированы структурные компоненты (ценностно-регулятивный, ролевой, готовностно-деятельностный) и уровни сформированности профессиональной идентичности (базовый, продвинутый, высший);

- экспериментально проверена модель формирования профессиональной идентичности бакалавров социальной работы, основанная на включении элементов модели в основной образовательный процесс, проведение дополнительных занятий, привлечение студентов экспериментальной группы к деятельности студенческого научного общества по направлению «психология и социальная работа».

Достоверность и обоснованность результатов диссертационной работы определены методологической обоснованностью и непротиворечивостью базовых

положений исследования, логикой теоретического исследования и формирующего эксперимента, применением комплекса методов (диагностических и обучающих), адекватных цели и задачам исследования, позитивными данными формирующего эксперимента и возможностью его повторения.

Теоретическая значимость работы заключается в разработанной, обоснованной и апробированной модели формирования профессиональной идентичности бакалавров социальной работы, включающей в себя разработанную на основе ФГОСа, профессионального стандарта и идей аксиологического, социально-ролевого и деятельностного подходов компонентно-уровневую структуру профессиональной идентичности бакалавра социальной работы и, опирающуюся на эту структуру, систему методов и условий, направленных на формирование функциональной профессиональной идентичности. Описана и проанализирована проблема профессиональной идентичности в педагогической науке, определены границы этого понятия. Проведен анализ факторов, влияющих на формирование профессиональной идентичности социального работника в современном обществе, рассмотрена история становления профессии и развития системы профессиональной подготовки социальных работников разных уровней подготовки в России и за рубежом.

Практическая значимость диссертационного исследования состоит в определении критериев сформированности профессиональной идентичности бакалавров социальной работы для диагностирования уровня ее сформированности. Разработанный диагностический инструментарий, тренинги, лекции-дискуссии, игры и другие элементы модели могут быть использованы с целью подготовки и повышения квалификации бакалавров социальной работы.

Положения, выносимые на защиту:

1. Профессиональная идентичность бакалавра социальной работы – это переживание личностью своей тождественности профессии, себе как представителю профессии, профессиональной группе, выражающееся в принятии ответственности за свою профессиональную деятельность, принятии профессиональных ценностей социальной работы, тождественности определенному набору про-

фессиональных ролей, из которых собирается сложный ролевой конструкт бакалавра социальной работы, готовности осуществлять определенные виды деятельности, присущие социальной работе, и работать с определенными категориями людей, нуждающихся в помощи.

2. Разработанная нами педагогическая модель формирования профессиональной идентичности бакалавров социальной работы включает в себя разработанную на основе ФГОСа, профессионального стандарта и идей аксиологического, социально-ролевого и деятельностного подходов компонентно-уровневую структуру профессиональной идентичности бакалавра социальной работы и опирающуюся на эту структуру систему педагогических методов и условий, направленных на формирование функциональной профессиональной идентичности.

3. Основными компонентами профессиональной идентичности бакалавров социальной работы в разработанной нами модели являются: готовностно-деятельностный, ролевой, ценностно-регулятивный компоненты, которые могут быть сформированы на трех уровнях: базовый – «социальный работник – исполнитель», продвинутый – «социальный работник – специалист» и высший – «социальный работник – лидер, проводник изменений». Разделение на уровни и компоненты условное, но, на наш взгляд, наиболее точно отражает динамику формирования и структуру профессиональной идентичности бакалавра социальной работы в практике профессиональной подготовки.

4. Педагогические условия формирования профессиональной идентичности бакалавров социальной работы включают: 1) ориентация на субъект-субъектность в образовательном процессе – участники экспериментальной группы выступают субъектами формирования собственной профессиональной идентичности, преподаватель же одновременно создает условия для ее формирования, являясь носителем и транслятором собственной профессиональной идентичности; 2) ориентация на индивидуальность каждого студента – профессиональная идентичность уникальна для каждого отдельного представителя профессии, и, формируя ее в образовательном процессе, важно, с одной стороны, сохранять цельное общее представление о профессии, с другой – давать возможность каждому сту-

денту интериоризировать данный опыт через собственную личность; 3) рефлексия экологичности деятельности педагога и студента – оценка своей деятельности с точки зрения полезности и безвредности для себя, окружающих людей и мира в целом; 4) ориентация на проактивность, инициативную личностную позицию субъекта в профессиональной и учебной деятельности. Перечисленные условия, создаваемые во взаимодействии «педагог – студент», в дальнейшем должны стать принципами взаимодействия «социальный работник – клиент».

5. По сравнению с результатами констатирующего этапа, где было выявлено, что у большинства студентов профессиональная идентичность находится на низком уровне сформированности (ценностные ориентации личности не согласованы с ценностями профессии, преобладают бытовые представления о роли социального работника над профессиональными, готовность к работе с конкретными категориями населения и отдельным видам деятельности также сформированы слабо), по результатам апробации нашей модели, у большинства студентов экспериментальной группы произошли позитивные сдвиги в формировании всех компонентов профессиональной идентичности: в ценностном – повысился приоритет профессионально значимых ценностей; вырос уровень принятия ответственности за свою жизнь в целом и в частности – за результаты своей профессиональной деятельности, за происходящее в отношениях с другими людьми; в ролевом – на второй план ушли роли бытовые, на первый план переместились профессиональные компоненты роли социального работника, было сформировано целостное представление о роли социального работника в обществе; в готовностно-деятельностном – повысилась готовность к работе с различными категориями граждан, нуждающихся в помощи, осуществлению различных видов деятельности.

Апробация и внедрение результатов исследования. Экспериментальная работа осуществлялась с 2014 по 2017 г. Опытной базой исследования стал Балтийский федеральный университет имени И. Канта, г. Калининград. В эксперименте приняли участие 88 студентов направления «социальная работа».

Основные результаты исследования докладывались и обсуждались на: научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых с международным участием «Социально-гуманитарные технологии и коммуникации в XXI веке – теория и практика» (Калининград, 2014); конкурсе научных работ молодых ученых и специалистов Калининградской области (Калининград, 2014); третьей всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Гуманитарные технологии в современном мире» (Калининград, 2015); семинаре в областной научной библиотеке (Калининград, 2015); семинарах студенческого научного общества БФУ им. И. Канта (Калининград, 2015-2016); всероссийской научно-практической конференции «Местное самоуправление в современной России: проблемы, вызовы, пути решения» (Волгоград, 2017); региональной научно-практической конференции «Актуальные проблемы теории и практики профессионального образования» (Калининград, 2017); пятой всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Гуманитарные технологии в современном мире» (Калининград, 2017).

Структура диссертационной работы соответствует логике исследования и включает в себя введение, две главы, выводы к ним, заключение, список литературы (209 наименований на русском и английском языках) и приложения.

Во введении обоснована актуальность темы исследования, выявлены противоречия и сформулирована проблема; определены цель, объект, предмет, гипотеза, задачи, методологическая и теоретическая база, этапы и методы исследования; сформулированы положения, выносимые на защиту; раскрывается научная новизна, теоретическая и практическая значимость исследования; приводятся сведения об апробации результатов диссертационного исследования.

В первой главе – «Проблема формирования профессиональной идентичности бакалавров социальной работы в процессе обучения в вузе» – анализируются подходы к понятиям «идентичность», «профессиональная идентичность», состояние института социальной работы в современной России, специфика формирования профессиональной идентичности бакалавров социальной работы.

Во второй главе – «Эмпирическое исследование формирования профессиональной идентичности бакалавров социальной работы» – описывается разработанная нами модель формирования профессиональной идентичности бакалавров социальной работы, опыт и результаты ее внедрения, задаются условия ее эффективного внедрения.

В заключении обобщаются результаты диссертационного исследования, излагаются его основные выводы, подтверждающие гипотезу и состоятельность положений, выносимых на защиту.

В приложениях приводятся анкеты, таблицы, наглядно иллюстрирующие основные результаты исследования.

ГЛАВА 1. ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ БАКАЛАВРОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

1.1. Сущность понятия «профессиональная идентичность»

В современной системе российского высшего образования мы опираемся на компетентностный подход. С его позиций мы говорим о приоритетной значимости формирования у обучающихся способности решать конкретные профессиональные задачи, в противоположность кумулятивному, экстенсивному обучению отдельным “единицам” знаний и навыков.

Исходя из логики становления профессионала, необходимым условием приобретения и реализации своей компетентности является формирование представления о себе как о деятеле в данной профессиональной сфере, т. е. формирование своей профессиональной идентичности.

В данном параграфе мы рассмотрим сущность понятий «идентичность» и «профессиональная идентичность» как психологических и социальных феноменов.

В отечественной науке представления об идентичности изменялись и развивались в фокусе исследований самосознания и самоотношения, а также самоопределения и социализации личности. Самосознание личности включает в себя нахождение индивидом своей социальной целостности, неповторимости и смысла своей жизни, формирование представлений о своем будущем, прошлом и настоящем. Говоря о связи идентичности и процесса социализации, важно отметить, что под социализацией «традиционно понимается процесс усвоения социальных норм, умений, правил. Между тем, нормы, цели, ценности и убеждения являются некими элементами идентичности, определяющими аффективную окраску отдельных образов "Я"» [23, с. 21].

В зарубежной науке изучение феномена идентичности ведется в фокусе понятий «Образ Я», «Я - концепция». Так, Р. Бернс рассматривает «Я - концепцию» в

единстве трех составляющих: представление о самом себе (когнитивная), отношение к себе (эмоциональная), конкретные действия (поведенческая) [23, с. 14].

Понятие идентичности. В переводе с английского identification - это опознание, узнавание, отождествление, идентификация со значимым другим (в психологии, социологии); прилагательное identical - тождественный, тот же самый. В переводе с немецкого die Identität - тождество.

Идентификация (от лат. Identificare - отождествлять) трактуется как познание чего-либо, кого-либо или как отождествление с чем-либо, кем-либо [31, с. 12].

Введение термина «идентичность» в научный оборот и его более широкое распространение связано с именем Э. Эриксона. В свою очередь, он определял идентичность как важную характеристику личности, ее внутреннюю непрерывность и самоидентичность, а также отождествление себя с определенными социальными группами. Все это позволяет определить потребности индивида, его жизненные планы и цели, его систему ценностей и социальную роль. По Эриксону, идентичность обретается человеком в процессе проживания возрастных кризисов, что является необходимым условием развития личности [195].

Существуют различные определения термина «идентичность». Есть общая точка зрения для социальных наук, которая определяет идентичность как результат активного процесса, который отражает представление субъекта о самом себе, о своем пути развития и сопровождается ощущением тождественности, непрерывности, качественной определенности, а также дает человеку возможность воспринимать свою жизнь как опыт единства и продолжительности сознания, целостности его целей в жизни и поступков в повседневности (Э. Эриксон, Ж. Пиаже, Э. Гоффман, Ч. Кули, Дж. Мид, И. Кон, Л. Выготский, С. Рубинштейн, В. Мухина, В. Ядов, и др.)

Термин «идентичность» появился в словаре гуманитарных наук в 70-х годах XX века. В социально-психологическом плане проблематику идентичности впервые стали разрабатывать Дж. Мид и Ч. Кули. Они в своих работах используют термин «самость» (Self). Так, Дж. Мид понимал идентичность как способность человека воспринимать свое поведение и свою жизнь как единое целое [5, с. 216].

По мнению Т. Ю. Скибо, термин «идентификация» не имеет однозначного определения «и может быть рассмотрен как процесс и механизм самопознания, свойство личности, способ восприятия и переживания себя, механизм формирования защитных установок, эмоциональный феномен с ярко выраженной эмпатической природой». Идентичность как результат процесса самоидентификации является основополагающим качеством любой личности, в котором автор акцентирует внимание на самосознании и позитивном принятии субъектом своих индивидуальных свойств и качеств как детерминанты максимальной самореализации человека в жизни [139, с. 11].

Также Т. Ю. Скибо отмечает, что философскую основу развития личной идентичности составляет «стремление к поиску и реализации человеком смысла своей жизни» (В. Франкл, Н. Бердяев, З. Г. Гаджинская) [139, с. 11].

Л. Н. Вавилова определяет идентичность как «динамичную структуру, которая формируется и развивается на протяжении всего жизненного пути человека, причем развитие это нелинейно и неравномерно, определяется сильным стремлением личности к обретению идентичности» [23, с. 20].

И. Н. Кулезнева определяет идентичность как «особое психическое состояние индивида, характеризующее его отношение к тем или иным объектам, процессам, явлениям, другим индивидам» [78, с. 10].

Идентичность социальную, по Н. Л. Ивановой, можно определить как «динамическую, прижизненно формирующуюся в ходе взаимодействия и активного построения социальной реальности систему социальных конструктов субъекта, которая оказывает влияние на его ценностно-смысловую сферу и поведение» [58, с. 10].

Г. В. Гарбузова приводит следующее определение из американского словаря психологических терминов: «Идентичность – это условие, при котором человек ощущает себя неизменным (в своих существенных проявлениях), действуя в самых разных жизненных обстоятельствах» [46, с. 12].

Г. В. Гарбузова отмечает, что идентичность можно рассматривать как сложный интегративный феномен – как сумму знаний о себе, чувство, поведенческое единство [31, с. 13].

Л. М. Федотова считает, что переживание идентичности – это «экзистенциально значимая потребность личности, т. к. идентичность предполагает, с одной стороны, осознание человеком собственной индивидуальности, с другой - формирование образа значимой общности, членом которой выступает осознающий себя индивид». То есть в идентичности отражаются процессы интеграции и дезинтеграции личности на межличностном и внутриличностном уровнях [168, с. 11].

По мнению Л. Б. Шнейдер, «идентичность — это сложный феномен, сложная психическая реальность, включающая в себя мифологические и современные уровни сознания, индивидуальные и коллективные, онтогенетические и социогенетические основания» [190]. То есть идентичность можно определить как сложную психологическую реальность, которая включает как закодированный в мифологическом восприятии мира опыт предков, так и личный опыт индивида, существующие в данном обществе актуальные стереотипы восприятия.

Идентичность является компонентом самосознания, который формируется и существует в течении жизни человека. Когда мы знаем, к какой нации, профессии или группе мы принадлежим, то уже можно сказать, что мы осознаем свою идентичность в мире людей.

Структура идентичности. При изучении структуры идентичности, представляет интерес идея, введенная Джеймсом, о разграничении понятий «я» и «мое». Так, под «я» понимается более четкое и более ограниченное ощущение. В данном контексте человек ощущает себя субъектом своего восприятия, эмоций, действий, он отождествляет себя с тем, чем он был накануне. Клапаред определил это непосредственное переживание как точечное, оно не имеет никакого конкретного содержания [198].

Термин «мое», по мнению Р. Мейли, обращает внимание и вызывает больший интерес для современной психологии Запада, вследствие того, что он связан с индивидуальным наполнением: границы «моего» не совпадают с границами тела.

Так, «моими» в равной степени могут стать близкие объекты: мысли, люди, события, воспоминания [61, 120].

Г. Брейкуэлл выделил несколько структурных компонентов идентичности:

1. Биологический организм. Биологический организм считается «сердцевинной» идентичности, но в продолжении жизни этот компонент становится менее значимым;

2. Содержательное измерение. Здесь речь идет о тех характеристиках, которые использует индивид в описании самого себя как уникальной личности: роли, ценности, мотивы и установки, эмоции, членство в группе. Содержательные характеристики могут относиться как к личностной роли (эмоции, мотивы, персональные конструкты личности), так и к социальной роли (членство в какой-либо группе);

3. Ценностное измерение. Исходя из социальных норм и ценностей, каждый компонент содержательного измерения имеет свою оценку, которая может носить как положительный, так и отрицательный характер, который приписывается ему индивидом;

4. Время. Идентичность протекает и развивается в плане субъективного времени.

Идентичность обладает двумя основными функциями: адаптивной («оберегает индивидуальность и целостность человеческого опыта») и организующей («структурирование жизненного опыта в цельное Я»).

Т. Ю. Скибо выделяет в идентичности три взаимосвязанных компонента:

- познавательный или когнитивный, результатом которого является самопознание;
- эмоциональный или аффективный, результатом которого является самоотношение;
- поведенческий, результатом которого является самовыражение [139, с. 11-12].

Т. Ю. Скибо, рассматривая проблему идентичности с точки зрения социологии, выделила личностно-психологический, социально-психологический и этносоциологический уровни развития идентичности [139, с. 12].

И. Н. Кулезнева считает, что «идентичность можно условно разделить на личностную и социальную, где изучение первой (личностной идентичности) в большей степени относится к сфере психологической науки, а изучение второй (социальной идентичности) - к сфере педагогической» [78, с. 10].

Виды идентичности. Наравне со структурными компонентами выделяется несколько типологий идентичности. Так, Э. Эриксон выделяет три формы идентичности по ее происхождению:

1. Внешне обусловленная - создающаяся под влиянием условий, которые не зависят от самого человека (принадлежность к полу, возрасту, национальности и т. д.);

2. Приобретенная - включает в себя какие-либо личные достижения человека (профессия, связи в обществе, социальный статус и т. д.). Эта форма идентичности связана с устойчивостью к фрустрации, ответственности, а также со степенью волевой независимости человека;

3. Заимствованная - как правило, сюда входят роли, образцы поведения, идеи, которые принимаются человеком как собственные под влиянием ожиданий окружающих.

Дж. Марсиа разработал статусную модель идентичности, в которой выделил 4 состояния (статуса): преждевременная, диффузная, мораторий, достигнутая. Для построения модели он использует два параметра:

1) наличие или отсутствие кризиса, которое характеризует состояние поиска идентичности;

2) отсутствие или наличие единиц идентичности – личностно-значимых ценностей, убеждений, целей.

Преждевременная идентичность характеризуется определенным набором целей, ценностей и убеждений, которые формируются в достаточно раннем возрасте, но, как правило, не в результате самостоятельного выбора и поиска модели

поведения, а в результате идентификации со значимыми для него людьми: родителями, близкими родственниками и др. Этот статус приписывается человеку, никогда не переживавшему состояние кризиса идентичности [48].

Статусом «достигнутая идентичность» обладает человек, который прошел период кризиса идентичности и в результате самостоятельных исследований сформировал определенную совокупность значимых лично для него убеждений, целей и ценностей. Эти убеждения, цели обеспечивают индивиду чувство осмысленности и направленности жизни.

Термин «мораторий» Дж. Марсиа использует по отношению к личности, которая находится в состоянии кризиса идентичности и совершает активные попытки разрешить проблему, используя различные варианты и пути решения, постоянно ищет информацию, которая полезна для разрешения кризиса.

Диффузная идентичность характерна для людей, которые не имеют своих собственных убеждений и ценностей и не пытаются их сформировать. В состоянии кризиса эти индивиды никогда не находились.

Изучая проблемы соотношения свободы личности и социальной детерминации, Дж. Мид, в свою очередь, выделил неосознаваемую и осознаваемую идентичность.

Под неосознаваемой идентичностью он понимал совокупность привычек и норм, которые неосознанно принимаются человеком от той или иной социальной группы.

Под осознаваемой идентичностью он подразумевал размышления человека о самом себе и своем поведении. Только при наличии способности к рефлексии возможен качественный переход от неосознаваемой идентичности к осознаваемой. С помощью приобретенного в социальном взаимодействии языка человек обладает способностью осознавать свою идентичность [145].

Таким образом, выделяются различные типы идентичности. Окончательное решение о единстве различных типов идентичности, их самостоятельном характере или же взаимодополняемости в современной науке пока не сложилось. Традиционно классификации идентичности базируются на следующих параметрах: го-

товность к совершению нового выбора; наличие и сила решений, принятых относительно своей жизни; отсутствие или наличие кризиса идентичности [21].

Л. Н. Вавилова отмечает, что «традиционные классификации идентичности основываются на таких параметрах, как наличие или отсутствие кризиса идентичности, сила и наличие решений, принятых относительно себя и своей жизни, открытость новому выбору и направленность на разрешение базовой проблемы современности: я и социум» [25, с. 20].

Г. В. Гарбузова выделяет следующие формы проявления идентичности:

- ❖ усвоение индивидом только внешних признаков деятельности через эмоциональное отождествление себя с вымышленным или реальным лицом;
- ❖ усвоение индивидом важных стереотипов поведения и деятельности через причисление себя к определенной номинальной группе;
- ❖ активное овладение личностью формами социально-профессионального поведения и принятие групповых норм и ценностей через причисление себя к реальной группе, коллективу [31, с. 14].

Профессиональная идентичность. В то время, когда речь заходит о жизненной, а также о профессиональной идеологии человека, возникает проблема идентичности в плане становления профессионализма человека и реализации профессиональной подготовки специалиста.

Перед тем как перейти от рассмотрения понятия «идентичность» к рассмотрению понятия «профессиональная идентичность», рассмотрим понятия «профессия» и «профессионализм».

Термин «профессия» происходит от слова *profiteri* (латинский, французский языки), которое переводится следующим образом: говорить публично, объявлять, заявлять.

Е. А. Климов выделил четыре разных значения термина «профессия», которые обычно используются в отечественной публицистической литературе:

1) общность людей, которые заняты в какой-либо конкретной области, отрасли труда («Мы – представители малочисленной профессии»);

2) область деятельности как множество трудовых постов («В этой профессии избыток кадров»);

3) работа и процесс деятельности в определенной отрасли труда («Это очень беспокойная профессия»);

4) качественная определенность человека, который имеет определенные навыки, учения, персональные качества («Я хочу приобрести вторую профессию») [68].

Рассматривая термин «профессиональная идентичность», важно разграничить его с родственными понятиями: «профессиональная позиция», «профессиональное самосознание», «профессиональное мировоззрение». Профессиональная позиция и профессиональное мировоззрение направлены от личности профессионала к объектам воздействия, профессиональному сообществу и миру в целом. Профессиональное самосознание, наоборот, сосредоточено на внутреннем мире личности специалиста. Профессиональная идентичность, по нашему мнению, - наиболее емкое понятие, характеризующее как личностное (я в социуме, профессии), так и социальное измерение (социум во мне, тождественность профессиональной роли) профессионала. Но для полного охвата изучаемой темы мы рассмотрим и значимые идеи, и результаты исследований авторов, рассматривающих эти родственные понятия.

В. Д. Брагина отмечает, что одностороннее развитие представлений о той или иной профессии приводит к различиям в устойчивости профессиональных намерений на разных курсах. Так, для большого числа первокурсников был характерен высокий уровень устойчивости профессиональных намерений, но на 4-м курсе их количество значительно снизилось. Причиной этого факта («эффект 4-го курса») являются значительные расхождения в представлениях о профессии в момент выбора ее в школе и при приближении к профессиональной практике.

По результатам исследования Н .А. Исаевой, которое проходило в педагогических вузах, выявлено, что без проведения специальной работы со студентами не складывается целостное представление о профессии, порой даже и у обучающихся на последних курсах, и у выпускников [60].

С. А. Боровикова выделила ряд факторов, которые оказывают большое влияние на процесс профессионального самоопределения:

- 1) интересы субъекта (способности, определенные представления о будущей профессии, прошлый опыт);
- 2) индивидуальные особенности (темперамент, характер, особенности нервной системы);
- 3) уровень подготовки (мировоззрение, уровень успеваемости в школе, культурный кругозор);
- 4) состояние здоровья;
- 5) социальные факторы (СМИ, место жительства, профессиональный опыт родителей, рекомендации учителей, товарищей) [119].

Понятие профессиональной идентичности. Профессиональную идентичность можно рассматривать как функциональное и экзистенциальное соответствие человека профессии, включая понимание своей профессии, принятие себя в роли профессионала, а также умение качественно выполнять свои профессиональные функции.

Под профессиональной идентификацией также можно понимать субъективное и объективное единение с профессиональной группой, конкретным делом или отдельным человеком, которое обуславливает преемственность профессиональных характеристик: статусов, ролей и норм личности. Обратный процесс, связанный с объективным и субъективным отвержением этого единства и ломкой профессиональных характеристик личности, – есть профессиональное отчуждение. Определения не противоречат реальности, но имеют ярко выраженную эмоциональную полярность (позитивное-негативное).

Л. Н. Вавилова дает определение профессиональной идентичности как самореферентности, или «ощущения и осознания уникальности «Я» в его экзистенции и неповторимости личностных качеств, при наличии своей принадлежности к социальной реальности». Опыт и общение детерминируют и реализуются в профессиональной идентичности в рамках различных профессиональных ситуаций и отношений [25, с. 22].

И. Н. Кулезнева определяет профессиональную идентичность как «структурный компонент профессиональной социализации, как осознание своей принадлежности к определенной профессии и определенному профессиональному сообществу» [78, с. 11].

И. Н. Кулезнева отмечает, что определение содержания понятия профессиональной идентичности «основывается на традиционном понимании механизма идентификации как соотнесения, отождествления человеком себя с определенной социальной сферой - социальными группами, нормами, ценностями» [78, с. 11].

Г. В. Гарбузова считает, что профессиональная идентичность – это «интегративная характеристика личности, обусловленная уровнем сформированности профессионального самосознания, выражающая устойчивое положительное отношение человека к себе как к субъекту профессиональной деятельности, позволяющая самостоятельно осуществлять стратегию профессионального самоопределения и развития». А также отмечает, что ключевыми характеристиками профессиональной идентичности являются «тождественность, определенность, целостность, позиционность, рефлексивность и ответственность» [31, с. 14].

Анализируя работы Л. Б. Шнейдер, мы пришли к пониманию сущности профессиональной идентичности, которая заключается в самостоятельном и ответственном субъектном моделировании и построении своего профессионального будущего, предполагая при этом высокую готовность регулятивных и смысловых основ поведения в ситуации, когда неопределенно приближающееся профессиональное будущее, в умении осуществить личное самоопределение и сформировать представление о себе как о специалисте, при этом суметь интегрировать себя в профессиональном обществе.

Можно сказать, что профессиональная идентичность – это результат процессов профессионального самоопределения, персонализации и самоорганизации, проявляющийся в осознании себя представителем определенной профессии и профессионального сообщества.

Структура профессиональной идентичности. В работе В. Д. Брагиной говорится о том, что личностный, социальный и профессиональный аспекты про-

фессионального определения являются узловыми звеньями для формирования представления о профессии и профессиональной идентичности [20].

Если рассматривать профессиональный аспект, необходимо знание субъекта о требованиях, которые профессия предъявляет человеку, о содержании работы, об условиях труда. Рассматривая личностный аспект, можно вести речь о возможностях и персональных способностях субъекта. В социальном плане важной информацией является осведомленность субъекта о значимости профессии в обществе: заработная плата, профессиональные и социально-экономические перспективы, востребованность на рынке труда.

Опираясь на идеи Е. А. Климова, можно выделить следующие элементы структуры профессиональной идентичности:

1. Осознание своей принадлежности к конкретной профессиональной общности, знание о своем месте в системе профессиональных «ролей» и «статусов», а также представление о степени своего соответствия профессиональным идеалам;
2. Знание человека о степени его признания в профессиональном сообществе;
3. Знание своих слабых и сильных черт характера, возможных путей самосовершенствования, наиболее вероятных зон неудач, а также знание своего особого «почерка» и стиля в работе, своих индивидуальных способов успешного действия;
4. Представление о себе в своей работе в будущем [67].

На основе соотнесения образа профессии со знаниями человека о самом себе формируется профессиональная идентичность. Исследования показывают, что специфика той или иной профессиональной деятельности не только оказывает большое влияние на профессиональные ценности, мотивы, установки, но также коренным образом перестраивает всю ценностно-мотивационную структуру личности профессионала. При этом данный процесс начинается не в момент включения в самостоятельную профессиональную деятельность, а еще на этапе профессионального обучения.

Профессиональная идентичность может пониматься как осознание личностью своих мотивов, интересов и потребностей («Я хочу»); профессионально значимых качеств, склонностей и возможностей («Я могу»); закрепившихся, относительно устойчивых характерологических и психофизиологических качеств («Я имею») и, в то же время, соотнесение их с теми требованиями, которые предъявляются к человеку, выбирающему профессию [23].

Таким образом, идентификация в когнитивном плане – это сравнение, в эмоциональном – оценивание, в поведенческом – уподобление. Эмоционально начавшись в детстве, продолжаясь в период обучения, она длится весь жизненный цикл. Во взрослом состоянии она захватывает профессиональную область [190].

Из этого можно сделать вывод, что профессиональная идентичность определяется через три составляющие:

1. Когнитивная (профессиональные знания и профессиональные убеждения);
2. Эмоционально-оценочная (эмоциональное отношение к профессиональным убеждениям и знаниям);
3. Поведенческая (соответствующая реакция, которая, в частности, может выражаться в поведении).

Другими словами, в образ «Я» входят не только констатация и описание черт своей личности, но и вся совокупность их оценочных характеристик и связанных с ними поведенческих проявлений [190].

Исходя из вышперечисленного, можно сказать, что профессиональная идентичность является частью идентичности личности, которая зависит от нее по крайней мере в смысле общей культуры деятельности, хотя и обладает особым содержанием, обусловленным спецификой профессиональной деятельности.

И. Н. Кулезнева выделяет три компонента профессиональной идентичности:

1. Принятие себя как профессионала - реального или будущего. Ведущим показателем принятия себя выступает профессиональная самооценка, то есть оценка человеком себя как будущего или реального профессионала.

2. Отношение человека к содержанию и сущности профессии. Показателем, характеризующим это отношение, выступает удовлетворенность ею.

3. Принятие профессионального сообщества через соотнесение личных интересов, ценностей, идеалов и т. п. с ценностями, идеалами профессионального сообщества.

В основе каждого из компонентов лежит механизм личностного принятия выбранной профессии. В основе выделенного компонентного состава профидентичности лежит многостороннее понимание профессии, предложенное Е. А. Климовым [78, с. 12].

Л. М. Федотова в профессиональной идентичности выделяет социальный и личностный аспекты. Социальный аспект идентичности помогает формировать профессиональную и общественную позицию; личностный - позволяет сформировать профессиональную самоидентичность индивида [168, с. 11].

Проанализировав существующие подходы к определению понятия «профессиональная идентичность», мы сформулировали свое определение. По нашему мнению, профессиональная идентичность - это осознание себя представителем определенной профессии, частью профессионального сообщества, принятие профессиональных ценностей как части собственных смысложизненных ориентаций, постановка ясных ближних и дальних профессиональных целей, представление о необходимых и освоенных для успешной профессиональной деятельности ролей и компетенций.

Мы рассмотрели основные подходы к определению понятий «идентичность», «профессиональная идентичность». Несмотря на различия в подходах к определению понятия «профессиональная идентичность», она имеет весомое значение, как в психологической, так и в социологической науке и сходится на значимости формирования социальной и личностной идентичности (профессиональная идентичность выражается в социальном и личностном измерении) как основы социальной стабильности общества и внутренней целостности отдельных личностей.

1.2. Роль и состояние социальной работы в контексте актуального состояния российского общества

Изучив теоретические подходы к феномену «профессиональной идентичности» в социальном, психологическом и педагогическом контекстах и предложив ей свое определение, перейдем к рассмотрению профессии, идентичность специалистов которой мы собираемся формировать.

В данном параграфе мы рассмотрим особенности социальной работы как профессии и социального института и ее место в современном российском обществе.

Социальная работа как профессия и социальный институт достаточно молода. На западе как профессия социальная работа оформилась в конце XIX - начале XX века. Тогда появилось само понятие, социальных работников начали готовить в образовательных учреждениях, соответственно появились и люди, имеющие профессию «социальный работник». В России же социальная работа как профессия окончательно оформилась только в 1991 году, когда, после развала Советского Союза, она была внесена в реестр профессий.

Важно учитывать, что ее появление определено общей эволюцией общественного устройства и частной эволюцией различных форм помощи нуждающимся, существовавших в различные исторические периоды. В «Западном мире» и в России эволюция форм помощи существенно отличается.

История изменения форм помощи «на Западе» имеет определенную специфику. Первые формы помощи – это взаимопомощь в родоплеменной общине. Эти формы помощи начали появляться вместе с зарождением первых человеческих сообществ, когда люди осознали ценность пожилого поколения как носителей мудрости, а детей – как гарантии сохранения рода в будущем. Изменяется социальная структура общества в период, который мы называем античностью, происходит жесткое расслоение общества на рабов и свободных граждан, в этой социальной модели достойными помощи считаются только избранные, например, в Древней Греции и Риме - это граждане, рабы же приравниваются по своему положению к домашнему скоту. С приходом

христианства и формированием средневекового общества главным двигателем помощи нуждающимся становится христианская ценность помощи ближнему, выражающаяся в церковной благотворительности, пожертвованиях феодалов и взаимопомощи в крестьянской общине. С ростом городов и последующей индустриализацией, развитием рыночных отношений повышается социальная напряженность, связанная с появлением большого, во многом бесправного, социального класса бедных рабочих.

Социальные кризисы, сформулированные в т. ч. в идеях К. Маркса, и своеобразное воплощение этих идей в России, привели государства «Западного мира» к необходимости снимать социальную напряженность, решать социальные проблемы. Эта необходимость привела к формированию различных моделей социальной политики, воплощением которых в конкретных действиях стали заниматься специалисты в сфере социальной работы. Для понимания институтов социальной работы, действующих в «Западном мире», рассмотрим существующие там модели социальной политики, в рамках которых она реализуется. По одной из самых распространенных классификаций, разработанной Г. Эспинг-Андерсеном, выделяются либеральная, корпоративистская и социал-демократическая модели социальной политики [47].

Для либеральной модели характерна ориентация на рыночные ценности. Позиция государства – минимальные налоги, минимальное вмешательство в экономическую и социальную жизнь. Эта модель характерна прежде всего для стран англо-саксонского мира – Великобритании, США, Австралии. Здесь, где государство устраняется от решения социальных проблем, существенную роль в решении социальных проблем играют некоммерческие организации.

Корпоративистская модель предполагает средний уровень налогообложения и средний уровень вмешательства государства в решение социальных проблем. В этой модели государство при решении социальных проблем берет на себя роль посредника в диалоге между бизнесом и обществом. Модель основана на парадигме социальной политики Германии.

Социал-демократическая модель предполагает высокие налоги и очень

высокий уровень социальных гарантий, разнообразные формы помощи. Эта модель социальной политики распространена в Северных странах.

Важным для западной социальной политики является понятие «государство благосостояния» (welfare state), это понятие было сформулировано Бевериджем и указывает на государство, приоритетом которого является благосостояние граждан. На современном этапе развития в западном дискурсе вокруг сущности и приоритетов социальной политики преобладает идея смешанного благосостояния (welfare mix), в котором ответственность за благосостояние общества распределяется между государством, бизнесом и обществом. Как практические примеры внедрения принципов welfare mix можно обозначить введение системы обязательного социального страхования, привлечение негосударственных организаций к реализации социальной политики как на уровне выполнения конкретных функций, так и на уровне разработки стратегии социальной политики [47].

Стоит отметить, что перечисленные выше модели во многом являются условными и в настоящее время интегрируются и смешиваются. Модели социальной политики не характеризуют социальную работу напрямую, но задают для нее ценностные ориентиры и стратегические цели.

Эволюция форм помощи нуждающимся в российской истории несколько отличается от пути, пройденного Западным обществом. Обозначим отдельные ее особенности, сосредоточившись на различиях.

Первой формой помощи также была взаимопомощь в родоплеменной общине, но этот этап продлился гораздо дольше, чем на Западе, – до образования Киевской Руси. Принятие христианства дало эффект, аналогичный вышеописанному, с поправкой на особую лояльность к нищим (как к «божьим людям») и особую роль православной церкви во времена татаро-монгольского ига. По мере централизации и упорядочивания государственных институтов (вначале в рамках Московского государства, а потом и Российской Империи) увеличивалась роль государства как социального регулятора – появлялись дома призрения, больницы. Государство старалось оказывать помощь сиротам, одиноким старикам.

В то же время, все более недоброжелательным становилось отношение к трудоспособным бродягам и нищим. В XIX веке, помимо государственной и церковной благотворительности, расцветает благотворительность частная. Революция разрушила существенную часть существовавших в Российской Империи социальных институтов, и в новом Советском государстве начала моделироваться своя система социального обеспечения. С одной стороны, система социального обеспечения СССР – это защита прав рабочих, бесплатное образование и медицина, помощь матерям-одиночкам, инвалидам, пенсионное обеспечение. С другой стороны, – это игнорирование необходимости работы с заключенными и другими социально исключенными группами.

С образованием в 1991 году нового молодого российского государства появляются профессии социального работника и специалиста по социальной работе. Происходит это в период нарастающего количества социальных проблем и напряжения в обществе и несформированности социальных институтов, способных эти проблемы решить.

Социальная работа имеет ряд особенностей институционализации, которые заключаются в специфике механизма ее реализации. У нее есть три взаимосвязанных процесса – область познания, практика и образовательная деятельность, которые идентифицируются как социальная работа. Эти процессы имеют и разные предпосылки, и разные социально-структурные характеристики. Поэтому практика, область познания, сфера образования – это самостоятельные институты, имеющие свои структурно-типологические особенности развития и существования.

Российский путь институционализации знания в области социальной работы имеет два направления. Первое – спонтанная практическая деятельность в истории нашего государства существует от благотворения русских князей до стихийной благотворительности современной России. И, наконец, оформление когнитивных структур на основе систематизации опыта практической деятельности можно выделить как второе направление, в котором выделяются два периода [131].

На донаучном этапе институционализации социальной работы основной па-

радикальной теорией знания была теория общественного призрения. Формирование «этносоциальной науки» на основе комплекса ценностей и норм, которые были приняты в исторических, юридических и философских науках того времени, происходило именно на этом этапе. В 90-е годы XX века начинается второй этап, знание социальной работы в нашей стране начинает формироваться на основе педагогических, социологических, психологических и познавательных традиций, которые, в свою очередь, обогащаются концепциями социальной работы, разработанными в западной цивилизации.

Оба эти направления практик объединило образование как институт коллективного познания когнитивных карт теоретико-познавательной рефлексии социальной работы и её практики, которые на настоящий момент существуют в виде теории социальной работы и технологии социальной работы.

Сферу объектов познания социальной работы институционализирует связанное с практикой эмпирическое познание. В процессе исторической практики изначально отсутствовал предметный язык, а формализация, в свою очередь, осуществлялась через обрамление основных мыслей того времени, которые рефлексировали практику субъект-объектных отношений, свойственных для того временного периода. Таким образом, многообразие субъект-объектных отношений князя и нуждающихся в помощи людей рефлексировалось в профессиональных подходах, таких как «нищелюбие», «страннолюбие» и т. д. В петровские времена отношения между помогающими субъектами и нуждающимися объектами происходили в парадигме государственной идеологии, в основе которой лежал принцип полезности. Как в древние, так и в петровские времена категория нуждающихся рассматривалась как ленивые попрошайки.

Логика, характерная для эмпирического познания, развивается по схеме: спонтанная практика – отражение ее в общепринятой системе взглядов – изучение ее в системе формализованного языка. Предметно-проблемная область образуется через рефлексию и языковую формализацию в процессе практической деятельности. Она формируется на основе различных предметных языков, которые, в свою очередь, определяют границы будущего знания, формируя при этом критерии для

становления предметного языка. «Внешняя социальность познания» проявляется именно в этом, когда сформированные средства рефлексии определяют грани проблемной сферы.

Процесс идентификации профессии начинается в познавательных областях теории «признания» и в практике как самостоятельной реальности теоретического и практического мира к концу XIX века. В. Герье первым поставил вопрос о самостоятельности общественного признания как научной парадигмы. Исторические исследования Якобий, Максимова и др. смогли обосновать самостоятельность практики общественного признания, авторы исследований того времени видели своей целью объяснение коллективного опыта поддержки и помощи, а также социальной деятельности, а не объяснение исторического прошлого.

Философские и юридические науки того времени сыграли системообразующую роль в специфическом выделении объекта и предмета в истории общественного признания. Во-первых, философия того времени объединяла в себе социологические, психологические и педагогические взгляды на природу субъекта, таким образом, именно философия обосновала концепты человека помогающего, человека нуждающегося, а также методы помощи. Во-вторых, полицейское право дало обоснование форме общественного признания с идентичности отрасли государственного управления, в ней были выделены нормы правоотношений субъектов, специфика организации, а также императивы обязанностей и долженствований. Таким образом, мы делаем вывод, что определение субъектов и объектов помощи произошло именно с помощью права.

В данной парадигме происходило формирование практики использования исходных предложений и терминов, на основе эклектических подходов сформировались теоретические формализации. Таким образом, мы выяснили, что философия, право и история общественного признания определялись как составные части её теории на рубеже веков.

На рубеже XX-XXI веков оформляется новый этап теории социальной работы в России, который имеет существенные отличия от теории рубежа прошлого столетия. Анализ научной литературы показал, что теория социальной работы

оформляется в контексте процессов формирования государственных идеологий, а также в контексте образования в области социальной работы и становления инфраструктуры поддержки и помощи. Таким образом, мы можем сделать вывод, что институт профессиональной деятельности, институт познания, образования, а также институт защиты и поддержки формировались одновременно.

В 90-е годы XX века в нашей стране в рамках системы образования наметилось развитие теории социальной работы. Именно в это время происходит оформление знания в области социальной работы, в первую очередь это было связано с теоретическим обоснованием простых понятий, которые объяснялись дедуктивно в социологических, педагогических и психологических науках, а также в моделях и концепциях западных социальных работников.

В это время в области образования предметно-понятийное пространство социальной работы рассматривалось в принадлежности к той или иной социальной предметной области. Таким образом, это выражалось в таких областях, как психология, педагогика, валеология, экология, а также социология и философия социальной работы. При отсутствии методологических принципов теории познания в социальной работе происходило аксиоматическое утверждение данных подходов, не уделяя при этом внимания их истинности или ложности.

Таким образом, сведение теории социальной работы к отдельным областям познания не давало возможности осмыслить её сущность, что косвенно подтвердило самостоятельность существования социальной работы. В дальнейшем происходит расширение образовательного пространства, в него входит познавательный опыт западной цивилизации, что привело к пониманию эволюционного развития теории социальной работы и включению этого понимания в предметно-понятийное пространство. Мы делаем вывод, что благодаря этому педагогические, психологические и социологические концепты отодвигаются в развитии отечественной теории социальной работы.

В Российской Федерации профессия "социальная работа" была введена в реестр профессий в 1991 г., что сделало актуальным ее осмысление как сферы познания и вида практической деятельности. В нашей стране с 1992 года начали раз-

виваться системные исследования истории и теории социальной работы, социального проектирования и администрирования, также начался перевод трудов по практике и теории зарубежной социальной работы, вузы и колледжи начали подготовку специалистов, стали разрабатываться технологии помощи различным категориям клиентов. Все существенные фундаментальные исследования в теории социальной работы должны начинаться с определения сферы познания, которая определяется исходя из понимания целей и задач исследования.

Отмечается существенный разброс мнений в определении содержания социальной работы, образовании ее концептуальной схемы. Все подходы к определению сущности социальной работы мы можем разделить на три группы:

1) личностный (индивидуальный) подход к теоретической модели социальной работы;

2) социетальный (средовой) подход, где в качестве основной модели принимаются во внимание объединения общественных отношений;

3) социально-деятельностный подход, где социальная работа рассматривается в субъектно-объектном подходе, который является традиционным направлением для отечественного познания [169].

Мировой образовательный процесс неуклонно влияет на социальное образование нашей страны. В свою очередь, мы можем сделать вывод, что образовательное пространство социальной работы переживает на сегодняшний день третий этап своего становления.

Первый этап – начало 1990-х гг. На этом этапе рассматривались проблемы научного и профессионального равенства социальной работы, когда ее сравнивали с устоявшимися научными формами познания и образовательной практики. Проблемы были связаны с доказательством принадлежности социальной работы к социальной педагогике. Это период полезных дискуссий и споров, породивший подходы к определению объекта и предмета социальной работы, сформировавший имплицитные концепции, в это же время рекомендовались отечественные равносильные понятия, сопоставимые с понятием "социальная работа". Западные модели социальной работы были для России так называемой "абсолютной идеей", поз-

воляющей наметить национальные перспективы теоретического познания и образовательной практики. В этот период начало формироваться основание социальной работы, где психология, педагогика и социология играли свою системообразующую роль, определяющую своеобразие образовательной и теоретической национальной модели социальной работы.

В начале 90-х годов социальная работа начала складываться как профессиональная деятельность. Возникшие в результате распада единого социального, геополитического и экономического пространства рост социальных проблем в обществе и экономический кризис повлияли на организацию нового вида деятельности и создание сети социальных учреждений. В обществе появились такие тенденции, которые не были ранее характерны для него, а именно: понижение уровня жизни, распад института семьи и брака, безработица, профессиональное нищество, падение уровня рождаемости и криминогенная обстановка, вынужденная миграция населения. В результате проводимой экономической и социальной политики, повышения потребительских цен на товары первой необходимости и снижения доходов населения уровень жизни народа в начале 90-х годов резко снизился.

Институт семьи и брака также подвергся влиянию сложившейся сложной социально-экономической ситуации, это нашло отражение в том, что число браков сократилось, а число разводов, в свою очередь, увеличилось. В то же самое время устойчивый рост количества детей, рожденных вне брака, сохранился, а детей-отказников становилось все больше.

Радикальные меры были предусмотрены вводимыми программами в сфере экономики, такими как либерализация цен, снижение дотаций убыточным предприятиям и сокращение военных расходов. Более того, важно отметить, что именно в этот период происходит снижение инвестиций в социальную сферу.

Таким образом, в процессах, связанных с попытками регулирования социально-экономической ситуации, выходили на первый план задачи поддержки и защиты легкоуязвимых слоев населения, а также выделения групп населения, которые в первую очередь нуждаются в поддержке (пенсионеры, дети-инвалиды, малоимущие, инвалиды, а также военнослужащие, которые были уволены в за-

пас).

Принятый в декабре 1991 г. Указ Президента РФ «О дополнительных мерах по социальной поддержке населения в 1992 г.» давал органам исполнительной власти субъектов федерации самостоятельное право назначать формы социальной поддержки населения, которые смогли бы помочь обезопасить население страны в условиях либерализации цен [177].

Необходимо отметить, что все это дает толчок для системного исследования по разнообразным направлениям истории и теории социальной работы, уделяется немалое внимание попыткам определить научную область познания социальной работы, опираясь на понимание её важнейших задач и целей.

Как уже говорилось ранее, подходы к социальной работе в отечественной науке можно разделить на три группы:

первая группа - «личностный» или «индивидуальный» подход к теоретической схеме социальной работы;

вторая группа - «социетальный», другими словами средовой, подход, в котором базовая схема - это вся совокупность общественных отношений и связей;

третья группа - социально-деятельностный подход, рассматривающий социальную работу в субъективно-объективной схеме.

В своей учебной программе Н. С. Данакин («Теория и методика (технология) социальной работы») определяет социальную работу как деятельность по поддержке людей в решении их личных проблем, как основополагающие направления в познании социальной работы обозначает проблемы личности в связи с группой, социальными дезадаптивными и девиационными процессами, обществом.

«Социоэкология личности» – это новое понятие, которое вводит И. Зимняя. Как объект этой научной отрасли автор обозначает взаимодействие человека с самим собой, с другими людьми, обществом в целом; предмет – личная и социальная самозащита человека [57].

В трудах Е. Холостовой, И. Зайнышева описаны социетальные подходы к теории социальной работы. В своих исследованиях в качестве объекта социальной

работы они указывают социальные отношения, а предметная область социальной работы описывается как «множество особенных свойств, закономерностей, отношений и тенденций». Авторы в предмете выделяют направления, которые обусловлены рядом проблем: индивидуальными, семейными, социально-экономическими, социально-экологическими, социальной стратификации, поведенческой деятельности, представления и моделирования, общения, структур власти [52, 178].

И. Зайнышев обозначает, что социальные процессы представляют собой предметную область социальной работы, но теория научного знания основывается на трех основных понятиях: «нормативы и идеалы», «философское основание науки», «конкретная научная картина мира» [52].

При определении содержания социальной работы, деятельностный подход представлен в работах Л. Гусяковой, С. Григорьева, Т. Демидовой и Н. Стойко. Деятельностная сущность социальной работы является основным акцентом в работах этих авторов. В свою очередь, деятельностная сущность представляет собой вид социальной деятельности, систему социальной защиты, а также деятельность отдельных лиц по оказанию помощи и государственных организаций, кроме этого, деятельность по сохранению и восстановлению социетальных и психоментальных связей индивида со средой.

Также мы считаем важным отметить, что в государственных официальных документах, таких как «Концепция развития социального обслуживания населения в Российской Федерации», также находит своё отражение понятие «социальная работа».

Мы выяснили, что представления об иерархических уровнях концептуальной сферы социальной работы появляются в теории социальной работы. Таким образом, теория социальной работы имеет два уровня. Система представлений и взглядов, формирующихся под влиянием деятельности органов государственной власти и организаций социальной поддержки населения, представляет собой первый уровень теории социальной работы. В свою очередь, второй уровень теории

социальной работы можно определить как форму организации научного познания о наиболее важных отношениях и связях.

Существует процесс уточнения определения понятия «социальная работа» (В. Лавриненко, А. Панов, В. Ковалев и др.). Разработка стандартов и терминов социального обслуживания, а также федеральные законы – все это расширяет словарь терминов, конкретизируя область государственных потребностей и нужд [148].

В. Лавриненко рассматривает проблемы научной идентичности социальной работы через философский подход (субъект-объектные отношения в социальной работе, их понимание как базовых в контексте социально-философских проблем и др.).

А. Панов объясняет понятие «социальная работа» через воспроизведения современных направлений в области социальной помощи, а именно: профессию, научное знание, специальность в системе высшего образования; также выделяет свой принцип структурирования социальной работы как научного знания.

В. Ковалев в концептуальную модель социальной работы вводит разновидности деятельности – медико-терапевтическую, социально-реабилитационную, консультационную, психолого-педагогическую и другие виды поддержки. Также находятся в центре его внимания трудные жизненные ситуации клиента.

В работах С. Беличевой, Б. Шапиро, И. Зимней указываются подходы к лично ориентированной подготовке бакалавра социальной работы гуманистического и культурологического образца. В свою очередь, последовательность подготовки социального работника, признаки развития специалиста в системе воспитания и профессионального обучения исследуются в работах В. Бочаровой, Н. Шмелевой, А. Вербицкого, Е. Холостовой, И. Лавриненко, П. Павленка и В. Слостенина [177].

Как одни из ключевых, озвучиваются проблемы подготовки специалистов в различных «специализациях» социальной работы, а также роль личности специалиста в сфере социальной работы; подход и профиль специалиста в области социальной помощи и поддержки, его профессиональная компетенция; проблемы тео-

ретического и практического подтверждения деятельности социальных служб, центров: федеральных, специализированных, региональных, сельских, городских; проблемы концепций инфраструктуры помощи и поддержки нуждающихся; проблемы психотерапии, консультирования, психокоррекционной и психосоциальной помощи различным категориям клиентов и др.

Мы выяснили, что содействие людям в успешном разрешении их жизненных проблем является главной целью социальной работы.

Таким образом, «профессиональное содействие людям в успешном разрешении их жизненных проблем» [169], осуществление социальных перемен, а также развитие и высвобождение ресурсов человека и его социального окружения, – всё вышперечисленное раскрывает собой понятие «социальная работа».

По нашему мнению, сущность социальной работы - в развитии умений человека эффективно решать жизненные проблемы, опираясь при этом на свои собственные ресурсы.

Задачами социальной работы являются:

- усиление эмоциональных, ментальных и физических способностей, необходимых при решении клиентом своих проблем;
- усиление мотивации клиента с помощью «Я-поддерживающих» мероприятий, освобождение его энергии для осуществления изменений;
- предоставление клиенту ресурсов, которые помогут ему в решении проблем [122].

Социальная работа – вид деятельности, имеющий свою специфику, который отличается:

- совокупным характером (социология, психология, юриспруденция и педагогика);
- пограничным характером (накапливает в себя смежные элементы пограничных профессий: инструментарий, информацию, технологии);
- социальный работник рассматривает клиента как целостную личность, в целостности его отличительных сторон;

- ценностные ориентации в деятельности социального работника исходят от человека как высшей ценности;
- направленностью на реальных людей с их конкретными проблемами;
- посредническим характером (между клиентом и социальными институтами, между человеком и социумом).

Можно выделить два подхода к видам социальной работы:

- социальная работа как профессиональная деятельность;
- социальная работа как добровольная благотворительная и филантропическая помощь.

Целью социальной работы как профессиональной деятельности является реализация, опредмечивание потребностей и интересов человека, достижение лично и социально значимых результатов, фиксирование или модификация положения личности, группы людей в обществе [148].

В основу социальной деятельности положено пять аспектов: социально-экономический, географический, политический, культурный и духовный.

Социально-экономический аспект характеризуется основными заботами человека, которыми во все времена были достойные жизненные условия, развитые и доступные организации здравоохранения и образования, доступ к соответствующей квалификации и достойно оплачиваемой трудовой деятельности, системам социального обслуживания и социального обеспечения. Таким образом, справедливое распределение всех этих ресурсов несет в себе социальное согласие.

Вся деятельность в географическом аспекте осуществляется в рамках определённых границ учреждения, страны, региона или муниципалитета.

В политическом аспекте политическая система страны сама назначает условия проведения практической деятельности в ней.

Культурный аспект учитывает традиции, чаяния, убеждения и культуру отдельных лиц, семей, групп, общин и стран.

В свою очередь, духовный аспект в социальной работе учитывает важность ценностей, духовного мира, этики, философии, идеалов и чаяний клиентов, самих

социальных работников и общую систему ценностей общества, в котором она реализуется.

Второй этап приходится на конец 1990-х гг., связанный с концептами государственных стандартов. Когда наработан довольно большой опыт поддержки и защиты тех, кто нуждается, когда принципы, технологии и видение проблем соотносятся с устоявшимися школами социальной работы как таковой в мировой практике, появляются государственные стандарты. Применительно к России того времени нельзя было сказать, что существует достаточно устоявшаяся точка зрения на подходы к определению научной идентичности социальной работы, а также на саму социальную работу в целом. В тот период систематизированные взгляды на природу познания социальной работы не были выработаны, соответственно отсутствовали также и техники, методы, подходы к личности профессионала и клиента.

Концепты принципиального плюрализма и модернизма были характерны в этот период нашего отечественного познания, когда интерпретация и таксация были связаны напрямую с парадигмальными представлениями профессионалов, субъективностью, научная квалификация которых формировалась в рамках других научных дисциплин. Однако, традиции, которые были привнесены из других кластеров образовательного пространства, носили и позитивный характер. В частности, разрабатывается идея личности профессионала как субъекта изменения ситуации клиента.

Третий этап – начало XXI в. Для этого периода характерна радикальная смена образовательной парадигмы, происходит замещение предметной подготовки подходами к обучению на основе компетенции. Из-за смены образовательной деятельности формируются новые подходы к теории и практике социальной работы, а устаревшие концепции социального обеспечения начинают уступать место концепциям нового социального развития и нового социального конструирования.

Социально-экономические условия современной России ведут к необходимости становления социальной работы как инновационного института. Появляется большое количество субъектов и объектов социальной работы, интенсивно раз-

вываются разнообразные организационные формы ее существования. Применение широкого спектра методик, методов и технологий, которые поставили вопрос о технологизации социальной деятельности. Это повлекло за собой изучение и анализ всех факторов, способствующих или препятствующих этим важнейшим процессам.

Таким образом, важно обозначить, что в нашей стране существует множество старых нерешенных социальных проблем, наряду с беспрерывно появляющимися в современном динамичном мире новыми проблемами. Все они находятся во взаимосвязи и глубоко включены в нашу социальную систему. Единственный возможный конструктивный ответ общества в этой ситуации – эффективно действующий институт социальной работы, который развивают высококвалифицированные специалисты со сложившейся ясной профессиональной идентичностью и объединённые в профессиональное сообщество.

1.3. Особенности подготовки специалистов в сфере социальной работы в Российской Федерации и за рубежом

Мы подробно рассмотрели феномен профессиональной идентичности и социальную работу как социальный институт в историческом и современном контекстах.

Перед тем, как перейти к рассмотрению формирования профессиональной идентичности бакалавров социальной работы, рассмотрим историю и современное состояние системы подготовки бакалавров социальной работы в России и за рубежом.

В конце 19 века социальные реформаторы вместе с лидерами благотворительности организовывают систему профессиональной подготовки социальных работников по образцу подготовки врачей, учителей, священников. Таким образом, идеи благотворительности как добровольной, бескорыстной активности преобразуются в идею социальной работы как организованной, системной, профессиональной помощи людям в трудной жизненной ситуации.

Традиционный обмен опытом между так называемыми “дружескими визитерами”, работающими в различных агентствах, стал постепенно принимать

форму обучающих курсов. Таким образом, в 1898 году, благодаря инициативе М. Ричмонд, зародилась первая национальная школа прикладной филантропии, которая функционирует и по сей день, являясь факультетом социальной работы в Колумбийском университете [181].

Связавшее сразу после возникновения свою деятельность с образовательными центрами, движение поселенцев, при условии постоянных контактов между основателями движения и многими учеными в области социальных наук, стремилось заложить научный фундамент под практические действия. Изначально это происходило в форме курсов по обмену опытом, а затем породило Чикагскую школу гражданства и филантропии, превратившуюся в 1920 году в Школу социального администрирования при Чикагском университете.

Также быстро социальная работа развивалась и в Европе, так, например, общество благотворительности в Лондоне в 1903 году открыло первое учебное заведение, специализирующееся на подготовке социальных работников под названием “Школа социологии”, которая спустя девять лет трансформируется в факультет социальной работы Лондонской школы экономики.

В Германии в это же время под руководством Алисы Соломон, основательницы женского движения в Европе, создается женская школа для социальных работников. Итак, к 1910 году в развитых европейских странах и Соединенных Штатах Америки насчитывалось уже около четырнадцати школ социальной работы, обеспечивающих, как правило, одногодичную подготовку.

Тем не менее, открытие первого настоящего учебного заведения отводится Голландии, где в Амстердаме в 1899 году был открыт институт подготовки социальных работников, продолжительность обучения в котором составляла два года очной формы обучения [35].

В связи с началом первой мировой войны внутренние проблемы ее участников существенно обострились, что повлияло на увеличение числа стран, прибегнувших к подготовке социальных работников.

В 20-е годы XX века открываются первые школы социальной работы в таких странах как Бельгия, Норвегия, Швеция, Италия, а также Чили, основателем

школы в котором стал известный общественный деятель Рене Сандра.

В 30-е годы прошлого века число стран, подготавливающих социальных работников, продолжает увеличиваться. К вышеперечисленным государствам можно добавить Испанию, Израиль, Ирландию, Люксембург, Грецию, Португалию, Данию, Индию, Египет. Таким образом, социальная работа как профессия появляется и развивается и в странах третьего мира.

В подготовку социальных работников был включен как организационный, так и методический аспект, но учебные заведения не имели еще квалифицированных, подготовленных преподавателей, и учебных пособий почти не было: в Соединенных Штатах Америки использовали книги «Американская благотворительность» Амоса Уорнера и «Дружеский визит к беднякам: практическое руководство для работающих в благотворительных организациях» Мэри Ричмонд, а первыми преподавателями были участники общества благотворительности с серьезным опытом работы, но без специального педагогического образования [176].

Как правило, студенты учились и работали одновременно, а учебная программа включала отдельные темы для практической социальной работы в различных областях, например, в таких как социальная работа в медицине и школе, изучение условий жизни неблагополучных семей, а также социальная психиатрия.

Данные области имели самостоятельные учебные программы, создающие трудности перехода из одной области практической работы в другую. Программы были направлены исключительно на обучение индивидуальной работе с клиентом, а групповая работа как теоретически обоснованный самостоятельный метод была введена в программы обучения только в 40-е гг.

Отдельные специалисты выступали против университетского образования для социальных работников, в их числе была и М. Ричмонд, считающая университетскую подготовку, связанную с обязательным изучением немалого количества научных дисциплин и научных школ, способной подорвать ценностные основы включенности в благотворительность, веру студентов в

бескорыстие, и выступала за создание независимой от системы высшего образования школы социальной работы.

Ассоциацией школ социальной работы в Америке в 1924 году были разработаны нормативы, то есть учебные планы, предназначенные для регулярных курсов обучения, курсов подготовки ответственных работников в области социальной работы и курсов, создаваемых при университетах.

Полностью внедрение программ подготовки социальных работников в систему университетского образования произошло в конце 30-х годов, когда в Ассоциацию школ социальной работы стали приниматься исключительно школы, которые действовали непосредственно в рамках высших учебных заведений, обучение в которых было рассчитано на два года и давало право получать степень магистра [170]. Таким образом, до 1974 года обучение по двухгодичной магистерской программе являлось единственной формой, признанной как условие аттестации профессионального социального работника, что означало, что критерием профессионализма было принято считать наличие степени магистра.

В современном мире существует множество высших школ социальной работы и факультетов университетов, которые подготавливают профессиональных социальных работников. В большинстве стран это образование финансируется государством, тем не менее, существует немало и частных учебных заведений.

Большинство учебных заведений было открыто в 60-е годы, во времена бурного развития социальной работы, также именно в это время зародились многие национальные и международные ассоциации социальных работников, были опубликованы первые специализированные издания и профессиональные журналы и был разработан международный этический кодекс социального работника.

В разных странах обучение социальных работников отражает специфику национальных систем образования, именно поэтому не существует единого образца даже в пределах одной страны, но тем не менее нужно принимать во внимание то, что различные модели конструктивно сосуществуют друг с другом [175]. Так в Японии существует широкий спектр программ: двухгодичное

обучение в местном колледже, четырехгодичное обучение в колледже или университете и два года магистратуры в университете с присвоением степени магистра.

Так же, как и в Японии, нет единого образца и в Соединенном Королевстве, где обучение бакалавров социальной работы осуществляется в университетах, политехникумах, колледжах, основывающихся на различных программах: четырехгодичное обучение на бакалавриате, один год обучения в магистратуре или же два года обучения для выпускников, закончивших другие факультеты, и так далее.

В США профессиональная аттестация состоит из трёх взаимосвязанных уровней. Степень бакалавра – это первая профессиональная степень, получаемая по окончании четырехгодичного обучения, потом степень магистра присваивается через два года обучения в спецшколе социальной работы, затем для получения докторской степени необходимо еще два года подготовки после магистратуры.

Таким образом, степень бакалавра - первая профессиональная степень в социальной работе, но до 1974 года таковой была степень магистра, до того как было решено, что бакалавр также может стать членом Национальной Ассоциации Социальных работников США (НАСР).

Также необходимо учитывать, что в образовании социальных работников многих стран важную роль играет Международная ассоциация школ социальной работы (IASSW), которая была создана в 20-е годы прошлого века, и одной из важных функций которой является экспертное оценивание национальных программ обучения социальных работников.

Отдельно рассмотрим австралийское понимание специфики прохождения практики студентами, обучающимися социальной работе. На наш взгляд, данный подход заслуживает внимания и возможного применения его частей в отечественной практике.

В контексте проблемы формирования профессиональной идентичности будущих социальных работников этот опыт интересен, т. к. это наиболее продуктивный практический способ формирования профессиональной

идентичности, это идентификация себя с успешными практикующими специалистами и погружение в реальную профессиональную практику.

Различные государства и университеты используют различные термины для описания «полевого образования» и различные роли, которые люди принимают в этом процессе. В отечественной практике – это «куратор практики», «практикант».

Следуя терминологии Австралийской ассоциации социальных работников (AASW) - практики, которые «супервизируют» студентов социальной работы, называют либо «полевыми педагогами» (field educators), либо «кураторами задач» (task supervisors). Если есть два «полевых преподавателя», курирующих студента, то их называют «со-полевыми преподавателями» (co-field educators). Внешними «полевыми педагогами» являются люди, курирующие студентов и работающие за пределами принимающей организации. Здесь, уже на уровне дифференциации ролей и их обозначения, можно увидеть разработанность направления практического обучения социальных работников в Австралии. Отдельное внимание уделяется подготовке супервизоров студентов социальной работы во время прохождения ими практики [203].

Существуют определенные принципы, на которых основана подготовка социальных работников [203].

Во-первых, подготовка основывается на этических рамках и образовательных и практических стандартах, указанных в документах Австралийской ассоциации социальных работников [201, 205]. Т. е. этические нормы, принятые профессиональным сообществом, имеют высокую значимость, и лояльность к ним формируется у студентов в том числе и в рамках практического обучения.

Во-вторых, приоритет для обучения студентов социальной работе – процесс подготовки их к ведению культурно-компетентной и безопасной профессиональной практики. Это отдельный акцент подготовки социальных работников в Австралии, и австралийской социальной работы, в целом касающийся сложной истории отношений между коренными жителями Австралии и западными колонизаторами.

Третий, основополагающий, принцип заключается в том, что практическое

образование – это взаимное партнерство, создаваемое между студентом, принимающей организацией, «полевым педагогом» и университетом. Практическое образование – это проект, распределяемый между всеми этими сторонами, так как партнерский подход необходим для того, чтобы обучение было эффективным. Сообщество также может быть партнером в практическом образовании, особенно в тех сообществах, которые тесно связаны с услугами здравоохранения и социального обеспечения. В этом принципе отражается важный в западной социальной работе акцент, выделяющий местные сообщества как отдельный субъект социальной работы.

Четвертый принцип обучения заключается в том, что теории и идеи экспериментального обучения взрослых имеют важное значение для практического образования. Это включает в себя стратегии обучения критическому мышлению и рефлексии практики, а также способность критически применять знания «аудиторного» обучения в условиях рабочего места. Здесь мы говорим о проблеме интеграции теории и практики.

Наконец, пятый принцип, лежащий в основе подхода практического образования социальных работников, заключается в том, что конструктивные отношения между «полевым педагогом» и студентом имеют важное значение для успешного обучения последнего.

«Полевое обучение», которое в западной литературе определяется как «область опыта» (field experience), занимает центральное место в социальной работе. Его целью является предоставление возможности студентам для интеграции теоретических знаний с их практикой, развития их профессиональных компетенций [203].

Австралийская ассоциация социальных работников определяет «полевое образование» следующим образом:

«Полевое образование» является основным компонентом учебного процесса социальной работы и имеет статус полноправного учебного предмета. Это основной вид деятельности студента, предоставляющий возможности для интеграции «контента» из «аудиторных» занятий с практическим опытом, в то же

время для развития компетентности в диапазоне навыков социальной работы.

Большинство университетов в Австралии описывает основные принципы, которыми руководствуются их «полевые» учебные программы и обеспечивают достижение целей для «полевого образования». Хотя каждый университет имеет свой собственный философский и образовательный подход и определяет «полевое образование» в своих учебных программах социальной работы - кафедральных, факультетских и университетских контекстах, имеется значительное сходство в определениях, основных принципах и задачах курса. Отчасти это происходит потому, что AASW установил национальные минимальные требования для образования, которые должны быть выполнены, чтобы выпускники имели право на членство в профессиональной организации [205].

Университеты обязаны включать как минимум две практики в курсы социальной работы, которые вместе должны включать, как минимум, 140 дней или 980 часов контролируемой практики в условиях рабочего места. Два размещения должно произойти в разные календарные годы и предлагать широкий спектр различного опыта социальной работы для студентов [205].

Подготовка социальных работников в России. В настоящее время в нашей стране происходит усиление внимания к вопросам социальной политики как страны в целом, так и отдельных регионов. Задачу создания непрерывного образования специалистов социальной сферы ставит дальнейшее развитие системы социальных служб в Российской Федерации.

В нашей стране существует множество социальных проблем, имеющих системный характер, и решить эти проблемы могут только системные меры социальной политики, реализованные высококвалифицированными специалистами в сфере социальной работы.

Удовлетворение потребности российского общества в специалистах в сфере социальной работы осложнено «юностью» и несформированностью института социальной работы в научном, образовательном и практическом измерениях.

Появление таких специалистов, безусловно, невозможно без эффективной системы подготовки в вузе. Важным аспектом подготовки будущих специалистов в

сфере социальной работы является личностно-профессиональное развитие будущего профессионала, формирование его «профессиональной идентичности», как тождественности профессиональной группе, профессиональным ценностям и образа себя как профессионала. Без такого личностного фундамента невозможно формирование целостного специалиста – эффективно действующего профессионала.

В вузе необходимо создать благоприятную среду для формирования функциональной профессиональной идентичности будущего специалиста по социальной работе, то есть такой профессиональной идентичности, в которой студент будет идентифицировать себя с профессиональной группой, разделять профессиональные ценности, иметь позитивный образ себя как профессионала.

Прежде, чем перейти к возможностям и перспективам развития такой среды в высшем учебном заведении, рассмотрим проблемы, которые мешают образованию такой среды:

- передача в образовательном процессе низкокачественного формализованного и при этом плохо структурированного знания, которое вместо формирования перспективного и системного видения профессии, ее целей, ценностей и технологий, дает размытый, ненадежный и потому совсем не привлекательный образ профессии;

- преобладание использования в образовательном процессе устаревших форм и методов передачи знаний не включает студентов как субъектов образовательного процесса, а только сводит образовательный процесс к циклической, и во многом формальной, передаче, запоминанию и воспроизводству информации;

- слабая связь вуза с организациями и специалистами, реализующими практическую деятельность в сфере социальной работы, приводит к подготовке специалиста, не готового к практической профессиональной деятельности.

Описанное проблемное поле обобщенно и, безусловно, существуют успешные практики и высококвалифицированные педагоги, которые эти проблемы преодолели, но системно они продолжают существовать.

Теперь остановимся на основных элементах среды, благоприятной для

формирования позитивной и функциональной профессиональной идентичности у будущих специалистов в сфере социальной работы, которые, на наш взгляд, должны развиваться в высшей школе.

Теоретической основой обучения должна стать ориентация на актуальное знание – зарубежный опыт, лучшие практики, разные концепции и взгляды, системный подход в изложении знания.

Такие знания должны приобретаться через активные методы обучения, которые вовлекают студента в образовательный процесс, позволяют ему осваивать и осмысливать знания, в том числе на эмоциональном уровне в игре, дискуссии, и тренировать навыки в безопасной среде тренинга.

Актуальные знания и активные методы обучения только тогда дадут результаты, когда это знание будет закреплено в практической созидательной деятельности студентов – волонтерской работе, разработке и реализации практических социальных и исследовательских проектов.

Создание среды, благоприятной для формирования функциональной профессиональной идентичности у будущих специалистов в сфере социальной работы в высшей школе, включающей перечисленные выше элементы, возможно только при принятии их как необходимости администрацией и педагогами высшей школы.

Всё в большей мере общество нуждается в специалистах, способных реализовать функции социального прогнозирования и стратегического планирования, квалифицированно проводить социальную диагностику, а также грамотно вести социально-терапевтическую, коррекционную и реабилитационную работу, осуществлять консультативную, посредническую, и профилактическую деятельность с разными категориями клиентов, которые нуждаются в социальной помощи и поддержке.

Мировой опыт указывает на то, что развитие социальной политики государства, институтов социальной поддержки населения, реализация социальных проектов и программ не могут обходиться без грамотных, хорошо подготовленных специалистов в сфере социальной работы.

На сегодняшний день они выступают в роли главных консультантов при подготовке нормативно-правовой базы, а также при принятии решений в такой важнейшей области, как социальная работа, как и члены экспертных советов и парламентов.

С уверенностью можно сказать, что практически во всех странах мира на настоящий момент трудятся специалисты в сфере социальной работы. В некоторых западных странах ещё в начале прошлого века начали готовить бакалавров социальной работы, но только в середине и во второй половине XX столетия работа по подготовке специалистов приобрела масштабный характер.

В России в 1991 году была введена в квалификационный справочник должностей руководителей, служащих Госкомвуза и специалистов квалификационная характеристика «специалист по социальной работе». Это послужило основанием к открытию новой специальности 03.12 «социальная работа» в средних и высших учебных заведениях.

В России, начиная с 1991 года, количество высших учебных заведений, которые ведут подготовку, переподготовку и повышение квалификации специалистов по социальной работе, постоянно увеличивалось. Если в период с 1990 по 1991 годы было всего восемь вузов, готовящих бакалавров социальной работы, то на сегодняшний момент в нашей стране более 130 вузов готовят кадры в сфере социальной работы.

Подготовка кадров в сфере социальной работы происходит на нескольких уровнях:

1. Допрофессиональная подготовка в школах, на курсах и в лицеях. Выпускники, получившие допрофессиональную подготовку, вливаются в ряды социальных работников отделений по обслуживанию престарелых, больных и одиноких. В дальнейшем они имеют возможность получить соответствующее среднее и высшее образование по своему выбору.

2. Подготовка в средних специальных учебных заведениях. По окончании обучения социальные работники имеют право работать бригадирами отделений по обслуживанию больных, одиноких и престарелых, а также социальными

педагогами и т. д.

3. Подготовка в университетах, отраслевых вузах (медицинских, педагогических и др.) и академиях на дневных, заочных отделениях (срок обучения от 3 до 6 лет).

Получение высшего профессионального образования также разделено на три ступени, а именно: подготовка бакалавров (четыре года учёбы), специалистов (пять лет учёбы) и магистров (шесть лет учёбы).

Важно отметить, что большое значение имеет подготовка высококвалифицированных научных и педагогических кадров в аспирантуре и докторантуре. Также важно, чтобы было принято решение Высшей аттестационной комиссии о возможности защиты кандидатских и докторских диссертаций по направлению «теория социальной работы и социальная политика». Сегодня такая защита осуществляется по направлениям «социология», «психология», «философия», «история» и др.

При специализации выпускников в первую очередь учитывается профильная направленность высшего учебного заведения. Сейчас большая часть вузов нашей страны готовит управленцев социальной работы с населением, а также специалистов-организаторов, другие вузы, в свою очередь, готовят специалистов по работе с семьей, детьми, молодежью, пожилыми людьми, а кроме этого, специалистов службы занятости, по работе в трудовых коллективах и т. д. Также важно отметить, что некоторые вузы в России готовят специалистов в области медико-социальной помощи населению.

Специалистам в сфере социальной работы дают профессиональное образование и практическую подготовку для того, чтобы они получили необходимый багаж теоретических знаний, приобрели практические навыки и умения, а также освоили основные формы и методы современной социальной работы, в свою очередь, кодекс профессиональной этики должен служить ориентиром и руководством в их профессиональной деятельности.

Базовое образование, самообразование в ходе практической деятельности, различные формы краткосрочной учебы (к этому относятся семинары, курсы и

разовые программы), а также заимствование опыта у коллег обеспечивают собой компетентность в полной мере. Одним из решающих факторов в повышении компетентности является каждодневное приобретение новых знаний и навыков.

Профессионализм – это постоянно поддерживаемые на высоком уровне умения и знания, которые обеспечивают высокое качество и результативность труда [131].

Усовершенствование системы непрерывного профессионального образования в нашей стране, в том числе в области подготовки бакалавров социальной работы, включает:

1) формирование эффективной системы профессиональной подготовки бакалавров социальной работы, образование соответствующей государственно-общественной подсистемы;

2) формирование и усовершенствование многоуровневой системы, предполагающей профессиональную подготовку специалистов в колледжах и лицеях, средних профессиональных и высших учебных заведениях [115].

На сегодняшний момент в государственных университетах, институтах и академиях осуществляется многоступенчатая система профессионального образования специалистов. В свою очередь, высшее профессиональное образование складывается или из уже полученной базы среднего профессионального образования, или на основе образования, которое было получено по окончании школы. Важно отметить, что выпускник высшего учебного заведения имеет возможность получить дополнительную специальность и, кроме этого, освоить несколько специализаций. Важно отметить, что, когда речь идет о подготовке бакалавров социальной работы, необходимо учитывать конкретный вид деятельности, которым специалист собирается заниматься.

В Российской Федерации и отдельных её субъектах происходит формирование многоуровневой системы образования, предусматривающей подготовку специалистов на трех уровнях. Данная система дает возможность обучающимся в высшем учебном заведении получить неполное высшее образование, базовое высшее образование (бакалавр), а также полное высшее

образование (специалист по социальной работе или магистр). Соответствующие государственные стандарты, программы и учебные планы регламентируют этот процесс.

Значительной проблемой является то, что студенты, выбравшие направление «социальная работа», получают ориентир на стандарт высшего профессионального образования, который не всегда соответствует реальным требованиям профессиональной практики.

После получения степени бакалавра социальной работы, выпускник имеет возможность продолжить обучение по магистерской программе, если, конечно, она имеется в вузе, очень частым явлением на практике является то, что студент может обучаться по соответствующей программе специалитета.

На становление системы подготовки бакалавров социальной работы в нашей стране, с одной стороны, оказали влияние отечественные традиции высшей школы, а с другой стороны, национальная система подготовки социальных работников зародилась и формируется под влиянием западных моделей подготовки социальных работников, в особенности, североамериканской и шведской. Такие подходы разделяют не все представители отечественной высшей школы, которые осуществляют подготовку специалистов для организации социальной поддержки населения. Нередко при осуществлении подготовки бакалавров социальной работы отдельные вузы нашей страны опираются только на отечественный опыт подготовки практических психологов, социологов, социальных педагогов, социальных философов, педагогических и медицинских кадров.

С первых шагов организации системы подготовки бакалавров социальной работы очевидно осознавалась необходимость усовершенствования социальной работы как профессиональной деятельности представителями российской высшей школы первого и второго направления.

Фундаментальную естественно-научную, социально-гуманитарную, специальную и общепрофессиональную подготовку получает каждый выпускник вуза по специальности и направлению «Социальная работа».

Также мы выяснили, что не менее 35-40 дисциплин общефедерального цикла должны изучить выпускники вузов по специальности «Социальная работа», не учитывая при этом элективные курсы, дисциплины регионально-вузовского компонента, дисциплин специализации и факультативов. Например, бакалавр социальной работы должен владеть не только знаниями, входящими в теорию, историю и технологию социальной работы, но также знать социологию, антропологию, основы социальной медицины, социальную политику, педагогику, социальную экологию, психологию, правовые основы социальной работы, геронтологию, конфликтологию, методiku прикладных исследований, проектирование и моделирование в социальной работе, андрологию, прогнозирование, феминологию и семейведение.

Особое внимание уделяется практической подготовке бакалавров социальной работы в образовательных учреждениях, так как органической частью образовательного процесса в области социальной работы является именно практика. С первого курса обучающийся проходит ознакомительную, учебную, производственную и преддипломную практики.

Сейчас в нашей стране действует государственный образовательный стандарт нового поколения. Вопрос о специализациях является самым приоритетным вопросом в развитии социального образования. По нашему мнению, надо учитывать то, что подготовка кадров в сфере социальной работы в подавляющей степени должна быть ориентированна на будущую прикладную профессиональную деятельность студентов, то есть иметь как фундаментальный, так и практико-ориентированный характер.

Таким образом, слияние теории и практики являются одной из ключевых задач в подготовке бакалавров социальной работы.

Практика – это широкое поле проверки теоретических знаний, накопленных студентами в вузе, это крепкое основание, на котором выполняется глубокое понимание проблем, имеющих место в социальной сфере страны.

В вузах Российской Федерации давно сложилась традиция проводить практики на выпускных, старших курсах, именно в это время непосредственно

происходит подготовка студентов к специальности. Раньше это создавало проблему, так как теоретические знания очень сильно отрывались от практических навыков, также нельзя забывать о схоластичности и узости в выборке умений специалиста.

Нам представляются интересными результаты исследования профессиональной позиции обучающихся по направлению и специальности «социальная работа» в 2014 году, в рамках которого было выявлено, что:

- для студентов наиболее значимыми являются терминальные ценности - здоровье, любовь, счастливая семейная жизнь, в то время как ценность “счастье других” имеет очень низкий приоритет;

- ведущими для студентов являются личные профессиональные цели (значимость этих целей поддержала существенная часть студентов): карьера, заработная плата, результативность собственного труда;

- студенты оценили собственную психологическую готовность к работе с определенными категориями клиентов, а также к осуществлению определенных видов деятельности; наибольшая психологическая готовность наблюдается к работе с безработными, жертвами терроризма и бандитизма, участниками боевых действий, жертвами катастроф, пожилыми людьми, детьми-сиротами, в то время как наименьшая - к работе с психиатрическими больными, тяжело и неизлечимо больными, бездомными, ВИЧ/СПИД-инфицированными, детьми-инвалидами (на наш взгляд, низкая готовность к работе с данными категориями клиентов связана с определенными негативными стереотипами их восприятия);

- в плане психологической готовности к осуществлению определенного вида деятельности, наибольшая готовность проявляется к управленческой деятельности, наименьшая – к исследовательской;

- среди внутренних ограничений профессии, на первом месте оказалась способность не допустить собственное профессиональное выгорание, во внешних ключевыми стали стереотипы общества по отношению к профессии социального работника и, конечно, значимое ограничение - способность осуществлять на необходимом уровне деятельность при существующем уровне заработных плат;

- студенты оценили те роли, которые они могут занимать в профессии с точки зрения окружающих и при самооценке – в обоих случаях самыми значимыми оказались роли психолога, консультанта. Наименее значимыми оказались роли педагога, чиновника, посредника. Высокая значимость у ролей “домработник” и “спасатель”. При самооценке выше значимость ролей “юрист”, “управленец” [156].

Результаты этого исследования позволяют увидеть некоторые личностные особенности обучающихся по направлению «Социальная работа», на которые важно обратить внимание при развитии программ их подготовки.

В современных условиях сложной научно-методической проблемой является необходимость формирования в процессе всего обучения системы практической подготовки к профессиональной деятельности в сфере социальной работы. Поэтому попытка объединения активных форм обучения как важных элементов практического обучения предпринимается в вузах современной России. Для этого в учебных планах выделяются как сроки для прохождения практики на каждом курсе, так и отработки наиболее важных теоретических проблем с активным участием студентов, проходящих практику.

1.4. Формирование профессиональной идентичности бакалавров социальной работы

Прежде, чем раскрыть сущность и содержание процесса формирования профессиональной идентичности у студентов направления «Социальная работа», рассмотрим существующие подходы к вопросу формирования профессиональной идентичности.

Формирование профессиональной идентичности как части социальной и личностной идентичности человека и как фундамента, на котором “вырастает” эффективный, компетентный специалист, является важной задачей профессионального образования.

В многоуровневой системе высшего образования необходимо уделить особое внимание становлению профессиональной идентичности как части личност-

ной идентичности в целом. Этого результата можно достичь путем выделения двух компонентов в системе высшего образования – образовательного и профессионального (специального): образование для личности и образование для профессии, при наличии между ними обязательных горизонтальных и вертикальных связей на всех уровнях образования [80].

В профессиональную подготовку входит теоретическое обучение, основной целью которого является формирование у обучающегося правильного понимания сущности предстоящей деятельности и усвоение им необходимых знаний. В свою очередь, теоретическое обучение подкрепляется практической подготовкой: процессом тренировки, нацеленным на формирование необходимой системы профессиональных умений и навыков [28].

Т. Ю. Скибо отмечает, что переход термина идентичность в сферу педагогических знаний произошел относительно недавно. Осознание образования как важной ценности является сегодня целью идей непрерывного образования и самообразования личности. Достижение этой цели возможно в гуманитарной образовательной среде, создающей ценностно-насыщенную атмосферу, в которой формируется стиль мышления и поведения включенных в нее субъектов. Формирование идентичности - длительный и сложный процесс, непрерывное диалектическое взаимодействие личностной, социальной и профессиональной идентичности [139, с. 12].

Т. Ю. Скибо (опираясь на разработки Н. Г. Григорьевой) выделяет мотивационный, диагностический, прогностический, пропедевтический, проектировочный, организационный, рефлексивно-оценочный компоненты педагогического обеспечения формирования профессиональной идентичности. Особое внимание уделяется пропедевтическому этапу, который предполагает, что преподаватель должен определить степень собственной готовности к созданию условий для формирования профессиональной идентичности, скорректировать личностные установки, убедиться в сформированности личных способностей и качеств, необходимых для данного сложного вида педагогической деятельности. Также в работе данного автора было выделено три организационных этапа влияния на формиро-

вание профессиональной идентичности: подготовительно-адаптивный, проективный, рефлексивно-коррекционный [139, с. 13-14].

И. Н. Кулезнева отмечает, что развитие профидентичности происходит в условиях прикладной профессиональной деятельности. Профессия, как реальная деятельность, либо, как только еще выбираемая специальность, задает в данном случае ориентиры формирования профессиональной идентичности «за счет имеющихся в ней признаков, с которыми человек себя идентифицирует» [78, с. 11].

Также И. Н. Кулезнева подчеркивает, что динамика формирования профессиональной идентичности во многом определяется началом своего формирования задолго до момента, когда молодой специалист приступит к собственной профессиональной деятельности. Т. е. можно выделить два периода формирования профидентичности – допрофессиональный и профессиональный, – связанные с развитием в условиях конкретной профессиональной деятельности. В допрофессиональном периоде развития основным фактором формирования профидентичности является процесс профессионального обучения, когда происходит идентификация с профессией и конкретным профессиональным сообществом [78, с. 12].

Г. В. Гарбузова выделяет три этапа педагогического сопровождения формирования профессиональной идентичности студентов:

- на первом, адаптационном, этапе происходит выявление общих и специальных интересов, степени сформированности мотивации студентов, статусно-ролевых позиций, склонности к лидерству, становление и прогнозирование будущей профессиональной идентичности;

- на втором этапе специализации и самоопределения происходит выбор специализации, самореализация, саморазвитие в образовательном процессе. Обучающийся приходит к восприятию себя как субъекта будущей профессиональной деятельности;

- на третьем этапе – этапе профессионализации – происходит диагностика профессиональных компетенций, поддержка в построении личностно-профессиональных целей и перспектив, разработка планов карьерного роста, раз-

витие способностей к самоуправлению в учебной и профессиональной деятельности.

Этапы формирования профессиональной идентичности у студентов тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены [31, с. 15-16].

Л. М. Федотова считает, что механизм формирования профидентичности будущих специалистов включает в себя:

- самопознание и самоосознание обучающимися себя в будущей профессиональной деятельности в образовательном процессе;
- самостоятельное принятие решения обучающимися относительно того, какими им быть (конструируемая или достигнутая идентичность);
- определение обучающимися в течение образовательного процесса собственных жизненных и профессиональных перспектив;
- создание необходимых для раскрытия способностей обучающихся условий, актуализация потребностей в овладении профессиональными знаниями и навыками, самостоятельном решении обучающимися профессионально-ориентированных задач [168, с. 11].

Формирование профессиональной идентичности студентов в процессе обучения в вузе – это «целенаправленный управляемый процесс проявляемой студентами осознанной активности при усвоении ими профессиональных знаний, умений и навыков, в результате чего студенты овладевают соответствующими профессиональными функциями и профессиональными ролями, отражающими единство представлений о самом себе и отношении к себе как профессионалу, которое человек сам себе задает и к которому стремится, характеризующееся эмоциональными переживаниями, на основе которых появляется чувство тождественности с профессиональным сообществом, и проявляющееся в профессиональном поведении» [168, с. 11].

Л. М. Федотова выделяет в структуре формирования профессиональной идентичности обучающихся в образовательном процессе мотивационно-ценностный, познавательный, личностно-деятельностный и рефлексивный компоненты. Формирование профессиональной идентичности будущих специалистов в

образовательном процессе происходит в прохождении следующих этапов: теоретико-эмпирического, теоретико-прикладного и теоретико-творческого [168, с. 12].

Ключевыми факторами формирования профидентичности будущих специалистов выступает группа факторов, которые поддаются управлению при организации образовательного процесса в учебном заведении и включающие: решение во время обучения практико-ориентированных задач, разрабатываемых с учетом интересов и возможностей студентов, встречи с практиками, организацию НИРС, индивидуальную работу с обучающимися в образовательном процессе, использование продуктивных технологий обучения [168, с. 12].

Л. М. Федотова предлагает следующую модель формирования профессиональной идентичности студентов в образовательном процессе, которая включает три блока: «блок формирования профессиональных компетенций, блок формирования жизненных стратегий, блок формирования ценностных ориентаций студентов» [168, с. 12-13].

Первый блок включает деятельностную, коммуникативную и личностную подструктуры. Деятельностная обеспечивает овладение обучающимися «ЗУНами», формирование компетенций, которыми студенты должны овладеть в образовательном процессе. Коммуникативная подструктура обеспечивает будущим специалистам возможность общаться с другими людьми в профессиональной среде, а также овладение ими межкультурными и коммуникативными компетенциями, умениями обосновать свою позицию по вопросам, касающимся ценностного отношения к профессии и профессиональной деятельности. Личностная подструктура связана с творческой познавательной деятельностью, предполагает выход из шаблонного в стратегию преобразующего мышления, которое характеризуется подвижностью, гибкостью и критичностью.

Второй блок включает рефлексивную, самоопределяющую и прогностическую подструктуры. Прогностическая подструктура данного блока формирования профессиональной идентичности будущих специалистов в образовательном процессе характеризуется преобладанием ценностей будущего или прошлого. Са-

моопределяющая подструктура обеспечивает осознание дальнейшего развития личности будущего специалиста.

Третий блок включает предметную, акмеологическую и аксиологическую подструктуры. Где предметная ориентирована на предметную сторону профессии, акмеологическая – на самореализацию и самосовершенствование в освоении профессиональной деятельности, а аксиологическая – на формирование и реализацию гуманистических ценностей профессии.

Все блоки модели и подструктуры взаимосвязаны и взаимообусловлены друг другом, обеспечивают процесс профессионального отождествления, в результате чего происходит формирование профессиональной идентичности будущих специалистов.

Л. М. Федотова обозначает как задачи формирования профессиональной идентичности будущих специалистов - «поиск способов развития самого себя, формирование профессионально значимых качеств, для которых характерна устойчивая высокая направленность на творчество, мотивационно-творческая активность, позволяющая достичь профессиональных и личностно значимых результатов в профессиональной деятельности». На личностном уровне профессиональной идентичности индивидуальные потребности, на которые влияют различные факторы, определяют выбор профессии; далее в период обучения в вузе формируется профессиональное самосознание, которое, в свою очередь, определяет профессиональную роль и обуславливает профессиональную идентичность, функциональность которой ведет к профессиональной самореализации [168, с. 13-14].

Формирование профессиональной идентичности будущих специалистов в образовательном процессе невозможно без создания специально организованной среды в вузе, учитывающей реальные учебные возможности, индивидуальные интересы и способности обучающихся, позволяющей каждому участнику образовательного процесса получать максимально возможную степень свободы для самореализации [168, с. 14].

Т. Ю. Скибо выделяет следующие педагогические условия, необходимые для эффективной реализации процесса становления профессиональной идентичности обучающихся:

- стимулирование мотивации самопознания и саморазвития обучающихся и преподавателей;
- усиление развивающей и воспитательной функций обучения;
- создание позитивной и продуктивной микро-социальной среды, которая предполагает организацию целенаправленной деятельности по формированию коллективов в группах [139, с. 9-10].

По мнению И. Н. Кулезневой, необходимыми условиями для формирования профессиональной идентичности у будущих специалистов в образовательном процессе являются:

- отражение проблемы развития профессиональной идентичности в документах, регламентирующих образовательную деятельность учреждения профессионального образования;
- признание всеми субъектами образовательного процесса в образовательном учреждении приоритета интересов и потребностей обучающихся, предполагающего создание условий для формирования чувства удовлетворенности выбранной профессией, повышение уровня профессиональной самооценки, приобщение к ценностям профессионального сообщества;
- согласованность целей и деятельности всех участников образовательного процесса в учреждении профессионального образования на основе договорных отношений между ними;
- владение педагогами результативными педагогическими средствами формирования профессиональной идентичности обучающихся;
- наличие каналов обратной связи, характеризующее качество сформированности профессиональной идентичности [78, с. 16].

Г. В. Гарбузова выделяет, как условие эффективности процесса формирования профессиональной идентичности у обучающихся в учреждении профессио-

нального образования, создание среды для реализации процесса профессионально-творческого саморазвития личности обучающегося [31, с. 17-18].

Перейдем от общих проблем формирования профессиональной идентичности к частным вопросам формирования профессиональной идентичности у бакалавров социальной работы. Отдельно стоит отметить, что работ, посвященных непосредственно формированию профессиональной идентичности у практиков социальной работы, практически нет.

Расширение системы организаций социального обслуживания, становление в России профессии социальной работы, увеличение количества образовательных программ по социальной работе, создание ассоциаций профессионалов обусловило необходимость ее парадигмального осмысления. Социальная работа, экспортированная с Запада в Россию, сталкивается с трудностями институционального характера – низкой заработной платой и низким статусом работников данной сферы, недостаточным уровнем подготовки.

В сложившейся нормативной практике в России можно выделить две категории – социальные работники и специалисты по социальной работе. Социальные работники в России имеют среднее образование, в отличие от Запада, и выполняют функции социально-бытового обслуживания. Высококвалифицированными профессионалами являются специалисты по социальной работе. Как мы уже отмечали ранее, только в 1991 г. в России появилась профессия специалиста по социальной работе. Целью данного направления является разрешение социальных проблем и содействие социальным изменениям.

В нынешней социокультурной ситуации, сформировавшейся в нашем обществе, трудно переоценить значимость, которую приобретает профессиональная деятельность социальных работников в сфере социальной защиты населения. Такое количество многоаспектных, многофункциональных обязанностей специалиста по социальной работе выполнить успешно может только человек, обладающий как обширным спектром профессиональных навыков (социально-экономических, социально-психологических, правовых и др.), так и

ответственностью, социальной инициативностью и гуманистической направленностью. Эффективность профессиональной деятельности социального работника напрямую зависит от его личностных качеств и профессиональной компетенции, а также они являются одним из главных инструментов влияния на клиентов. Таким образом, происходит актуализация личностно-ориентированной подготовки кадров для социальной сферы, которая обеспечила бы выработку профессиональной активности, мобильности специалиста, инициативности.

При определении сущности социальной работы на нынешнем этапе, предполагается, что она включает несколько различных функциональных направленностей: проектно-созидательное, социально-преобразующее, организационно-коммуникативное, профилактическое, социально-координационное, социально-информационное, аналитико-прогностическое, интерактивно-терапевтическое, правозащитное. Качество реализации последних направлений во многом зависит от сформированности профессиональной идентичности бакалавров социальной работы.

Существенным позитивным фактором, влияющим на формирование функциональной профессиональной идентичности, является присутствие профессионального сообщества, а также принципы и стандарты, которые данное сообщество соблюдает. В России 1994 году был принят «Профессионально-этический кодекс социального работника России». Принят он был межрегиональной ассоциацией социальных работников. Данный кодекс разрабатывался, опираясь на этический кодекс международной федерации социальных работников. Отечественный кодекс содержит систему принципов, правил поведения, с которыми представители социальной работы должны сопоставлять свои деяния, устанавливая требования к своей работе в интересах защиты прав клиента. В объект этики бакалавров социальной работы попадают нравственные нормы служебной деятельности. Специалист в сфере социальной работы обязан знать и выполнять правовое и этическое нормирование различных отношений в системах человека к человеку, окружающей среде, обществу, и уметь применять их в своей деятельности. Профессиональную этику не следует

объединять с принятой общечеловеческой моралью. Для нее свойственны и свои, присущие лишь ей, нравственные нормы, которые даже могут усиливать рамки действия общепринятых моральных принципов. В нем сформулированы принципы моральной ответственности перед клиентом, обществом, профессией и коллегами.

Институт социальной работы в Российской Федерации находится в процессе становления, что усложняет процесс формирования профессиональной идентичности бакалавров социальной работы, а также их самореализации в профессии. Это комплексная проблема, которая касается специалиста на всех этапах его профессионального пути: начиная с процесса обучения и заканчивая непосредственно профессиональной деятельностью. Эта проблема касается всех сфер деятельности бакалавров социальной работы.

В основной сфере занятости социальных работников - социальной политике - специалист оказывается вовлечен в запутанную административную систему, которая значительно отдаляет его от клиентов и их проблем. Отсутствие квалификационных требований и должностных инструкций рассеивает представление о профессии. В процессе обучения мы опираемся на западный опыт развития социальной работы, но практика социальной работы мало соприкасается с теорией отечественной социальной работы.

В медицинской сфере существуют предрассудки в отношении бакалавров социальной работы, которые мешают специалисту реализовывать функции социального сопровождения. В ведомственных учреждениях, например, в системе УИС, возможности социального работника ограничены негласными правилами руководителя, а также большой нагрузкой из-за нехватки кадров (на 1 специалиста - 500 заключенных, а в западной системе - 1 к 60-80 клиентам). Социальная работа в миграционной политике не предусмотрена законодательством РФ (исключение - специальные программы), т. е. десятки тысяч новоприбывших граждан других государств остаются без социального сопровождения. В образовании соцработникам, социальным педагогам отводится вторая роль в общеобразовательной системе.

Социальная работа как профессиональная деятельность является ключевой в осуществлении социальной политики государства и функционировании гражданского общества. Институт социальной работы в России находится на стадии формирования, в процессе которой интегрируются отечественные традиции и новейшие западные практики. Профессиональная идентичность является стержневым формированием в личности бакалавра социальной работы, и особенно важна в условиях «молодости» института профессии. Таким образом, мы подошли к проблеме подготовки бакалавров социальной работы, без которых невозможно создание эффективной системы социальной поддержки.

Говоря о формировании профессиональной идентичности социального работника в процессе обучения, с самого начала проявляется конфликт между получаемыми знаниями, установками и тем, что его ждет в профессиональной практике слабоинституционализированной в отечественной реальности профессии. Как результат, идентичность часто формируется на уровне теоретических знаний и понимания ценностей, идеального представления о профессиональной деятельности, но недостаточно формируется готовность применять свои знания и навыки в практической деятельности.

Профессиональная идентичность – ключевое формирование для специалистов социологических профессий. Глубоко разработан вопрос формирования и структуры профессиональной идентичности педагога и психолога – смежных с социальной работой профессий. Работ же, посвященных непосредственно профессиональной идентичности бакалавров социальной работы, ее структуре и динамике, нет.

В подготовке бакалавров социальной работы существует ряд проблем, ключ к решению которых находится в практико-ориентированном подходе. Профессиональная идентичность социального работника в процессе обучения в вузе формируется за счет тренингов, практикумов, прохождения практики, волонтерской деятельности и участия в работе органов студенческого самоуправления.

Профессиональная идентичность у разных авторов рассматривается с разных точек зрения, и для целостного понимания этого формирования следует син-

тезировать разные подходы. В любом случае, профессиональная идентичность — это сложная система отношений специалиста к существенным аспектам своей деятельности, а конкретнее – в случае бакалавров социальной работы как представителя социномических профессий - отношений к другим людям как объектам своего труда. Если смотреть несколько шире, то профессиональная идентичность касается не только клиентов, но и отношения к коллегам, руководству, обществу (через призму профессии), и, прежде всего, к себе как к специалисту. В профессиональной идентичности выражается профессиональная самооценка, отношение к своему месту в социальной иерархии (отношение к своей профессиональной страте), уровень притязаний, отношение к собственной деятельности, ее целям и результатам.

Можно выделить обобщенную и частную профессиональную идентичность, где обобщенная профессиональная идентичность – отношение к институту профессии в целом, к ее ценностям, нормам, профессиональному сообществу, а частная – проявление отношений в конкретных профессиональных ситуациях. Как подструктуры профессиональной идентичности можно выделить когнитивный (познавательный), эмоциональный (аффективный) и поведенческий компоненты. Изучение особенностей профессиональной идентичности в той или иной профессии невозможно без учета особенностей ведущей профессиональной деятельности и онтологического (понятийного) аппарата профессии, через призму которого рассматривается вся деятельность специалиста и его восприятие клиента. Следует отметить подход к профессиональной деятельности как способу реализации личностной миссии человека, где профессиональная идентичность выступает в роли индикатора и системы, в которой проявляется эта миссия.

«Профессиональная идентичность есть отождествление индивида с профессиональной группой и процесс интериоризации профессиональных ролей, стандартов поведения, основанных на воспроизведении, копировании их. Она отражает, как индивид воспринимает, характеризует и переживает самого себя в качестве своеобразного объекта-носителя профессиональных отношений; профессиональная идентичность определяет то значение, которое субъект приписывает себе и

которое коллеги приписывают ему. Профессиональная идентичность рациональна и рефлексивна по своей природе, она проявляется опосредованно и служит источником мотивации...» [190, с. 225-226].

Институт социальной работы в Российской Федерации находится в процессе становления, что осложняет самореализацию личности в профессии и формирование ее профессиональной идентичности.

Это сложная проблема, которая касается специалиста на всех этапах его профессионального становления: начиная с подготовки в образовательном процессе и заканчивая непосредственно его профессиональной деятельностью. Значимость данной проблемы определяет наш интерес к вопросу формирования профессиональной идентичности бакалавров социальной работы в процессе их обучения в ВУЗе.

Можно обозначить противоречие между требованиями, которые предъявляет к специалистам в сфере социальной работы реальная профессиональная практика, и теоретической и практической разработанности вопроса формирования профессиональной идентичности [23, с. 5]. Это противоречие возникает по многим причинам, в основе которых юность профессии социального работника в России. В этом контексте проблема формирования профессиональной идентичности будущего бакалавров социальной работы становится особенно значимой.

Выводы по первой главе

В первой главе мы изучили теоретические основы формирования профессиональной идентичности бакалавров социальной работы. Нами были рассмотрены основные подходы к определению понятий «идентичность» и «профессиональная идентичность», изучена роль этих феноменов в формировании целостной личности и эффективного профессионала, вывели собственное определение понятия «профессиональная идентичность».

Рассмотрели социальную работу как профессию и социальный институт в процессе ее исторического формирования и в актуальном состоянии в России и за рубежом. Обозначили основные вызовы, с которыми сталкивается институт социальной работы в нашей стране в настоящее время. Также изучили

особенности подготовки социальных работников в нашей стране и за рубежом, основные этапы развития системы подготовки бакалавров социальной работы, уровни программ, логику образовательного процесса. Обозначили основные сложности, с которыми сталкивается высшая школа в подготовке социальных работников.

Изучив теоретическую основу формирования профессиональной идентичности у бакалавров социальной работы, обозначили значимость субъект-субъектного подхода, дискуссионных и игровых методов, а также баланса практического и теоретического обучения в формировании функциональной профессиональной идентичности у студентов направления социальной работы.

Таким образом, в данной главе мы заложили теоретическую основу эмпирического исследования, которое будет подробно описано в главе 2.

ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ БАКАЛАВРОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

2.1. Модель формирования профессиональной идентичности бакалавров социальной работы

На основе проведенного нами теоретического анализа и анализа существующей системы образовательного процесса, в условиях проведения эксперимента нами была разработана и апробирована структурно-функциональная педагогическая модель – целостная система, состоящая из элементов, взаимосвязанных между собой. Элементы модели раскрывают внутреннюю структуру (организацию) процесса формирования профессиональной идентичности бакалавров социальной работы.

Модель во французском языке – это аналог, схема, структура и т. п. Модель в латинском языке трактуется как образ, уменьшенный вариант, т. е. упрощенное описание сложного явления или процесса.

В нашей работе мы опираемся на определение А. Н. Дахина, который рассматривает педагогическое моделирование как «самостоятельную область педагогического знания, представленную в концептуальном единстве формально аксиоматической и содержательно-экзистенциальной частей, уточняющих и «уточняющих» границы между теорией и педагогическим опытом».

По мнению О. Ю. Елькиной, «обобщение имеющихся в научной литературе определений понятия «модель» позволяет установить, что их авторы называют признаки, свойственные моделям: искусственно созданный образец; структура, воспроизводящая часть действительности в упрощенном виде; наглядная форма отражения оригинала, конкретный образ объекта, в котором отражаются реальные или предполагаемые свойства» [49].

А. Т. Ахметзянова дает следующие определения «модели» и «моделирования»: «Модель – инструмент познания, с помощью которого исследователь изучает интересующий его объект. Таким образом, под моделью понимают мысленно

представляемый объект, который в процессе исследования при определенных условиях замещает объект-оригинал (для изучения оригинала или воспроизведения его каких-либо свойств) так, что его непосредственное изучение дает новые знания об объекте-оригинале. Моделирование – это процесс создания иерархии моделей, в которых образовательный и воспитательный процесс моделируется в различных аспектах и различными средствами» [14].

В педагогической науке метод моделирования обоснован во многих трудах (В. П. Давыдов, А. Н. Дахин, О. Х. Рахимов, В. А. Штофф и другие). Формы моделирования, применяемые в научном познании, разнообразны и зависят от сферы их применения. По характеру моделей различают предметное и знаковое моделирование; по способу применения – модели исследовательские и дидактические; по характеру отображаемой стороны – структурные и функциональные модели. В педагогическом моделировании чаще всего востребованы структурно-функциональные модели, при построении которых объект рассматривается как целостная система, включающая составные части, компоненты, элементы, подсистемы. Части системы связываются структурными отношениями, описывающими подчиненность, логическую и временную последовательность решения отдельных задач. В данном исследовании перед нами стоит задача построить педагогическую модель с вышеописанными характеристиками.

В нашем диссертационном исследовании экспериментальная работа по формированию профессиональной идентичности бакалавров социальной работы выстроена таким образом, что модель отражает содержание объясняемых явлений в упрощенных структурах объектов, с помощью которых модель выясняет связи и отношения объектов и явлений.

При создании модели формирования профессиональной идентичности бакалавров социальной работы мы руководствовались следующими требованиями: во-первых, корректность модели, что подразумевает оптимальность соотношения взаимодействующих в модели элементов, составляющих реальный моделируемый объект; во-вторых, она дает конкретное описание основ функционирования

системы и соответствует реальным свойствам и взаимосвязям элементов моделируемой системы; в-третьих, соответствие модели уровню исследования, позволяющему сделать умозаключения, обобщения и выводы, проверяемые экспериментальным путём.

Важно обозначить взаимосвязь нашей модели с нормативной базой подготовки бакалавров социальной работы, а именно, профессиональным стандартом и ФГОСом. Прежде всего, профессиональная идентичность по отношению к этим ключевым нормативным документам занимает метапозицию, т. е. от того, насколько представление бакалавра о себе как о профессионале будет соответствовать положениям этих документов, будет зависеть и их реальное воплощение в образовательной и профессиональной реальности.

На рисунке ниже выделены положения профессионального стандарта "Специалист по социальной работе" и ФГОС высшего образования по направлению подготовки 39.03.02 «Социальная работа (уровень бакалавриата)», которые, на наш взгляд, касаются профессиональной идентичности непосредственно. Следует отметить, что выделенные нами положения профессионального стандарта аналогичны для разных трудовых функций.

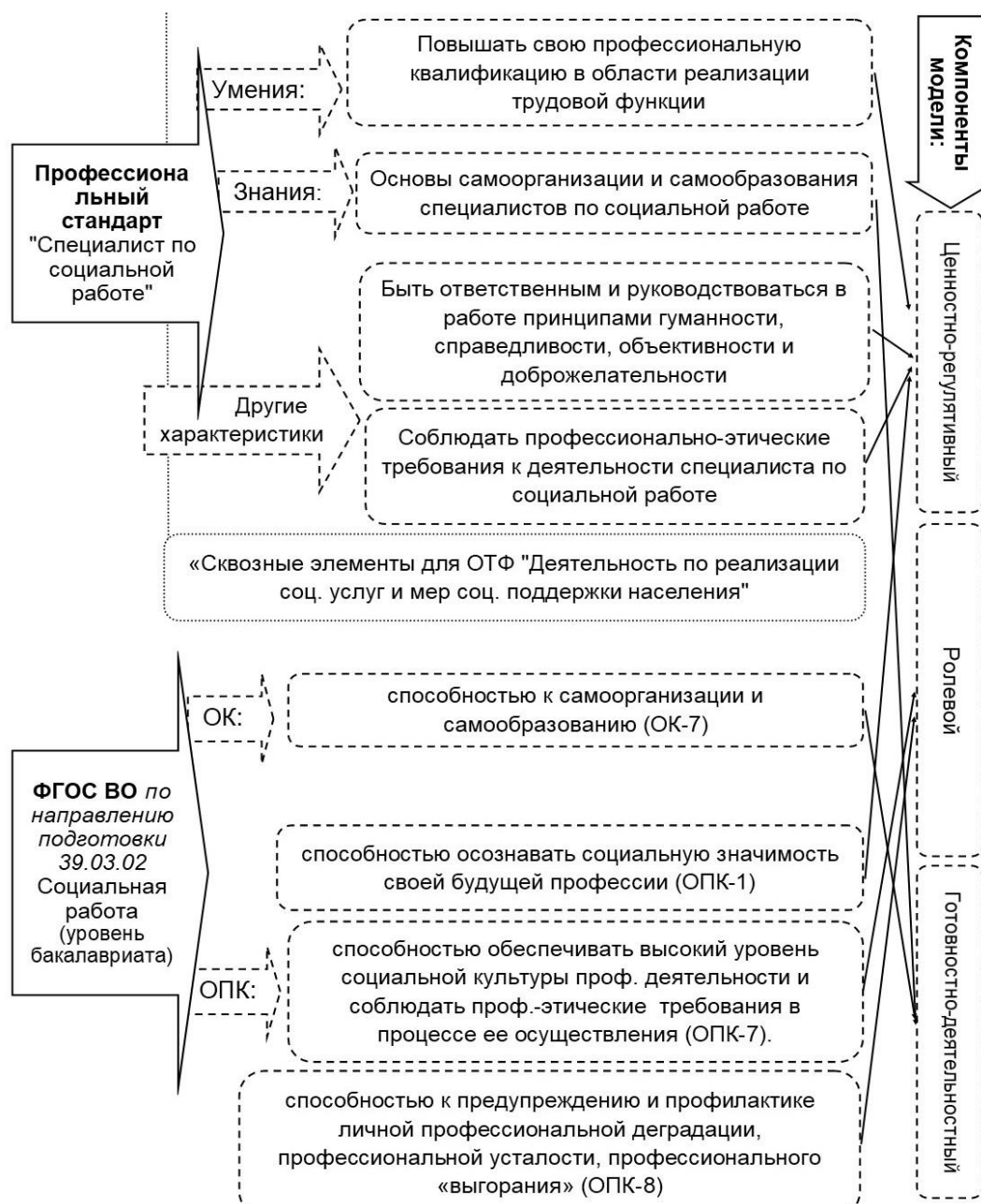


Рисунок 1. Взаимосвязь компонентов профессиональной идентичности с элементами профессионального стандарта и ФГОС.

Конкретизируя схему на рисунке выше, поясним положения профессионального стандарта и ФГОС, ставшие основой разработанной нами модели и выделенных в рамках этой модели компонентов.

В профессиональном стандарте "Специалист по социальной работе" умение «повышать свою профессиональную квалификацию в области реализации трудовой функции» как часть профессиональной идентичности относится одновременно и к ценностям, и к готовности к конкретному виду деятельности;

знание «основы самоорганизации и самообразования специалистов по социальной работе», характеристики «быть ответственным и руководствоваться в работе принципами гуманности, справедливости, объективности и доброжелательности» и «соблюдать профессионально-этические требования к деятельности специалиста по социальной работе» относятся как к статусно-ролевому, так и к ценностному и деятельностному измерениям. Еще раз отметим, что перечисленные положения профессионального стандарта есть во всех трудовых функциях ОТФ «Деятельность по реализации соц. услуг и мер соц. поддержки населения», профессионального стандарта «Специалист по социальной работе», и в этом отношении являются основополагающими и системообразующими для профессии, как профессиональная идентичность для личности специалиста.

В ФГОС ВО по направлению подготовки 39.03.02 «Социальная работа (уровень бакалавриата)» общекультурная компетенция «способность к самоорганизации и самообразованию (ОК-7)» требует сформированного готовностно-деятельностного компонента профессиональной идентичности, общепрофессиональная компетенция «способность осознавать социальную значимость своей будущей профессии (ОПК-1)» связана с ролевым компонентом профессиональной идентичности, «способность обеспечивать высокий уровень социальной культуры профессиональной деятельности и соблюдать профессионально-этические требования в процессе ее осуществления (ОПК-7)» связана со всеми тремя компонентами, «способность к предупреждению и профилактике личной профессиональной деградации, профессиональной усталости, профессионального «выгорания» (ОПК-8)» также связана с ценностным, ролевым и деятельностным измерениями идентичности.

Итак, профессиональная идентичность бакалавра социальной работы – это переживание личностью своей тождественности профессии, себе как представителю профессии, профессиональной группе, выражающееся в принятии ответственности за свою профессиональную деятельность, принятии профессиональных ценностей социальной работы, тождественности определенному набору профессиональных ролей, из которых собирается сложный

ролевой конструкт бакалавра социальной работы, готовности осуществлять определенные виды деятельности, присущие социальной работе, и работать с определенными категориями людей, нуждающихся в помощи.

Проанализировав сущность понятий «идентичность» и «профессиональная идентичность», рассмотрев роль и состояние социальной работы в современном обществе, особенности подготовки социальных работников в России и за рубежом и, наконец, изучив проблему формирования профессиональной идентичности бакалавров социальной работы, мы разработали собственную модель формирования профессиональной идентичности бакалавров социальной работы в процессе образовательной деятельности (рисунок 2).

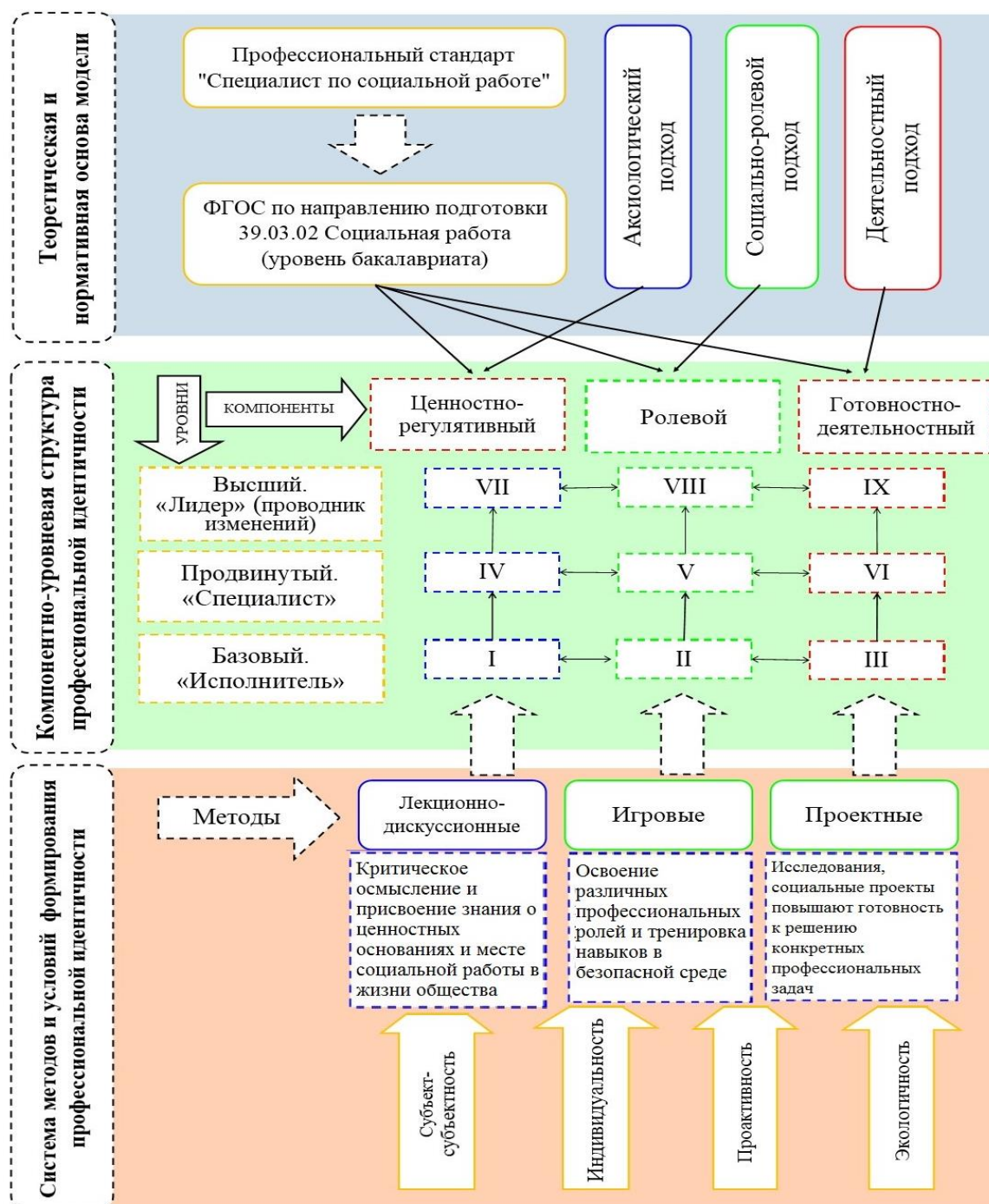


Рисунок 2. Модель формирования профессиональной идентичности бакалавров социальной работы.

В нашей модели мы выделили три компонента профессиональной идентичности бакалавра социальной работы: готовностно-деятельностный, рольевой, ценностно-регулятивный, которые могут быть сформированы на трех уровнях: базовом «социальный работник - исполнитель», продвинутом «социальный работник – специалист» и высшем «социальный работник – лидер, проводник изменений». Разделение на уровни и компоненты условное, но, на наш

взгляд, наиболее точно отражает динамику формирования и структуру профессиональной идентичности бакалавра социальной работы.

Рассмотрим подробнее выделенные нами компоненты профессиональной идентичности.

Ценностно-регулятивный компонент – данный компонент подразумевает определенный уровень принятия ответственности за свою жизнь и профессиональную деятельность и конгруэнтность личных ценностей профессиональным.

Значимость ценностно-регулятивной сферы личности профессионала отмечают Г. Брейкуэлл, Н. Л. Иванова. Г. Брейкуэлл выделяет несколько структурных компонентов идентичности, и в том числе «ценностное измерение», характеризующее ценность тех или иных качеств личности. Н. Л. Иванова отмечает идентичность как систему социальных конструктов субъекта, которая оказывает влияние на его ценностно-смысловую сферу и поведение [58].

Функциональный уровень развития данного компонента – высокий уровень принятия ответственности за свою жизнь и профессиональную деятельность, успехи и неудачи, непротеворечивость личных ценностей и профессиональных.

Ролевой компонент – профессиональная роль в условиях институционализации профессии, конструируется из профессиональных ролей уже устоявшихся в обществе, создавая в результате свою уникальную профессиональную роль и ролевое поведение.

Значимость статусно-ролевой сферы личности профессионала отмечают Г. Брейкуэлл, Л. М. Федотова. Г. Брейкуэлл также выделяет «содержательное измерение» идентичности, включающее в себя личностные и социальные роли человека. Л. М. Федотова отмечает, что в идентичности отражаются процессы интеграции и дезинтеграции личности на межличностном и внутриличностном уровнях [168, с. 11], к этим процессам можно отнести и отождествление и отношение к профессиональным субролям.

Функциональный уровень развития ролевого компонента – сбалансированное сочетание смежных профессиональных ролевых моделей (психолог, консультант,

юрист, наставник и т. д.), с непротиворечивыми представлениями о собственных ожиданиях и ожиданиях общества.

Готовностно-деятельностный (компетентностный) компонент – компетентность как составляющая часть идентичности, в нашем понимании есть субъективное представление профессионала или будущего профессионала о собственной готовности к работе с той или иной категорией людей и осуществлению того или иного вида деятельности.

Значимость деятельностной сферы личности профессионала отмечают И. Н. Кулезнева, Т. Ю. Скибо. Так И. Н. Кулезнева говорит о том, что идентичность характеризуется отношением «... к объектам, процессам, явлениям, другим индивидам» [78, с. 10], т. е. в случае с социальной работой это можно перенести на отношение к конкретным видам деятельности (процессам) и категориями клиентов (индивидам). Т. Ю. Скибо выделяет в идентичности поведенческий компонент, родственный готовностно-деятельностному компоненту нашей модели, результатом которого является самовыражение [139].

Функциональный уровень развития компетентностного компонента – средний уровень готовности к работе с большинством категорий населения и осуществлению определенных видов деятельности и высокий уровень готовности к осуществлению определённых видов деятельности и работы с определённой категорией (специализация).

Важно обозначить неразрывность и взаимосвязанность обозначенных нами компонентов. Ценности и профессиональные роли находятся в постоянном взаимодействии, как одновременно социальные и личностные феномены, и определяют готовность осуществлять тот или иной вид деятельности и работать с теми или иными группами людей.

Обозначим связь нашей модели с различными подходами к структуре профессиональной идентичности. Идеи Э. Эриксона о приобретенной (достижения человека – профессия, связи в обществе, социальный институт и т. д.) и замствованной (роли, образцы поведения, идеи, которые принимаются человеком под влиянием других людей) идентичности в нашей модели

выражаются во всех компонентах, так как и ценности, и роли, и образ-готовность к деятельности могут быть как собственными, так и заимствованными. Если говорить об идеях Дж. Марсиа, то профессионал в сфере социальной работы безусловно должен обладать статусом «достигнутой идентичности», профессионал, проходящий обучение по направлению «социальная работа», с высокой степенью вероятности находится в состоянии «моратория», статусы же «преждевременной» и «диффузной» идентичности критичны для специалиста, несущего ответственность за решение проблем личности и общества. Исходя из идей Дж. Мида, бакалавр социальной работы должен стремиться к осознаваемой профессиональной идентичности, т. е. идентичности, сконструированной в опыте и рефлексии о себе как о профессионале.

Выделенные нами уровни сформированности профессиональной идентичности характеризуются следующим образом:

Базовый уровень «Исполнитель» характеризуется принятием базовых гуманистических ценностей и базовых ценностей профессии, идентификацией с ролью социального работника, осуществляющего первичную, социально-бытовую помощь, и готового эту помощь осуществлять.

Продвинутый уровень «Специалист» характеризуется пониманием и осознанным принятием системы профессиональных ценностей, идентификации с ролью социального работника как специалиста осуществляющего квалифицированную помощь, и готовностью эту помощь осуществлять.

Высший уровень «Лидер» (проводник изменений) характеризуется широкой установкой на реализацию системы профессиональных ценностей в обществе, представлением о роли социального работника как проводника социальных изменений и проактивной позицией в решении социальных проблем.

Исходя из вышесказанного, каждый из компонентов профессиональной идентичности может быть сформирован на трех уровнях. Критерии достижения определенного уровня обозначены для каждого из критериев ниже (таблица 1).

Таблица 1

Критерии формирования профессиональной идентичности по уровням и
компонентам

| <i>Компоненты \ Уровни иден- тичности</i> | <i>Ценностно- регулятивный</i> | <i>Ролевой</i> | <i>Готовностно- деятельностный</i> |
|---|---|---|--|
| <u>Высший «Лидер» (проводник измене- ний)</u> | VII. Понимание и принятие ценностей профессии и установка на их широкую реализацию в обществе | VIII. Представление о роли социального работника как проводника социальных изменений | IX. Готовность планировать и осуществлять социальные изменения и работать с системными проблемами сообществ и общества целом |
| <u>Продвинутый. «Специалист»</u> | IV. Понимание и принятие системы ценностей профессии установка на их реализацию в профессиональной деятельности | V. Представление о роли социального работника - специфического представителя помогающих профессий, с определенной спецификой деятельности и необходимых для компетенций | VI. Готовность осуществлять квалифицированную профессиональную деятельность и работать с определенными категориями клиентов |
| <u>Базовый. «Исполнитель»</u> | I. Принятие базовых гуманистических ценностей и базовых ценностей профессии | II. Представление о роли социального работника – практического реализатора гуманистических ценностей общества | III. Готовность осуществлять прикладную профессиональную деятельность и работать с отдельными категориями клиентов |

От структуры профессиональной идентичности социального работника перейдем непосредственно к процессу ее формирования.

Для достижения обозначенных нами функциональных состояний перечисленных компонентов обозначим ключевые **методы педагогической работы по формированию профессиональной идентичности:**

- Лекционно-дискуссионные позволяют сформировать понимание многих значимых аспектов профессии и собственную систему профессиональных ценностей.
- Игровые позволяют освоить различные профессиональные роли, «примерить» личностную совместимость с ними, в безопасной среде тренировать

социальные навыки.

- Проектные (исследовательская деятельность, социальные проекты, волонтерство) позволяют глубже разобраться в отдельных проблемных сферах, учат планировать, реализовывать и оценивать результаты своей деятельности, и как результат, формируют готовность к реальной профессиональной деятельности.

В этих трех методах происходит циклический переход от получения новой информации к ее осмыслению, непосредственному переживанию и воплощению в практической деятельности.

Ниже подробнее описаны средства формирования профессиональной идентичности по уровням и компонентам.

Таблица 2

Формирование профессиональной идентичности

| <i>Компоненты \ Уровни идентичности</i> | <i>Ценностно- регулятивный</i> | <i>Ролевой</i> | <i>Готовностно- деятельностный</i> |
|---|---|--|---|
| <u>Высший «Лидер» (проводник изменений)</u> | VII. <u>Предмет лекций и дискуссий:</u> Система ценностей социальной работы в контексте ценностей современного общества, миссия социальной работы и социальные изменения | VIII. <u>Предмет игр:</u> Социальный работник – клиент – социальные институты – государство – общество | IX. <u>Предмет проектов и исследований:</u> Социальные проекты, системные исследования |
| <u>Продвинутый. «Специалист»</u> | IV. <u>Предмет лекций и дискуссий:</u> Личные границы и ответственность специалиста, этические проблемы, профессиональные ценности как система | V. <u>Предмет игр:</u> Социальный работник – клиент – система социального обслуживания (организации, смежные специалисты) | VI. <u>Предмет проектов и исследований:</u> Индивидуальные программы работы с клиентами, прикладные исследования |

| | | | |
|-------------------------------|---|---|---|
| <u>Базовый. «Исполнитель»</u> | <p>I. <u>Предмет лекций и дискуссий:</u> Общечеловеческие ценности, профессиональные ценности</p> | <p>II. <u>Предмет игр:</u> Социальный работник – клиент</p> | <p>III. <u>Предмет проектов и исследований:</u> Программы отдельных мероприятий, изучение особенностей работы с отдельными категориями клиентов</p> |
|-------------------------------|---|---|---|

Мы выделили следующие условия обучения, без которых, на наш взгляд, невозможно достижение функционального уровня развития профессиональной идентичности: *субъект-субъектности, индивидуальности, интернальности, экологичности и проактивности*. Под *субъект-субъектностью* мы понимаем восприятие студентов как субъектов образовательного процесса, и в особенности субъектов формирования собственной профессиональной идентичности. Принцип *индивидуальности* говорит о том, что у каждого формируется своя индивидуальная профессиональная идентичность, а общими остаются только базовые ценности и идеи. Принцип *интернальности* постулирует личность студента как источник развития и формирования себя как профессионала и собственной профессиональной идентичности. Принцип *экологичности* подразумевает системное восприятие личности и мира и учет полезности и возможного вреда любого действия как для личности, так и для группы. Принцип *проактивности* говорит о необходимости формирования инициативной позиции обучающегося.

Обозначенные нами условия обучения одновременно являются и принципами профессиональной деятельности социального работника, и как следствие, также являются предметом формирования.

Подробно рассмотрев модель формирования профессиональной идентичности, перейдем к описанию организации и хода эксперимента по формированию профессиональной идентичности бакалавров социальной работы.

2.2. Организация и ход исследования

Проверка эффективности нашей модели осуществлялась в ходе формирующего эксперимента, проведенного в несколько этапов. На первом, констатирующем, этапе была проведена диагностика особенностей сформированности профессиональной идентичности будущих бакалавров социальной работы; на втором, собственно формирующем, этапе – реализована разработанная нами педагогическая модель формирования профессиональной идентичности у будущих бакалавров социальной работы; на третьем, контрольном, этапе – диагностика эффективности использования реализованной педагогической модели.

1. Констатирующий этап. Проведена диагностика доэкспериментальных результатов уровня сформированности профессиональной идентичности бакалавров социальной работы в образовательном процессе и разработка педагогической модели ее формирования. При комплектовании контрольной и экспериментальной групп учитывался их количественный состав, а также возможность реализации заданных педагогических условий, обеспечивающих эффективность реализации педагогической модели.

2. Формирующий этап. Проведена апробация разработанной педагогической модели формирования профессиональной идентичности бакалавров социальной работы.

3. Контрольный этап. Проведен анализ полученных результатов, выявлена динамика уровня сформированности профессиональной идентичности бакалавров социальной работы, оформлены результаты педагогического эксперимента.

В нашем эксперименте зависимыми переменными являлись уровни сформированности профессиональной идентичности и ее компонентов, а в качестве независимой переменной выступила педагогическая модель формирования профессиональной идентичности бакалавров социальной работы.

Выборочную совокупность исследования составили студенты очной формы обучения направления «Социальная работа» Балтийского федерального университета имени Иммануила Канта. Малый размер выборки обусловлен тем,

что в нашем регионе обучение социальной работе по программе бакалавриата осуществляется только в БФУ им. И. Канта, наборы на обучение небольшие (примерно от 10 до 25 человек). Всего в констатирующем этапе эксперимента приняли участие 88 студентов: из них 28 студентов-заочников, которые существенно отличаются во возрастным и социальным характеристикам от студентов-очников; 31 студент старших курсов очной формы обучения (с 3 по 5 курсы) – эта группа в существенной мере отличается в степени прохождения образовательной программы от студентов младших курсов. Таким образом, для проведения педагогического эксперимента было отобрано 29 студентов первого и второго курсов – они находятся на начальном этапе прохождения образовательной программы, наиболее однородны по возрастным характеристикам, степени освоения образовательной программы, и незначительно различаются в уровне сформированности профессиональной идентичности по результатам констатирующего этапа формирующего эксперимента.

Таким образом, отобрано однородных по характеристикам и результатам констатирующей диагностики – 15 студентов 2 курса, образовавших экспериментальную группу, и 14 студентов 1 курса, образовавших контрольную группу. Важно отметить, что экспериментальная группа, после года обучения, уже пройдя модуль 4 «История и теория социальной работы», находилась на том же уровне сформированности профессиональной идентичности, что и контрольная группа (первый курс), которая этот модуль еще не проходила.

Контрольный замер для равных условий по степени прохождения программы проводился для экспериментальной группы в 2016 году (когда закончилась реализации модели, в середине 4 курса), для котрольной группы – в 2017 году (также в середине 4 курса).

Для изучения уровня сформированности профессиональной идентичности по обозначенным в таблице 1 (параграф 2.1.), использовались следующие методики (по компонентам):

- Для исследования ценностно-регулятивного компонента профессиональной идентичности бакалавров социальной работы

использовались: опросник «Уровень субъективного контроля», методика «Ценностные ориентации» М. Рокича, авторская анкета сформированности профессиональной идентичности бакалавров социальной работы (разделы I, IV, VII).

- Для исследования ролевого компонента профессиональной идентичности бакалавров социальной работы участникам экспериментальной и контрольной групп было предложено пройти авторский опросник самооценки значимости ролей в деятельности социального работника с точки зрения других и себя, авторскую анкету сформированности профессиональной идентичности бакалавров социальной работы (разделы II, V, VIII).

- Для исследования готовностно-деятельностного (компетентностного) компонента профессиональной идентичности бакалавров социальной работы до и после формирующего этапа педагогического эксперимента участникам исследования было предложено пройти авторский опросник «Готовность к...», направленный на самооценку готовности к работе с теми или иными целевыми группами и осуществлению определенных видов деятельности, и авторскую анкету сформированности профессиональной идентичности бакалавров социальной работы (разделы III, VI, IX).

Опишем методы и критерии изучения уровня профессиональной идентичности бакалавров социальной работы по компонентам и уровням:

1. Ценностно-регулятивный компонент – используется методика «Ценностные ориентации» М. Рокича, основанная на ранжировании списка предъявляемых участнику эксперимента ценностей. Система ценностных ориентаций составляет сущность направленности личности и основу ее отношений к окружающему миру, к людям, себе, базу мировоззрения и жизненной мотивации. В ходе проведения методики участникам формирующего эксперимента обеих групп были представлены для ранжирования (т. е. присвоения рангового номера) два списка ценностей (терминальных и инструментальных).

Для исследования регулятивной составляющей компонента, а именно – принятия либо неприятия им ответственности в собственной жизни, в том числе,

в сфере достижений, неудач и производственных отношений – опросник «Уровень субъективного контроля». В нашей стране авторами методики являются Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкина, Л. М. Эткинд. В основе данной методики лежат идеи концепции локуса контроля Дж. Роттера. Эта методика позволяет выявить степень принятия (либо непринятия) человеком ответственности за свою жизнь, в том числе в части собственных достижений и неудач, производственных и межличностных отношений, что особенно важно для нашего исследования и позволяет говорить об уровне субъектности участника исследования в части профессионально важных сфер жизни. Всего опросник УСК состоит из 44 пунктов.

Авторская анкета сформированности профессиональной идентичности бакалавров социальной работы (разделы I, IV, VII), состоящая из 27 утверждений оцениваемых участниками исследования по 10-балльной шкале. На каждый этап формирования профессиональной идентичности приходится по 3 утверждения, т.е. на каждый уровень и компонент приходится по 9 утверждений (перекрестно).

Перевод характеристик ответов студентов при оценке ценностно-регулятивного компонента профессиональной идентичности осуществлялся нами на основе следующих критериев:

- высший уровень («социальный работник – лидер, проводник изменений») – высокий приоритет ценностей - активная деятельная жизнь, интересная работа, продуктивная жизнь, развитие, счастье других, уверенность в себе, независимость, образованность, ответственность, терпимость, широта взглядов, эффективность в делах; высокий уровень субъективного контроля по шкалам общей интернальности, области достижений, неудач, производственных и межличностных отношений, высокие показатели по части авторской анкеты, касающейся данного компонента;

- продвинутый уровень («социальный работник – специалист») – средний приоритет ценностей - активная деятельная жизнь, интересная работа, продуктивная жизнь, развитие, счастье других, уверенность в себе, независимость, образованность, ответственность, терпимость, широта взглядов,

эффективность в делах; средний уровень субъективного контроля по шкалам общей интернальности, области достижений, неудач, производственных и межличностных отношений, средние показатели по части авторской анкеты, касающейся данного компонента;

- базовый уровень («социальный работник - исполнитель») – низкий приоритет ценностей - активная деятельная жизнь, интересная работа, продуктивная жизнь, развитие, счастье других, уверенность в себе, независимость, образованность, ответственность, терпимость, широта взглядов, эффективность в делах; низкий уровень субъективного контроля по шкалам общей интернальности, области достижений, неудач, производственных и межличностных отношений, низкие показатели по части авторской анкеты, касающейся данного компонента.

2. Для исследования особенностей ролевого компонента профессиональной идентичности бакалавров социальной работы нами был использован авторский опросник самооценки значимости ролей в деятельности социального работника с точки зрения Других и Себя.

В рамках данного опроса студентам было предложено оценить, в каких ролях («посредник», «спасатель», «консультант», «домработник», «психолог», «альтруист», «чиновник», «медиатор», «наставник», «педагог», «управленец», «юрист») их в большей степени видят окружающие и они сами в качестве социального работника.

Авторская анкета сформированности профессиональной идентичности бакалавров социальной работы (разделы II, V, VIII), состоящая из 27 утверждений, оцениваемых участниками исследования по 10-балльной шкале. На каждый этап формирования профессиональной идентичности приходится по 3 утверждения, т. е. на каждый уровень и компонент приходится по 9 утверждений (перекрестно).

Перевод характеристик ответов студентов при оценке компонента профессиональной идентичности осуществлялся нами на основе следующих критериев:

- высший уровень («социальный работник – лидер, проводник изменений»)

– высокая доля профессиональных ролей (посредник, консультант, психолог, медиатор, наставник, педагог, управленец, юрист), минимальная доля бытовых ролей (спасатель, “домработник”, альтруист, чиновник), высокие показатели по части авторской анкеты, касающейся данного компонента;

- продвинутый уровень («социальный работник – специалист») – преобладание профессиональных ролей (посредник, консультант, психолог, медиатор, наставник, педагог, управленец, юрист) над бытовыми (спасатель, “домработник”, альтруист, чиновник), средние показатели по части авторской анкеты, касающейся данного компонента;

- базовый уровень («социальный работник - исполнитель») – преобладание бытовых ролей (спасатель, “домработник”, альтруист, чиновник) над профессиональными (посредник, консультант, психолог, медиатор, наставник, педагог, управленец, юрист), низкие показатели по части авторской анкеты, касающейся данного компонента.

3. Готовностно-деятельностный компонент. Для изучения психологической готовности к профессиональной деятельности, как предпосылки формирования компетентности, нами был использован авторский опросник «Готовность к...» (самооценка готовности к работе с теми или иными целевыми группами и осуществлению определенных видов деятельности).

В данном опроснике студенты оценили по пятибалльной шкале свою потенциальную готовность к работе со следующими целевыми группами: дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей; дети-инвалиды; дети из групп риска, в том числе стоящие на учете в комиссии по делам несовершеннолетних; ВИЧ/СПИД-инфицированные; люди, страдающие алкоголизмом, вредными пристрастиями к наркотикам и иным веществам; люди, отбывающие и отбывшие наказание в учреждениях системы ГУИН и специальных лечебных учреждениях; пожилые люди; инвалиды; беженцы, вынужденные эмигранты; люди, попавшие в особо сложные условия вследствие природных и техногенных катастроф; участники боевых действий; люди, пострадавшие от терроризма и бандитизма; безработные; лица без определенного

места жительства (бездомные люди); тяжело и неизлечимо больные люди; психиатрические больные; жертвы насилия (дети, женщины). И свою потенциальную готовность к осуществлению следующих видов деятельности: индивидуальное консультирование; проведение тренингов - профориентационных/профилактических и т. д.; разработка и реализация социальных проектов; исследовательская деятельность; работа с документами; правовое консультирование и сопровождение; управленческая работа в социальной сфере.

Авторская анкета сформированности профессиональной идентичности бакалавров социальной работы (разделы III, VI, IX), состоящая из 27 утверждений, оцениваемых участниками исследования по 10-балльной шкале. На каждый этап формирования профессиональной идентичности приходится по 3 утверждения, т. е. на каждый уровень и компонент приходится по 9 утверждений (перекрестно):

- высший уровень («социальный работник – лидер, проводник изменений») – высокий уровень готовности к работе с отдельными категориями клиентов и осуществлению различных видов деятельности, высокие показатели по части авторской анкеты, касающейся данного компонента;

- продвинутый уровень («социальный работник – специалист») – средний уровень готовности к работе с отдельными категориями клиентов и осуществлению различных видов деятельности, средние показатели по части авторской анкеты, касающейся данного компонента;

- базовый уровень («социальный работник - исполнитель») – низкий уровень готовности к работе с отдельными категориями клиентов и осуществлению различных видов деятельности, низкие показатели по части авторской анкеты, касающейся данного компонента.

Методы статистической обработки результатов исследования. В ходе анализа полученных результатов нами использовался χ^2 - критерий Пирсона. При обработке эмпирических данных была использована компьютерная программа Microsoft Excel 2016.

2.3. Анализ результатов исследования

Констатирующий этап

На констатирующем этапе исследования особенностей профессиональной идентичности студентов специальности «социальная работа» БФУ им. И. Канта нами были использованы пять методик, о которых подробно рассказано в предыдущем параграфе. Всего было опрошено 29 студентов направления «социальная работа».

При исследовании ценностно-регулятивного компонента, как ключевые ценности для бакалавра социальной работы нами были определены следующие терминальные ценности: «активная деятельная жизнь», «интересная работа», «продуктивная жизнь», «развитие», «счастье других», а также инструментальные: «уверенность в себе», «независимость», «образованность», «ответственность», «терпимость», «широта взглядов», «эффективность в делах». Ниже отображены результаты проведения методики «Ценностные ориентации» М. Рокича на студентах направления «социальная работа» по выделенным нами ценностям.

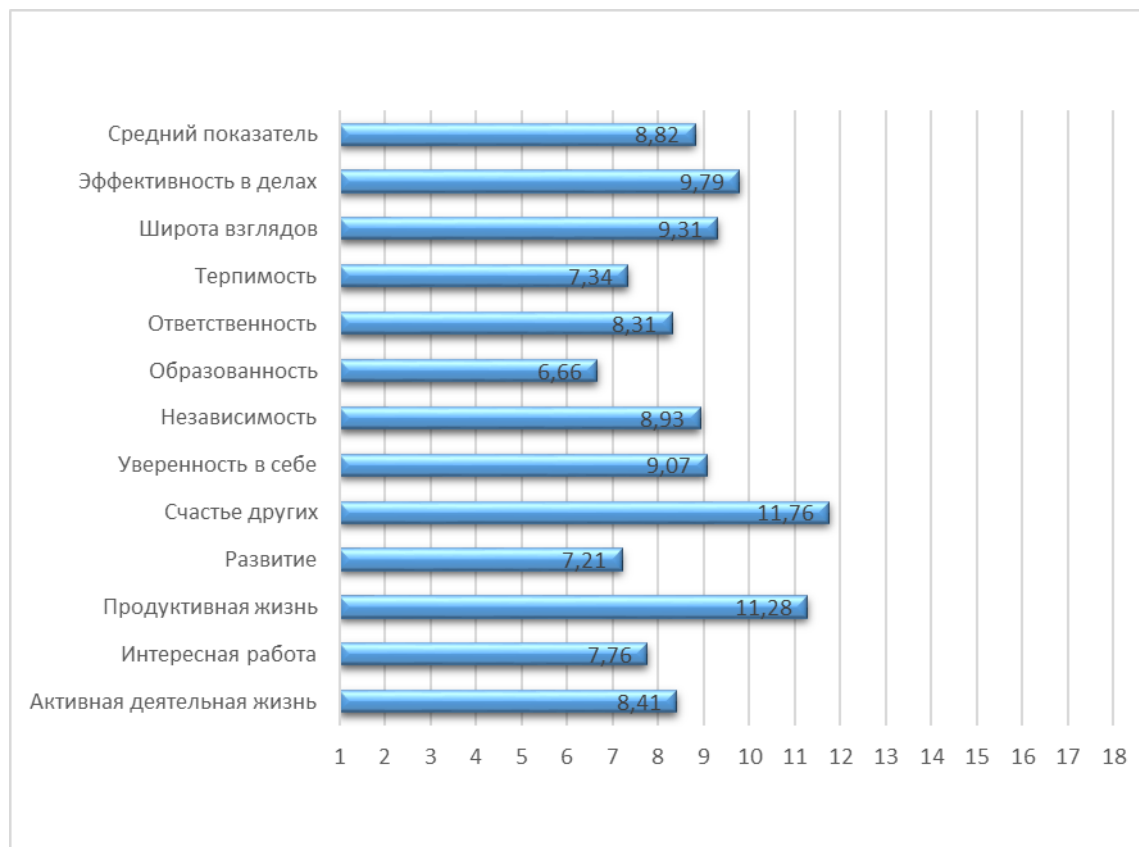


Рисунок 3. Ценностные ориентации по М. Рокичу

(чем ниже средний показатель, тем выше приоритет/значимость ценности).

Можно увидеть, что более высокий приоритет имеют ценности «активная деятельная жизнь», «интересная работа», «развитие», «уверенность в себе», «независимость», «образованность», «ответственность», «терпимость», «широта взглядов», «эффективность в делах». Меньший приоритет у ценностей «продуктивная жизнь», «счастье других» (особенно показателен такой низкий приоритет ключевой, на наш взгляд, для профессии ценности). Средний показатель по выделенным нами ценностям указывает на общий достаточно низкий приоритет ключевых для профессии социального работника ценностей (Рисунок 3).

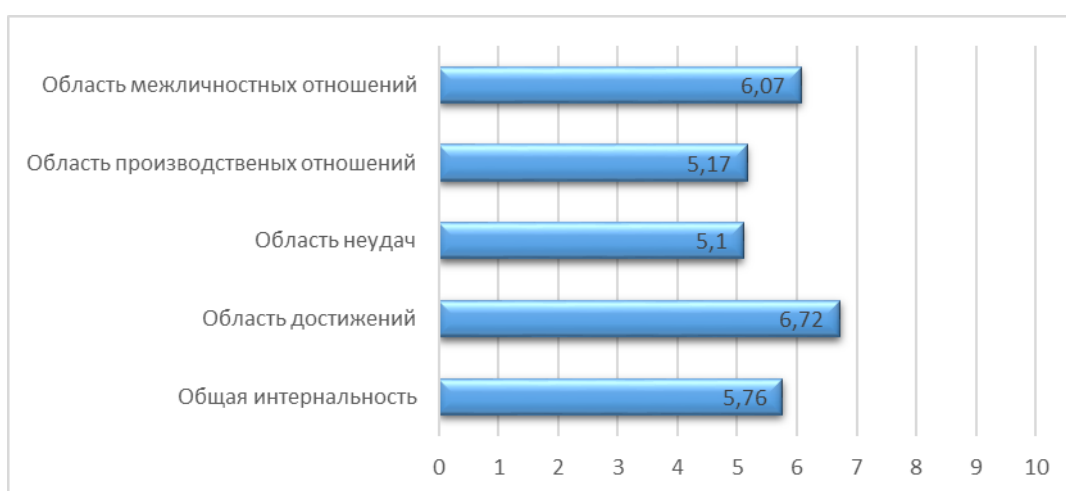


Рисунок 4. Показатели по методике «Уровень субъективного контроля» по курсам обучения и выделенным шкалам.

Еще одним инструментом изучения ценностно-регулятивного компонента стала методика «Уровень субъективного контроля», анализируя её результаты, можно сделать следующие выводы. По средним показателям слабовыраженный интернальный (внутренний) локус контроля зафиксирован по всем шкалам (наиболее выражен по шкале «область достижений», ближе всего к экстернальному локусу контроля показатель по шкале «область неудач»). (Рисунок 4)

По авторской анкете «Сформированность профессиональной идентичности» в блоке ценностно-регулятивного компонента были получены относительно высокие результаты только на базовом уровне.

Сформированность ценностно-регулятивного компонента профессиональной идентичности студентов на констатирующем этапе

| Уровень | Количество испытуемых (чел.) |
|-------------|------------------------------|
| Базовый | 25 |
| Продвинутый | 4 |
| Высший | 0 |

При оценке сформированности ролевого компонента профессиональной идентичности мы предложили студентам оценить те роли, которые они могут занимать в профессии с точки зрения окружающих (рисунок 5.), и при самооценке себя как будущего специалиста (рисунок 6.).



Рисунок 5. Ожидаемые роли – Другие.



Рисунок 6. Ожидаемые роли – Самооценка.

В обоих случаях самыми значимыми оказались роли психолога, консультанта. Наименее значимыми – роли медиатора, посредника. Стоит отметить при оценке ожиданий Других повышенную значимость бытовых ролей «домработник» и «спасатель». При Самооценке повышается значимость ролей «юрист», «управленец».

По авторской анкете «Сформированность профессиональной идентичности» в блоке ролевого компонента получены низкие показатели на всех уровнях, с от-

носительно более высокими показателями на базовом уровне.

Таблица 4

Сформированность ролевого компонента профессиональной идентичности студентов на констатирующем этапе

| Уровень | Количество испытуемых (чел.) |
|-------------|------------------------------|
| Базовый | 25 |
| Продвинутый | 4 |
| Высший | 0 |

В ходе анализа результатов исследования готовностно-деятельностного компонента были получены следующие результаты. Студенты оценили собственную психологическую готовность к работе с определенными категориями клиентов, а также осуществлению определенных видов деятельности.

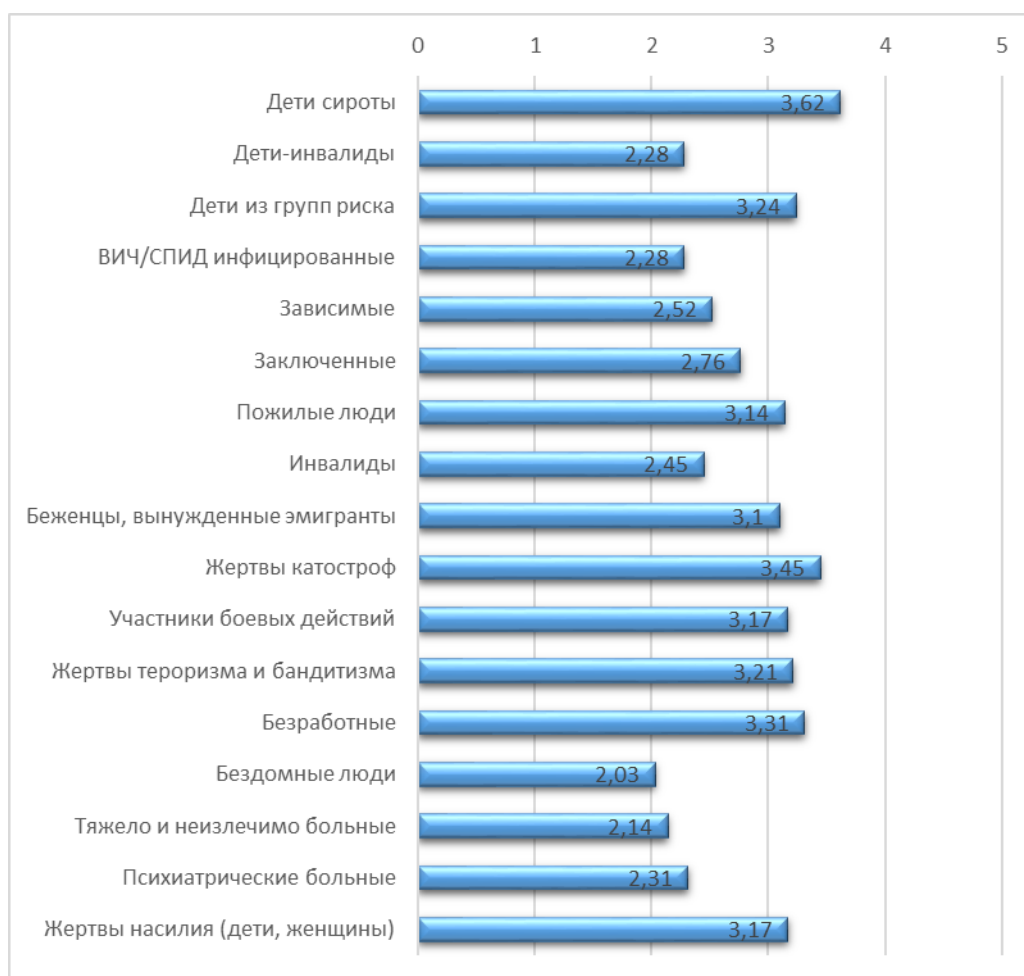


Рисунок 7. Самооценка психологической готовности к работе с перечисленными категориями клиентов. Средние показатели, пятибалльная шкала.

Наибольшая психологическая готовность наблюдается к работе с детьми-сиротами, детьми из групп риска, пожилыми людьми, беженцами, вынужденными эмигрантами, жертвами катастроф, участниками боевых действий, жертвами терроризма и бандитизма, безработными, жертвами насилия (дети, женщины); наименьшая – к работе с детьми-инвалидами, ВИЧ/СПИД-инфицированными, зависимыми, заключенными, инвалидами, бездомными людьми, тяжело и неизлечимо больными, психиатрическими больными. На наш взгляд, низкая готовность к работе с данными категориями клиентов связана с определенными негативными стереотипами их восприятия. Средний уровень самооценки психологической готовности к работе с определенными категориями клиентов находится на уровне 2,8 баллов из 5 (рисунок 7).



Рисунок 8. Самооценка психологической готовности к осуществлению определенного вида деятельности. Средние показатели, пятибалльная шкала.

В плане психологической готовности к осуществлению определенного вида деятельности, наибольшая готовность проявляется к управленческой деятельности, наименьшая – к исследовательской. В остальном разница средних значений не так велика. Средний уровень самооценки психологической готовности к осуществлению определенных видов деятельности находится на уровне 3,35 балла из 5 (Рисунок 8).

По авторской анкете «Сформированность профессиональной идентичности»

в блоке готовностно-деятельностного компонента получены низкие показатели на всех уровнях, с относительно более высокими показателями на базовом уровне.

Таблица 5

Сформированность готовностно-деятельностного компонента профессиональной идентичности студентов на констатирующем этапе

| Уровень | Количество испытуемых (чел.) |
|-------------|------------------------------|
| Базовый | 25 |
| Продвинутый | 4 |
| Высший | 0 |

Таким образом, на констатирующем этапе эксперимента нами было выявлено, что более чем у 4/5 испытуемых отсутствует сколько-нибудь сформированная профессиональная идентичность в ценностно-регулятивном компоненте. У еще большей доли испытуемых не сформирован ролевой компонент. Готовностно-деятельностный компонент также находится на низком уровне сформированности, что подвергает риску будущую успешную профессиональную самореализацию студентов.

Формирующий этап

В соответствии с задачами формирующего этапа эксперимента были сформированы экспериментальная и контрольная группы. Группа студентов направления «Социальная работа», подвергающаяся экспериментальной проверке, имела практически одинаковые начальные параметры с контрольной группой, и на ней проверялась эффективность разработанной нами модели формирования профессиональной идентичности бакалавров социальной работы, а также комплекс выделенных нами психолого-педагогических условий. В контрольной группе целенаправленно не обеспечивалось ни одно условие.

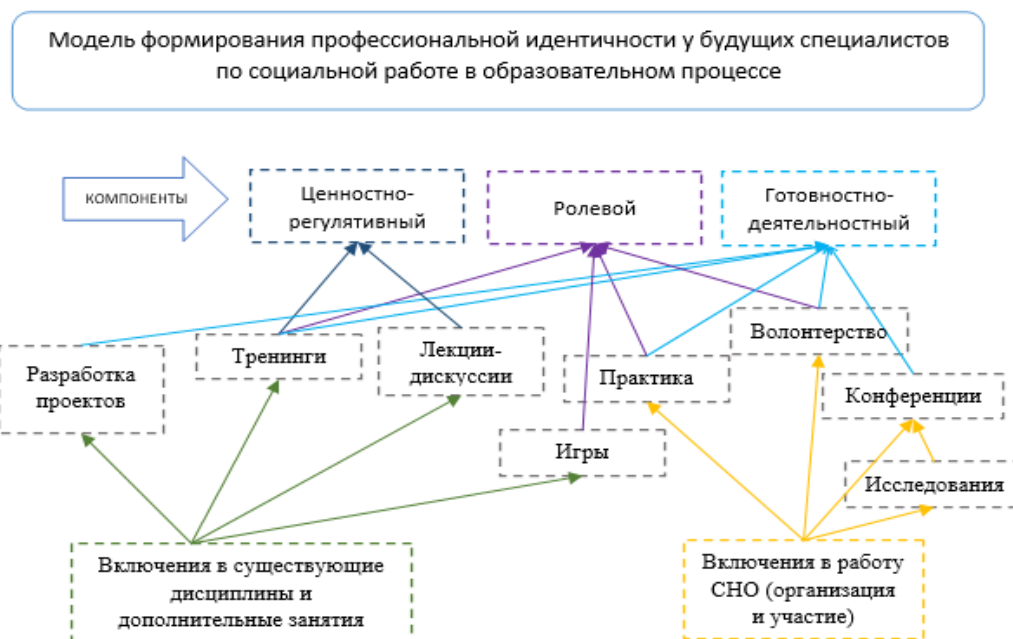


Рисунок 9. Модель формирования профессиональной идентичности. Взаимосвязь со средствами и компонентами.

Педагогический эксперимент был реализован в условиях образовательного процесса. В контрольной группе дополнительные условия не создавались, а в экспериментальной группе была реализована педагогическая модель формирования профессиональной идентичности у бакалавров социальной работы в образовательном процессе (Рисунок 9).

Целью реализации нашей модели стало создание условий для формирования функциональной профессиональной идентичности бакалавров социальной работы.

Исходя из поставленной цели реализации нашей модели и основываясь на разработанной нами компонентной-уровневой структуре идентичности, нами были поставлены задачи сформировать ценностный, ролевой и готовностно-деятельностный компоненты профессиональной идентичности студентов экспериментальной группы на продвинутом и высшем уровнях.

Модель реализовывалась через включения элементов модели в основной образовательный процесс, проведение дополнительных занятий, привлечение студентов экспериментальной группы к деятельности студенческого научного общества по направлению «психология и социальная работа».

Формирование профессиональной идентичности происходило посредством участия студентов в разработанных нами тренингах, деловых играх, дискуссиях, лекциях-дискуссиях, написаниях проектов, исследований, разработках собственных занятий в методологии активного социально-психологического обучения студентами, организация студенческих образовательных и научных мероприятий и участие в них.

Для формирования ценностно-регулятивного компонента профессиональной идентичности на базовом уровне проводились лекции и дискуссии на предмет общечеловеческих ценностей, профессиональных ценностей. Для формирования ценностно-регулятивного компонента профессиональной идентичности на продвинутом уровне проводились лекции и дискуссии на предмет личных границ и ответственности специалиста, этических проблем, профессиональных ценностей как системы. Для формирования ценностно-регулятивного компонента профессиональной идентичности на высшем уровне проводились лекции и дискуссии на предмет системы ценностей социальной работы в контексте ценностей современного общества, миссия социальной работы и социальные изменения.

Для формирования ролевого компонента профессиональной идентичности на базовом уровне проводились имитационные игры в плоскости «Социальный работник – клиент». Для формирования ролевого компонента профессиональной идентичности на продвинутом уровне проводились имитационные игры в плоскости «Социальный работник – клиент – система социального обслуживания (организации, смежные специалисты)». Для формирования ролевого компонента профессиональной идентичности на высшем уровне проводились имитационные игры в плоскости «Социальный работник – клиент – социальные институты – государство – общество».

Для формирования готовностно-деятельностного компонента профессиональной идентичности на базовом уровне проводились исследования и проекты в фокусе программ отдельных мероприятий, изучения особенностей работы с отдельными категориями клиентов. Для формирования готовностно-деятельностного компонента профессиональной идентичности на продвинутом

уровне проводились исследования и проекты в фокусе индивидуальных программ работы с клиентами, прикладных исследований. Для формирования готовностно-деятельностного компонента профессиональной идентичности на высшем уровне проводились исследования и проекты в фокусе разработки социальных проектов, системных исследований.

В рамках внедрения педагогической модели формирования профессиональной идентичности социального работника, как включения в учебный процесс (включение в существующие дисциплины и дополнительные занятия) были реализованы:

❖ разработка студентами групповых социальных проектов в рамках дисциплины «Технология взаимодействия социального работника с клиентом». Здесь студенты прошли все стадии разработки социальных проектов: от формулирования проектной идеи и анализа ситуации до разработки детализированной технологии работы, календарного плана и бюджета проекта. Ниже приведены темы разработанных проектов и краткая информация о них.

Таблица 6

Содержание проектов, разработанных участниками экспериментальной работы

| Название проекта | Целевая группа | Направленность проекта |
|----------------------|-------------------------|--|
| «Равные возможности» | Дети с ОВЗ | Социальная адаптация детей с ОФЗ старшего возраста |
| «Мы среди них» | Психиатрические больные | Просветительская работа с населением с целью снижения стигматизации людей с психиатрическими заболеваниями |
| «Большой дом» | Неблагополучные семьи | Работа с местным сообществом как средство ресоциализации неблагополучных семей |
| «Большое будущее» | Дети-сироты | Подготовка детей-сирот к выпуску из детского дома в части их психологической, социальной, экономической, трудовой и бытовой готовности к самостоятельной жизни |
| «Третья жизнь» | Заклученные | Работа с несовершеннолетними правонарушителями в части их социально-психологической реабилитации |
| «Золотой век» | Пожилые люди | Социально-психологическая поддержка пожилых людей через организацию клубной деятельности |

❖ разработка и проведение студентами занятий в рамках дисциплины

«Методы активного социально-психологического обучения в социальной работе».

Таблица 7

Темы и формы разработанных студентами занятий

| Форма занятия | Тема занятия |
|----------------|---|
| Дискуссия | «Проблемы подготовки социальных работников» |
| Мозговой штурм | «Как организовать общий досуг в учебной группе?» |
| Инцидент метод | «Из жизни центра помощи семьи и детям» |
| Баскет-метод | «Организация праздника в доме ветеранов в отсутствие директора» |
| Деловая игра | «Школа-Учитель-Ребенок-Родитель-Социальный педагог» |
| Тренинг | «Элементы тренинга ассертивности» |

❖ тренинг «Идеальный социальный работник». Направлен на формирование функционального образа бакалавра социальной работы, эффективно решающего профессиональные задачи и находящегося в гармонии с собой;

❖ игра «Трехсекторное взаимодействие и социальное партнерство». Игра направлена на понимание многообразия субъектов социальной работы и в целом субъектов, влияющих на состояние социальных проблем, качеств и свойств этих отношений;

❖ дискуссия «Социальная работа в современной России». Целью дискуссии является системное понимание проблем и задач социальной работы в современном российском обществе.

В рамках деятельности студенческого научного общества кафедры психологии и социальной работы, для внедрения педагогической модели формирования профессиональной идентичности социального работника, студенты, входящие в экспериментальную группу, были привлечены к:

- направлению деятельности СНО «Практика» - как докладчики и слушатели ежегодной итоговой конференции по практике, также с участниками экспериментальной группы дополнительно проводились консультации по месту прохождения практики опытными участниками научного общества. Этот элемент работы очень важен как в плане формирования профессиональной ролевой

модели, так и в плане формирования готовности к профессиональной деятельности;

- направлению деятельности «Обучение». Студенты участвовали в этом направлении в качестве организаторов как отдельных семинаров-тренингов, так и центрального образовательного мероприятия СНО – «Недели Профи», где в течение 2 недель у студентов была возможность общаться и учиться у практиков психологии и социальной работы в рамках более чем 30 мастер-классов. Помимо организационного участия, студенты из экспериментальной группы являлись непосредственными участниками этих мероприятий. Например, они участвовали в мастер-классах по основам медиации, семейного консультирования, работе с людьми с ограниченными возможностями здоровья (дети с расстройством аутистического спектра, слабослышащие и неслышащие), профессиональной ориентации, развитию эмоциональной сферы и рефлексии;

- направлению деятельности «Наука», как организаторы, докладчики и слушатели научно-практической конференции. В части организации студенты участвовали в подготовке документации, работе с докладчиками, техническом сопровождении самого мероприятия. Провели собственное исследование и поделились результатами своего исследования посредством устных и стендовых докладов. Помимо этого, участникам экспериментальной группы, по запросу, помогали выбрать научного руководителя, в зависимости от интересов студента, помогали оформить тезисы и презентацию.

Включения в образовательный процесс позволяют сформировать содержательную сторону профессиональной идентичности. Вовлечение студентов в работу студенческого научного общества формирует сторону идентичности, связанную с практической деятельностью.

Контрольный этап

На контрольном этапе эксперимента применения педагогической модели формирования профессиональной идентичности бакалавров социальной работы нами было произведено повторное исследование уровня сформированности профессиональной идентичности участников экспериментальной и контрольной

групп. Целью контрольного этапа стало определение эффективности апробации разработанной нами педагогической модели.

Для определения уровня сформированности ценностно-регулятивного компонента профессиональной идентичности нами были проведены повторные замеры методикой «Ценностные ориентации» М. Рокича, опросником УСК, а также была проведена авторская анкета «Сформированность профессиональной идентичности».

В ходе проведения методики, участникам экспериментальной и контрольной групп для ранжирования, как и в констатирующем эксперименте, были представлены два списка (ценности-цели и ценности-средства). Качественный анализ результатов исследования, проведенного с экспериментальной и контрольной группами испытуемых, позволяет отметить следующее (рисунок 10):

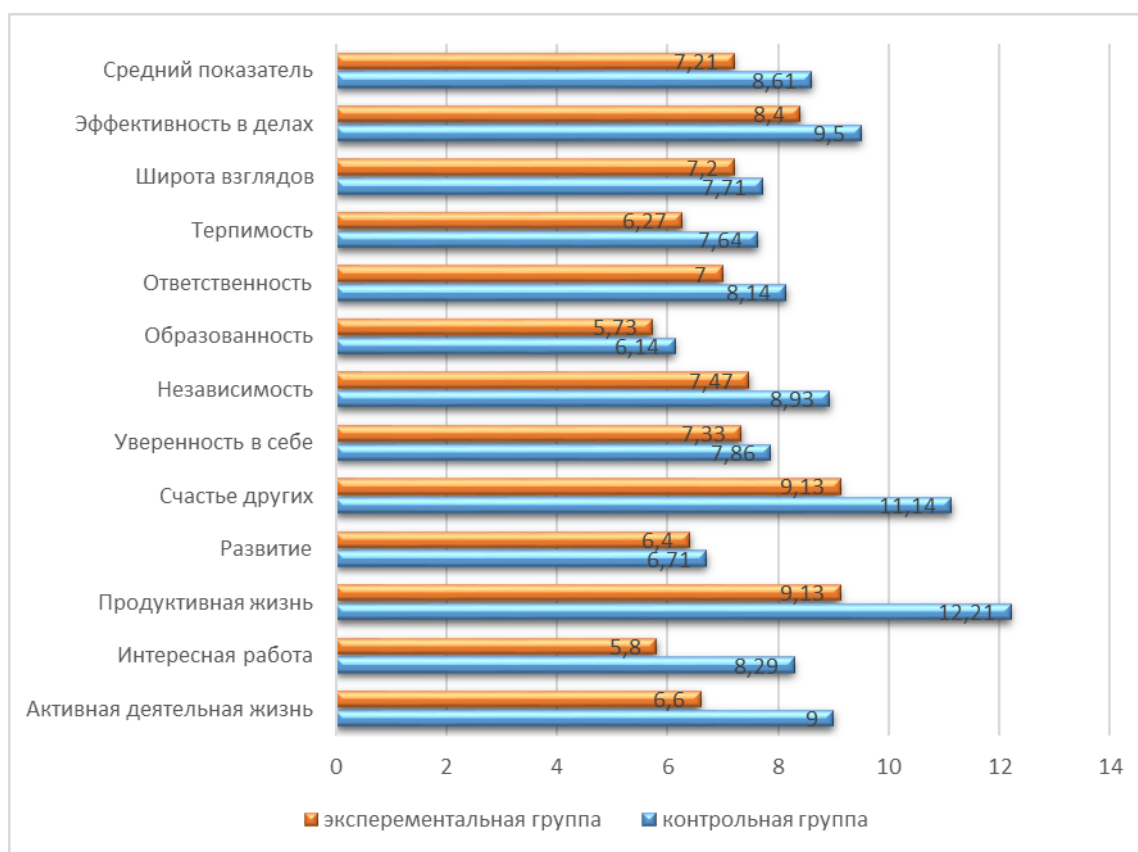


Рисунок 10. Ценностные ориентации по М. Рокичу

(чем ниже средний показатель, тем выше приоритет/значимость ценности).

Ценности – сложно поддающаяся изменению группа показателей. Но все же на диаграмме можно увидеть положительную динамику экспериментальной груп-

пы относительно контрольной. Значительно увеличился приоритет терминальных ценностей «продуктивная жизнь», «интересная работа», «активная деятельная жизнь». Особенно важен увеличившийся приоритет базовой для профессии социального работника ценности «счастье других».

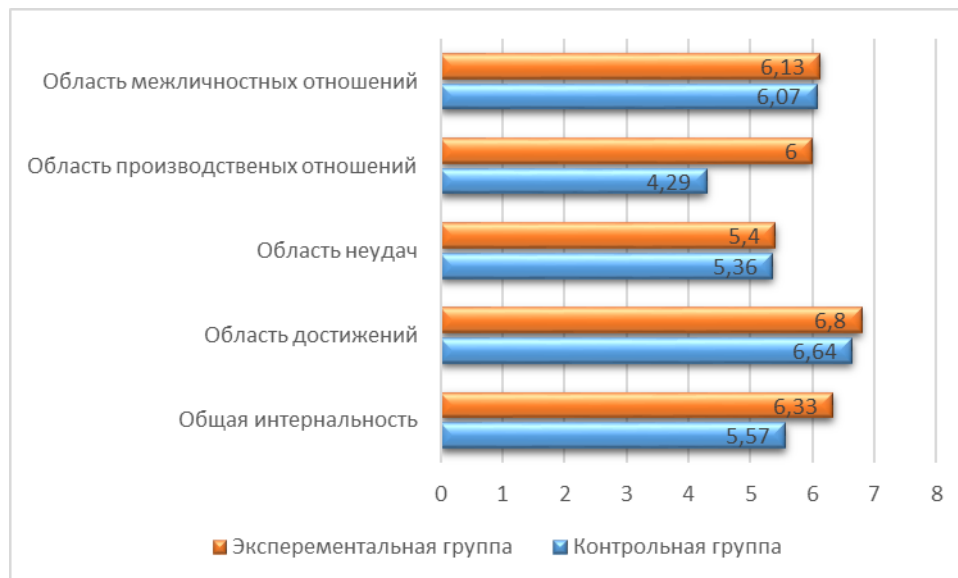


Рисунок 11. Показатели по методике «Уровень субъективного контроля» по курсам обучения и выделенным шкалам.

Еще одним инструментом изучения ценностно-регулятивного компонента стала методика «Уровень субъективного контроля». По средним показателям можем увидеть определенную положительную динамику экспериментальной группы относительно контрольной, особенно важен выход в интернальную область шкалы «область неудач», и серьезное повышение показателей по шкале «производственные отношения» (Рисунок 11).

По авторской анкете «Сформированность профессиональной идентичности» у экспериментальной группы в блоке ценностно-регулятивного компонента были получены высокие показатели по вопросам всех уровней.

По итогам проведения повторного исследования ценностно-регулятивного компонента были получены результаты, отраженные в представленной ниже таблице 8.

Таблица 8

Результаты исследования ценностно-регулятивного компонента профессио-

нальной идентичности на контрольном этапе

| Группа | Уровень | Количество испытуемых (чел.) |
|-------------------|-------------|------------------------------|
| Экспериментальная | Базовый | 0 |
| | Продвинутый | 10 |
| | Высший | 5 |
| Контрольная | Базовый | 7 |
| | Продвинутый | 6 |
| | Высший | 1 |

С целью диагностики ролевого компонента профессиональной идентичности, на контрольном этапе участникам экспериментальной и контрольной групп было предложено оценить те роли, которые они могут занимать в профессии с точки зрения окружающих (Рисунок 12) и при самооценке себя как будущего специалиста (Рисунок 13).



Рисунок 12. Ожидаемые роли –
Другие.

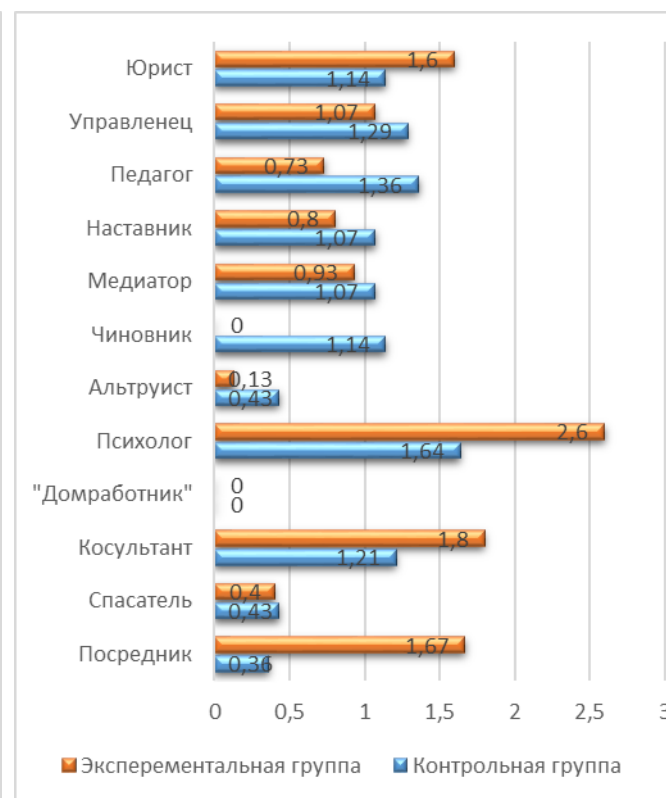


Рисунок 13. Ожидаемые роли –
Самооценка.

Важно отметить, что в обоих случаях экспериментальная группа показала малое количество выборов «бытовых» ролей (как относительно выборов других

ролей, так и относительно аналогичных показателей контрольной группы). В остальном экспериментальная группа показала широкий спектр возможных ролей, с особым акцентом на роль психолога.

По авторской анкете «Сформированность профессиональной идентичности» у экспериментальной группы в блоке ролевого компонента были получены высокие показатели по вопросам всех уровней. Результаты представлены в таблице 9.

Таблица 9

Результаты исследования ролевого компонента профессиональной идентичности на контрольном этапе

| Группа | Уровень | Количество испытуемых (чел.) |
|-------------------|-------------|------------------------------|
| Экспериментальная | Базовый | 1 |
| | Продвинутый | 5 |
| | Высший | 9 |
| Контрольная | Базовый | 8 |
| | Продвинутый | 5 |
| | Высший | 1 |

Для выявления уровня готовностно-деятельностного компонента профессиональной идентичности участникам экспериментальной и контрольной групп было предложено повторно пройти анкету «Готовность к ...». В ходе анализа результатов исследования готовностно-деятельностного компонента были получены следующие результаты. Студенты оценили собственную психологическую готовность к работе с определенными категориями клиентов, а также осуществлению определенных видов деятельности.

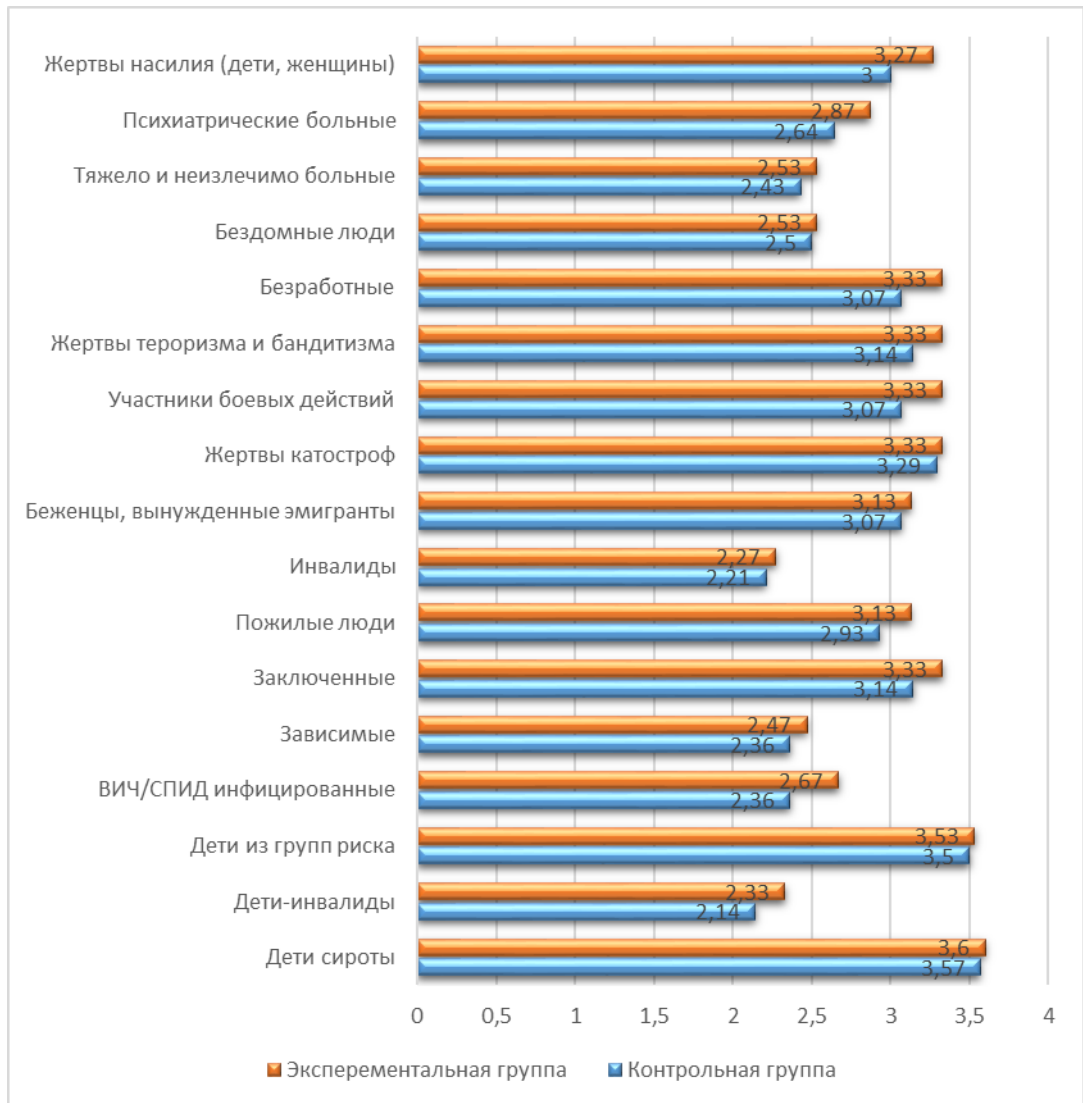


Рисунок 14. Самооценка психологической готовности к работе с перечисленными категориями клиентов. Средние показатели, пятибалльная шкала.

Наибольшая психологическая готовность наблюдается к работе с детьми-сиротами, детьми из групп риска, пожилыми людьми, беженцами, вынужденными эмигрантами, жертвами катастроф, участниками боевых действий, жертвами терроризма и бандитизма, безработными, жертвами насилия (дети, женщины); наименьшая – к работе с детьми-инвалидами, ВИЧ/СПИД-инфицированными, зависимыми, заключенными, инвалидами, бездомными людьми, тяжело и неизлечимо больными, психиатрическими больными. На графике можно увидеть увеличение показателей контрольной группы относительно экспериментальной.

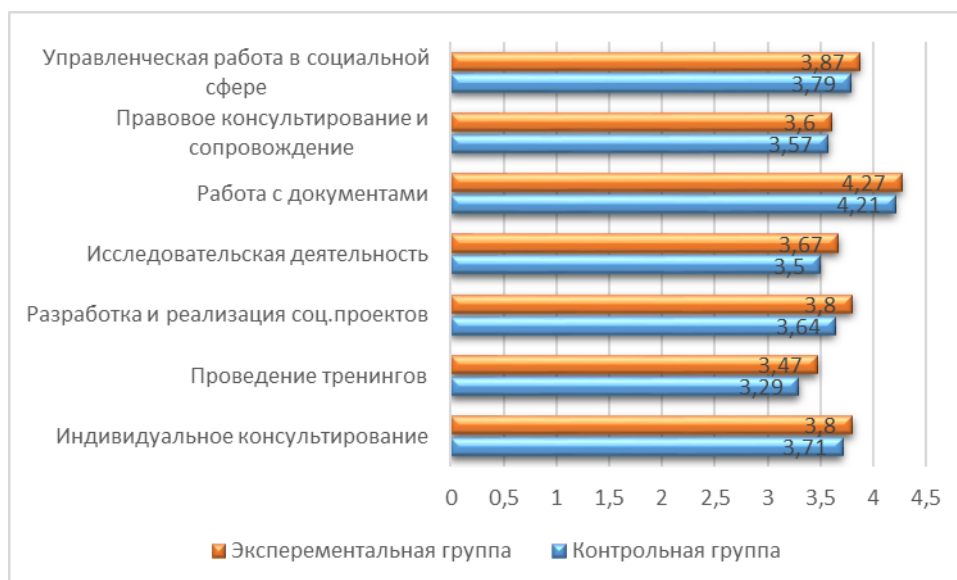


Рисунок 15. Самооценка психологической готовности к осуществлению определенного вида деятельности. Средние показатели, пятибалльная шкала.

Относительно показателей первого замера существенно увеличилась готовность к осуществлению исследовательской деятельности. На графике можно увидеть увеличение показателей контрольной группы относительно экспериментальной.

По авторской анкете «Сформированность профессиональной идентичности» у экспериментальной группы в блоке готовностно-деятельностного компонента были получены высокие показатели по вопросам всех уровней.

Результаты проведения исследования по готовностно-деятельностному компоненту профессиональной идентичности бакалавров социальной работы можно увидеть ниже.

Результаты исследования готовностно-деятельностного компонента профессиональной идентичности на контрольном этапе

| Группа | Уровень | Количество испытуемых (чел.) |
|-------------------|-------------|------------------------------|
| Экспериментальная | Базовый | 2 |
| | Продвинутый | 7 |
| | Высший | 6 |
| Контрольная | Базовый | 8 |
| | Продвинутый | 5 |
| | Высший | 1 |

Студенты-бакалавры социальной работы, участвующие в формирующем эксперименте, продемонстрировали способности к рефлексивному, проактивному поведению, в том числе проявляя эти качества в организаторской, проектной и исследовательской деятельности.

Для определения динамики сформированности профессиональной идентичности сравнивались результаты ее исследования у испытуемых до и после формирующего эксперимента. Динамика сформированности профессиональной идентичности в ходе формирующего эксперимента подтверждает предварительный вывод об эффективности влияния предложенной нами педагогической модели на формирование профессиональной идентичности бакалавров социальной работы.

Таблица 11

Динамика сформированности профессиональной идентичности бакалавров социальной работы в ходе формирующего эксперимента (распределение по уровню сформированности компонентов профессиональной идентичности в чел.)

| Группа | Компонент профессиональной идентичности бакалавров социальной работы | | | | | | | | |
|---|--|-----|----|---------|-----|----|----------------------------|-----|----|
| | Ценностно-регулятивный | | | Ролевой | | | Готовностно-деятельностный | | |
| | Б. | Пр. | В. | Б. | Пр. | В. | Б. | Пр. | В. |
| Экспериментальная группа (констатирующий этап) | 13 | 2 | 0 | 13 | 2 | 0 | 13 | 2 | 0 |
| Экспериментальная группа (контрольный этап) | 0 | 10 | 5 | 1 | 5 | 9 | 2 | 7 | 6 |
| Контрольная группа (констатирующий этап) | 12 | 2 | 0 | 12 | 2 | 0 | 12 | 2 | 0 |
| Контрольная группа (контрольный этап) | 7 | 6 | 1 | 8 | 5 | 1 | 8 | 5 | 1 |

Примечание. Уровни: Б. — базовый; Пр. — продвинутый; В. — высший.

Как мы видим из таблицы, к концу формирующего эксперимента более чем на три четверти уменьшилось количество студентов экспериментальной группы, имеющих базовый уровень сформированности профессиональной идентичности, против менее чем четверти испытуемых контрольной группы. Доля испытуемых с высшим уровнем сформированности профессиональной идентичности в экспериментальной группе к окончанию эксперимента увеличилась на две трети, в контрольной – менее чем на одну десятую.

В нашем исследовании гипотеза проходила проверку с помощью статистического критерия «хи-квадрат» К. Пирсона. Данный критерий дает возможность проверить существование значимых различий в результатах замеров экспериментальной и контрольной групп. В нашем исследовании различия между этими группами на констатирующем этапе формирующего эксперимента являются статистически не значимыми (для ценностно-регулятивного, ролевого и готовносто-деятельностного компонентов $\chi^2_{\text{эмп}}=0,0055$). Для сравнения значений на констатирующем и контрольном этапе формирующего эксперимента были выдвинуты следующие рабочие гипотезы: H_0 – уровень сформированности профессиональной идентичности бакалавров социальной работы не изменился в ходе формирующего эксперимента; H_1 – уровень сформированности профессиональной идентичности бакалавров социальной работы изменился в ходе формирующего эксперимента.

Полученные нами значения критериев составили для ценностно-регулятивного компонента $\chi^2_{\text{эмп}}=23,33$; для ролевого компонента $\chi^2_{\text{эмп}}=20,57$; для готовносто-деятельностного компонента $\chi^2_{\text{эмп}}=16,84$. Эти результаты свидетельствуют о том, что изменения, наблюдаемые в уровнях сформированности бакалавров социальной работы из экспериментальной группы, не случайны и являются следствием внедрения разработанной нами модели.

Выводы по второй главе

В ходе исследования нами была разработана педагогическая модель формирования профессиональной идентичности бакалавров социальной работы, представляющая собой описание спроектированного и обоснованного процесса формирования идентичности студентов в рамках образовательного процесса и работы студенческого научного общества кафедры психологии и социальной работы в сотрудничестве с преподавателями, куратором. Реализация разработанной нами педагогической модели формирования профессиональной идентичности бакалавров социальной работы осуществлялась применительно к студентам направления «социальная работа».

В качестве теоретической базы педагогической модели формирования профессиональной идентичности бакалавров социальной работы рассматриваются основные положения системного, деятельностного, личностно-ориентированного подходов.

Основными психолого-педагогическими условиями формирования профессиональной идентичности бакалавров социальной работы выступают: 1) субъект-субъектность – участники экспериментальной группы являются субъектами формирования собственной профессиональной идентичности, преподаватель же одновременно создает условия для формирования этой идентичности и сам является носителем собственной профессиональной идентичности; 2) индивидуальность – профессиональная идентичность уникальна для каждого отдельного представителя профессии, и, формируя ее в образовательном процессе, важно сохранять, с одной стороны, цельно общее представление о профессии, с другой стороны, давать возможность каждому студенту интерпретировать данный опыт через собственную личность; 3) интернальность – осознание себя как источника и причину событий и изменений в своей жизни; 4) экологичность – оценка своей деятельности с

точки зрения полезности и безвредности для себя, окружающих людей и мира в целом; 5) проактивность – инициативная личностная позиция субъекта в профессиональной и учебной деятельности. Перечисленные выше положения являются одновременно условиями и принципами формирования профессиональной идентичности и ценностями, формируемыми в процессе формирования.

Содержательно модель формирования профессиональной идентичности бакалавров социальной работы представлена лекциями-дискуссиями, тренингами и играми, включенными в основной образовательный процесс, а также включением участников экспериментальной группы в деятельность студенческого научного общества.

К концу формирующего эксперимента более чем на три четверти уменьшилось количество студентов экспериментальной группы, имеющих базовый уровень сформированности профессиональной идентичности, против менее, чем четверти испытуемых контрольной группы. Доля испытуемых с высшим уровнем сформированности профессиональной идентичности в экспериментальной группе к окончанию эксперимента увеличилась на две трети, в контрольной – менее, чем на одну десятую.

Гипотезы проходили проверку с помощью статистического критерия «хи-квадрат» К. Пирсона. Данный критерий дает возможность проверить существование значимых различий в результатах замеров экспериментальной и контрольной групп. Различия между этими группами на констатирующем этапе формирующего эксперимента являются статистически не значимыми (для ценностно-регулятивного, ролевого и готовностно-деятельностного компонентов $\chi^2_{\text{эмп}}=0,0055$). Для сравнения значений на констатирующем и контрольном этапах формирующего эксперимента были выдвинуты следующие рабочие гипотезы: H_0 – уровень сформированности профессиональной идентичности бакалав-

ров социальной работы не изменился в ходе формирующего эксперимента; Н1 – уровень сформированности профессиональной идентичности бакалавров социальной работы изменился в ходе формирующего эксперимента.

Получение нами значения критериев составили для ценностно-регулятивного компонента $\chi^2_{\text{эмп}}=23,33$; для ролевого компонента $\chi^2_{\text{эмп}}=20,57$; для готовностно-деятельностного компонента $\chi^2_{\text{эмп}}=16,84$. Эти результаты свидетельствуют о том, что изменения, наблюдаемые в уровнях сформированности бакалавров социальной работы из экспериментальной группы не случайны и являются следствием внедрения разработанной нами модели.

Формирующий эксперимент, в ходе которого в экспериментальной группе была реализована модель формирования профессиональной идентичности бакалавров социальной работы, состоял из включений в образовательный процесс тренингов, лекций-дискуссий, игр и участия студентов-участников экспериментальной группы в деятельности студенческого научного общества. Формирование профессиональной идентичности происходило посредством участия студентов в разработанных нами тренингах, деловых играх, дискуссиях, лекциях-дискуссиях, написаниях проектов, исследований, разработке собственных занятий в методологии активного социально-психологического обучения студентами, организации студенческих образовательных и научных мероприятий и участия в них. Работа с участниками экспериментальной группы была направлена на гармонизацию сочетания личностных и профессиональных ценностей, формирование здорового представления о роли социального работника в обществе и готовности к работе с различными категориями населения и конкретным видам деятельности. Посредством интерактивных форм работы – игр, дискуссий, тренингов, практической деятельности в

студенческом научном обществе, перечисленное явилось не только сторонним знанием, но и присваивалось каждым студентом через осмысление и присваивание. Включения в образовательный процесс позволяют сформировать содержательную сторону профессиональной идентичности. Вовлечение студентов в работу студенческого научного общества формирует сторону идентичности, связанную с практической деятельностью.

Рассматривая результаты, полученные на контрольном этапе эксперимента, мы констатируем, что у большинства студентов экспериментальной группы произошли позитивные сдвиги в формировании всех компонентов профессиональной идентичности: в ценностном – повысился приоритет профессионально значимых ценностей; повысился уровень принятия ответственности за свою жизнь в целом, и в частности за результаты своей профессиональной деятельности, происходящее в отношениях с другими людьми; в ролевом – на задний план ушли роли бытовые, на передний вышли профессиональные компоненты роли социального работника, было сформировано целостное представление о роли социального работника в обществе; в готовностно-деятельностном – повысилась готовность к работе с различными категориями граждан, нуждающихся в помощи, к осуществлению различных видов деятельности.

Результаты, полученные нами в ходе проведения исследования, позволяют утверждать, что произошедшие изменения в уровне сформированности профессиональной идентичности бакалавров социальной работы экспериментальной группы и ее компонентов являются следствием использования в образовательном процессе педагогической модели формирования профессиональной идентичности бакалавров социальной работы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе теоретического анализа нами было определено, что в структуре профессиональной идентичности бакалавра социальной работы можно выделить следующие взаимосвязанные компоненты: ценностно-регулятивный, ролевой, готовностно-деятельностный. Становление и развитие каждого из них определяет уровень сформированности идентичности в целом, как одной из ведущих характеристик бакалавров социальной работы.

Профессиональная идентичность бакалавра социальной работы – субъективное переживание настоящего или будущего профессионала своей тождественности профессии, себе как будущему или настоящему профессионалу, профессиональной группе, выражающееся в принятии ответственности за свою жизнь и деятельность, принятии профессиональных ценностей, тождественности определенному набору профессиональных ролей, готовности осуществлять определенные виды деятельности и работать с определенными категориями людей. Проанализировав сущность понятий «идентичность» и «профессиональная идентичность», рассмотрев роль и состояние социальной работы в современном обществе, особенности подготовки социальных работников в России и за рубежом и, наконец, изучив проблему формирования профессиональной идентичности бакалавров социальной работы, мы разработали собственную модель формирования профессиональной идентичности бакалавров социальной работы в процессе образовательной деятельности. В нашей модели мы выделили три компонента профессиональной идентичности бакалавра социальной работы: готовностно-деятельностный, ролевой, ценностно-регулятивный, которые могут быть сформированы на трех уровнях: базовый – «социальный работник – исполнитель», продвинутый – «социальный работник – специалист» и высший –

«социальный работник – лидер, проводник изменений». Разделение на уровни и компоненты условное, но, на наш взгляд, наиболее точно отражает динамику формирования и структуру профессиональной идентичности бакалавра социальной работы. Содержательно модель формирования профессиональной идентичности бакалавров социальной работы представлена лекциями-дискуссиями, тренингами и играми, включенными в основной образовательный процесс, и, кроме того, данная модель предполагает включение участников экспериментальной группы в деятельность студенческого научного общества.

В ходе констатирующего этапа формирующего эксперимента мы выявили, что у большинства студентов профессиональная идентичность находится на низком уровне сформированности, ценностные ориентации личности не согласованы с ценностями профессии, преобладают бытовые представления о роли социального работника над профессиональными, готовность к работе с конкретными категориями населения и отдельным видам деятельности также сформирована слабо. К концу формирующего эксперимента более чем на три четверти уменьшилось количество студентов экспериментальной группы, имеющих базовый уровень сформированности профессиональной идентичности, против менее, чем четверти испытуемых контрольной группы. Доля испытуемых с высшим уровнем сформированности профессиональной идентичности в экспериментальной группе к окончанию эксперимента увеличилась на две трети, в то время как в контрольной – менее, чем на одну десятую.

Гипотезы проходили проверку с помощью статистического критерия «хи-квадрат» К. Пирсона. Данный критерий дает возможность проверить существование значимых различий в результатах замеров экспериментальной и контрольной групп. Различия между этими группами на констатирующем этапе формирующего эксперимента являются

статистически не значимыми (для ценностно-регулятивного, ролевого и готовностно-деятельностного компонентов $\chi^2_{\text{эмп}}=0,0055$). Для сравнения значений на констатирующем и контрольном этапах формирующего эксперимента были выдвинуты следующие рабочие гипотезы: H_0 – уровень сформированности профессиональной идентичности бакалавров социальной работы не изменился в ходе формирующего эксперимента; H_1 – уровень сформированности профессиональной идентичности бакалавров социальной работы изменился в ходе формирующего эксперимента.

Полученные нами значения критериев составили для ценностно-регулятивного компонента $\chi^2_{\text{эмп}}=23,33$; для ролевого компонента $\chi^2_{\text{эмп}}=20,57$; для готовностно-деятельностного компонента $\chi^2_{\text{эмп}}=16,84$. Эти результаты свидетельствуют о том, что изменения, наблюдаемые в уровнях сформированности бакалавров социальной работы из экспериментальной группы, не случайны и являются следствием внедрения разработанной нами модели.

Формирующий этап эксперимента, в ходе которого в экспериментальной группе реализовывалась педагогическая модель формирования профессиональной идентичности бакалавров социальной работы, состоял из включений в образовательный процесс тренингов, лекций-дискуссий, игр и привлечения студентов–участников экспериментальной группы к деятельности студенческого научного общества (подробно содержание модели изложено в методическом пособии «Тренинг формирования профессиональной идентичности бакалавров социальной работы»).

Формирование профессиональной идентичности бакалавров социальной работы происходило посредством их участия в разработанных нами тренингах (вводное и заключительное игровое занятие, «Компас»), играх («Интервью», «Игра в дипломатию»),

дискуссиях, лекциях-дискуссиях («Идеальный социальный работник», «Зачем появилась социальная работа?», «Профессия из профессий», «Социальная работа в современной России»). Студенты из экспериментальной группы участвовали в написании проектов, проведении исследований, разработке занятий в методологии активного социально-психологического обучения; организовывали (и принимали участие) студенческие образовательные мероприятия (серия семинаров и мастер-классов «Неделя Профи», Площадка «PsyLab», и т. д.) и научные мероприятия (итоговая ежегодная научно-практическая конференция института социально-гуманитарных технологий и коммуникаций, конференция «Перспективы развития Калининградской области») на базе БФУ им. И. Канта. Работа с участниками экспериментальной группы была направлена на гармонизацию личностных и профессиональных ценностей, формирование экологичного представления о роли социального работника в обществе и его готовности к работе с различными категориями населения и осуществлению конкретных видов деятельности.

Изучив результаты, полученные на контрольном этапе эксперимента, мы констатируем, что у большинства студентов экспериментальной группы произошли позитивные сдвиги в формировании всех компонентов профессиональной идентичности: в ценностном – повысился приоритет профессионально значимых ценностей, уровень принятия ответственности за свою жизнь в целом, и в частности за результаты своей профессиональной деятельности; в ролевом – на второй план ушли роли бытовые, на первый вышли профессиональные компоненты роли социального работника, было сформировано целостное представление о роли социального работника в обществе; в готовностно-деятельностном – повысилась готовность к работе с различными категориями граждан, нуждающихся в помощи, к осуществлению раз-

личных видов деятельности.

Теоретический анализ и результаты формирующего эксперимента позволяют нам сделать следующие общие выводы исследования:

1. Содержание профессиональной идентичности бакалавров социальной работы - это сложный синтез интеллектуального и социального опыта, интериоризирующийся в сложную внутриличностную конструкцию, характеризующуюся сочетанием нескольких компонентов – ценностно-регулятивного, ролевого, готовностно-деятельностного.

2. Критериями сформированности профессиональной идентичности бакалавров социальной работы выступают: ценностно-регулятивный (уровень принятия ответственности за свою жизнь и профессиональную деятельность, успехи и неудачи, а также отсутствие противоречий между личными и профессиональными ценностями); ролевой (сбалансированное сочетание смежных профессиональных ролевых моделей – «психолог», «консультант», «юрист», «наставник» и т. д., с непротиворечивыми представлениями о собственных ожиданиях и ожиданиях общества); готовностно-деятельностный (готовность к работе с большинством категорий населения и осуществлению большинства специфических для профессии видов деятельности, а также высокий уровень готовности к осуществлению определенных видов деятельности и работы с определенной категорией населения).

3. Внедрение педагогической модели формирования профессиональной идентичности бакалавров социальной работы через включения элементов модели в основной образовательный процесс, проведение дополнительных занятий, привлечение студентов экспериментальной группы к деятельности студенческого научного общества по направлению «психология и социальная работа» способствовало позитивным изменениям в уровне сформированности их профессиональной

идентичности.

4. Итоги формирующего эксперимента, включая статистический анализ полученных результатов, позволяют утверждать, что позитивные изменения в уровне сформированности профессиональной идентичности бакалавров социальной работы экспериментальной группы являются следствием использования в образовательном процессе педагогической модели формирования профессиональной идентичности бакалавров социальной работы. Следовательно, подтверждена гипотеза нашего исследования и практическая значимость выполненной работы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. – М., 1980.
2. Адлер А. Индивидуальная психология как путь к познанию и самопознанию человека – Наука жить. Киев, 1997.
3. Албегова И. Ф. Институционализация социальной работы в современной России: теория и практика – Я., 2005.
4. Албегова И. Ф. Методологические проблемы институционализации социальной работы в условиях Российской Федерации // Отечественный журнал социальной работы. М.: – 2010. – № 4. – С. 4-16.
5. Американская социологическая мысль: Тексты : [Перевод] / Сост. Е. И. Кравченко; Под ред. В. И. Добренькова. – М. : Изд-во МГУ, 1994. – 495 с.
6. Ананьев Б. Г. О проблемах человеческого человекознания. М.: Наука, 1977.- 380 с.
7. Андреева Г. М. Социальная психология – учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальности "Психология". – Москва, 2006. (Изд. 5-е, испр. и доп.).
8. Андреева Г. М. К вопросу о кризисе идентичности в условиях социальных трансформации // Психологические исследования: электрон. журн. – 2011. – Т. 6. – № 20. – С. 54.
9. Антонова Н. В. Проблема личностной идентичности // Во-

просы психологии. – 1996. – №1. – 184с.

10. Аринушкина Н. С. Об определении и типах идентичности // Мир психологии. – 2004. – № 2. – С. 48-53.

11. Арская-Смирнова Е. Р. Профессионализация социальной работы в России. Социологические исследования. – 2009. – №5. – с.86-95

12. Асмолов А. Г. Психология личности культурно-историческое понимание развития человека: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности "Психология", "Клиническая психология" и направлению подготовки "Психология". – Сер. Психология для студента (4-е изд., испр.). – Москва, 2010.

13. Ахметгалеев Э. Д. Формирование профессиональной направленности будущих социальных работников в процессе участия в студенческом волонтерском движении: дис. канд.пед. наук, Казань, 2009. – 214 с.

14. Ахметзянова А. Т. Структурно-функциональная модель формирования социокультурной компетенции у студентов педагогических вузов // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3.

15. Бадя Л. В. Благотворительность и нищенство в России: Краткий исторический очерк – М., 2005.

16. Бадя Л. В. Кадровая политика – на перспективу (из опыта работы по повышению квалификации социальных работников Московской области) //Отечественный журнал социальной работы. М.: — 2009. № 4. С. – 54-58.

17. Бессонова Л. А. Профессионально-личностная компетентность как условие преодоления профессиональной деформации личности специалиста социальной работы // СИСП. – 2012. – № 1. – С. 490–501.
18. Боденко Б. Н. Социальный работник: миссия, профессия, должность // Работник социальной службы. 1997. — №1/ 1.
19. Боровикова С. А. Профессиональное самоопределение // Психологическое обеспечение профессиональной деятельности. – СПб, Изд-во СПбГУ, 1991. – 152 с.
20. Брагина В. Д. Влияние представлений о выбранной профессии на профессиональное самоопределение учащейся молодежи: Автореф. дис. на соиск. уч. ст. к. психол. н. М., 1976. – 21 с.
21. Буюкас Т. М. О проблемах становления чувства самоидентичности у студентов-психологов // Вестник МГУ. Психология. – 2000. – № 1. – С.60-61.
22. Быкова О. А., Горшкова В. И. Объективные основы российской социальной политики – 2008 г.
23. Вавилова Л. Н. Формирование профессиональной идентичности специалистов по охране труда: дис. пед. наук, Калининград, 2005. – 341 с.
24. Вавилова Л. Н. К вопросу профессиональной идентичности бакалавров как субъектов трудовой деятельности – Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2015. – № 1 (31). – С. 177-179.
25. Вавилова Л. Н. Формирование профессиональной иден-

тичности специалистов по охране труда: автореферат дис.. доктора педагогических наук : 13.00.08 / Балт. гос. акад. рыбопромыслового флота. Калининград. 2005. 51 с.

26. Вавилова Л. Н., Павлова Ю. В. Формирование профессиональной идентичности и развитие творческой активности студентов в логике учебного проекта // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – Калининград, 2011. – № 1. – С. 100-104.

27. Винтин И.А., Лазарева З. Н. Деятельность в молодежных общественных организациях как элемент практической подготовки специалистов по социальной работе / И. А. Винтин, З. Н. Лазарева // Вестник Мордовского университета, 2009. – 277-286 с.

28. Волкова О. А. Социологическая модель социальной работы в сфере профессиональной идентификации в современном российском обществе: дис. доктора социолог. наук, СПб, 2007. – 274 с.

29. Воронцова, М.В. Профилактика и преодоление профессиональной деформации специалистов социальной работы: учебно-методическое пособие. – Таганрог, Издательство А.Н. Ступин, 2013.

30. Выготский Л.С. Психология развития человека. сер. Библиотека всемирной психологии. - Москва, 2006.

31. Гарбузова Г. В. Студенческое самоуправление как средство формирования профессиональной идентичности будущих специалистов : автореферат дис.. кандидата психологических наук. – Ярославль, 2008. – 32 с.

32. Гарбузова Г. В. Эмпирические критерии формирования профессиональной идентичности студентов. Брянск: Брянский госу-

дарственный университет, 2007. – 12 с.

33. Герасимова Н. В. Опыт привлечения молодежи к добровольческим проектам Региональной общественной организацией «Агентство волонтерской службы «Пиэтакс» МГУ имени Н. П. Огарева / Н. В. Герасимова // Становление и развитие социальной работы как науки: сб. ст. / под общ. ред. Л. И. Савинова. – Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2005. – 38-40 с.

34. Гидденс Э. Последствия современности/ пер. с англ. Г. К. Ольховикова, Д. А. Кибальчича. – М.: Праксис, 2011. – 352 с.

35. Горшкова В. В. Социальная психология и социальная работа: концепт взаимодействия. Москва: Академия профессионального образования, 2014.

36. Григорьева И. А. Социальная работа в поисках новых направлений и идей/ Журнал: Журнал социологии и социальной антропологии. 2011. – Т. 14. – № 2. – С. 199-203.

37. Гришанова Н. А. Профессиональная подготовка социальных работников: новые подходы и тенденции // СОТИС. – 2009. – №2. – с.25-26

38. Губогло М. Н. Идентификация идентичности: Этносоциологические очерки. – М.: Наука, 2003. – 763 с.

39. Гуревич К. М. Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы. – М., 1970. – 273 с.

40. Гурылёва Л. В. Содержание и динамика профессиональной идентичности психологов образовательных учреждений: дис. канд. психолог. наук: М., 2007 – 168 с.

41. Давидович В. Е. Социальная справедливость: идеал и принципы деятельности. – М., 1989 г., с. 36–43.
42. Даль Л. В. Развитие готовности студентов к социально-педагогическому проектированию в процессе профессионально ориентированной волонтерской деятельности: дис. канд. пед. наук, Арзамас, 2012. – 211 с.
43. Данакин Н. С. Смысл и профессиональные особенности социальной работы // Вестник социальной работы. 1998. – №1.
44. Демидова Т. Е. Современные модели социальной работы Текст. / Демидова Т. Е. М.: «Экон-Информ», 2007. – 224с
45. Деркач, А.А. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития : монография / А.А. Деркач, Е.В. Селезнева. – Москва : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2006. – 496 с.
46. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. – 752 с.
47. Дыханов В. Я. «Основы социальной политики» – БФУ им. Канта, Калининград, 2012 г.
48. Евтешина Н. В. Социально-психологические особенности профессиональной идентичности психологов в различных сферах: сопоставительный анализ, дис. канд. психолог. наук, Рязань, 2008. – 319 с.
49. Елькина О. Ю. Теоретическая модель подготовки будущего учителя к формированию продуктивного опыта младших школьников

/О. Ю. Елькина//Вестник Томского государственного педагогического университета. Серия: Педагогика. – Томск, 2007. Вып. 7 (70). – С. 23–27.

50. Ермолаева Е. П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность (ст. первая) // Психологический журнал. 2001. – Т. 22. – № 4.

51. Ермолаева Е. П. Профессиональная идентичность как комплексная характеристика соответствия субъекта и деятельности // Психологическое обозрение, I, 1998г. – с.35-40.

52. Зайнышев И. Г. Технология социальной работы: Учебное пособие для студ. Высш. Учеб. Заведений / Под ред. И.Г. Зайнышева. – Москва: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2002. – 240 с.

53. Зайцева А. А. Способ оценки сформированности профессиональной идентичности в бионических профессиях // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2017. – № 1 (39). – С. 201-207.

54. Зачиняева Е. Ф. Образовательные волонтерские практики как фактор профессиональной идентификации студентов: на примере подготовки будущих логопедов: дис. канд. пед. наук, Владивосток, 2012. – 245 с.

55. Зеер Э. Ф. Психология профессий. – М.: Академический проект, 2008, 243 с.

56. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) // Высш. образование сегодня : реформы, нововведения, опыт: журнал. – 2006. – N8. – С. 20-26.

57. Зимняя И. А. Социоэкология личности - наука о социальной работе / И. А. Зимняя // Социальная работа / под ред. И. А. Зимней. Вып. 5. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1992. – 156 с.
58. Иванова Н.Л. Профессиональная идентичность в современных исследованиях. – Москва: Вопросы психологии №1, 2008. – 89-101 с.
59. Иконников В. Ю., Подшивалкина В. И. Жизненный путь и профессиональная карьера специалиста / под общ. ред. – Кишинев: Центральная тип., 1997. – 190 с.
60. Исаева Н. А. Профессиональные интересы и представления студентов как компонент педагогической деятельности. /Исаева Н.А.// Формирование компонентов педагогической деятельности будущего учителя в курсах педагогики и психологии: Сб. науч. тр. Тула, 1988. – 41–47 с.
61. Кан М. Между психотерапевтом и клиентом: новые взаимоотношения / Пер. с англ. под ред. В. В. Зеленского и М. В. Ромашкевича, СПб, Б.с.к., 1997. – 130–133 с.
62. Карама Л. Л. Вопросы профессионального становления будущего специалиста по социальной работе / Л. Л. Карама // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2013. – № 4 (26). – С. 162-164.
63. Карама Л. Л., Федоров А. В. Результаты исследования профессиональной идентичности будущих социальных работников / Л. Л. Карама, А. В. Федоров // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. Ка-

лининград, 2014. – № 3 (29). – С. 146-147.

64. Карась И. С. Влияние социокультурных особенностей региона на формирование социальной идентичности будущих педагогов: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук — Москва, 2005 – 194 с.

65. Карась И. С. Развитие социальной компетентности как фактор формирования социальной идентичности студентов / И.С. Карась // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. — 2007. — № 11. — с. 47-51.

66. Качайнова Н. Б. Профессия «социальная работа»: проблема институализации профессий / Н. Б. Качайнова // Уральская социология в общероссийском социологическом пространстве. Екатеринбург: УГТУ-УПИ, 2008.

67. Климов Е. А. Психология профессионала, М., Изд-во: «Институт практической психологии», 1996. – 400 с.

68. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. - Ростов-на-Дону, 2010. – 304 с.

69. Ковалев А. Г. Психология личности. 3-е изд., перераб. и доп. М., 1970 – 391с.

70. Козлов А. А. «Социальная работа. Введение в специальность» – М., 2003. – 345 с.

71. Козлов А. А., Фирсов М. В., Григорьева И. А., Лифинцев Д.В. Социальная работа. Введение в профессиональную деятельность. Учебное пособие. / Москва, 2012.

72. Кон И. С. В поисках себя: личность и ее самосознание. – М., 1984.
73. Кон И. С. Социологическая психология. – Москва-Воронеж, 1999. Человек и общество. Проблемы социализации индивида. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1971.
74. Кочемасова Л. А. Социально-педагогические предпосылки развития профессиональной компетентности социального работника // European Social Science Journal. Рига-Москва, 2013. – № 9. – Т. 2. – С. 277 – 285.
75. Крылова Н. В. Деформация личностного развития подростков и взрослых людей на примере психической зависимости от психоактивных веществ: дис. канд. психол. наук, М., 2004. – 181 с.
76. Кузнецов А. А., Шмелева Н.Б. Профессиональное выгорание социальных работников (на примере отделений пенсионных фондов РФ г. Ульяновска) // Современные вызовы и проблемы социального благополучия в России Сборник работ по результатам Всероссийской научно-практической конференции. Составитель и ответственный редактор Шмелева Н.Б. 2017. – С. 106-112.
77. Кулагин Б. В. Основы профессиональной психодиагностики. - М., 1984. – 215 с.
78. Кулезнёва И. Н. Развитие профессиональной идентичности студентов в условиях среднего профессионального образования : автореферат дис.. кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Кулезнёва Ирина Николаевна; [Место защиты: Ярослав. гос. пед. ун-т им. К.Д. Ушинского]. Ярославль. 2008. – 22 с.
79. Кули Ч. Социальная самость. В кн.: Американская социо-

логическая мысль: Тексты. М.: МГУ, 1994. – 241 с.

80. Куров И. Е., Тальникова Т. В. Концепция многоуровневой системы образования в Нижегородском педагогическом университете. / Непрерывное педагогическое образование. СПб., 1994. Вып. 5. – 356 с.

81. Лебедева Н. В. Исследование смысложизненных ориентаций специалистов по социальной работе: сравнительный анализ // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2015. № 2. С. 179-190.

82. Лебедева Н. В. Профессиональное становление социального работника в контексте развития личности // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2016. – № 2 (42). – С. 125-135.

83. Лебедева Н. В. Социальная и личностная идентичность взрослых в период обучения // Актуальные проблемы психологического знания. 2015. – № 1. – С. 12-24.

84. Лебедева Н. В., Лебедева М. А. К вопросу о профессиональной идентичности специалиста по социальной работе // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. 2015. Т. 24. – № 2 (24). – С. 63-70.

85. Леонтьев Д. А., Шелобанова Е. В. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего // Вопросы психологии. – 2001. – №1. – С. 57–66.

86. Лифинцев Д. В. Современные концепции социальной работы в соединенных штатах Америки / Д.В. Лифинцев // Отечественный журнал социальной работы. 2011. – № 2. – С. 172-189.

87. Лифинцев Д. В. Социальные сети и практика социальной работы / Д. В. Лифинцев // Идеи и идеалы. 2011. Т. 1. – № 3. – С. 49-

62.

88. Лифинцев Д. В., Анцута А. Н. Цели и функции социальной работы в экосистемной перспективе / Д.В. Лифинцев, А.Н. Анцута // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. – 2013. – № 1 (28). – С. 75-81.

89. Лифинцев Д. В., Карама Л. Л. Экосистемный подход в социальной работе / Д. В. Лифинцев, Л. Л. Карама // Перспективы науки. – 2012. – № 10 (37). – С. 041-044.

90. Лифинцев Д. В., Серых А. Б., Лифинцева А. А. Поддерживающая коммуникация в социальной работе: основные характеристики и составляющие / Д. В. Лифинцев, А. Б. Серых, А. А. Лифинцева // Глобальный научный потенциал. — 2016. — № 9 (66). — С. 142-144.

91. Лифинцев Д. В., Серых А. Б., Лифинцева А. А. Понятие «личность-в-ситуации» в теории социальной работы / Д. В. Лифинцев, А. Б. Серых, Лифинцева А. А. // Наука и бизнес: пути развития. — 2012. — № 10 (16). — с. 011-014.

92. Лукьянов О. В. Проблема становления идентичности в эпоху социальных изменений. – Томск : Изд-во Томск. ун-та, 2008. – 212 с.

93. Лукьяненко Н. В. Развитие профессиональной и гендерной идентичности в групповой работе с подростками: дис. канд. психог., Сергиев Посад, 2007. – 202 с.

94. Лутанский В. Д. «К проблеме подготовки социального работника и формирования профессиональной компетентности» // Теория и практика социальной работы. – Пермь, 1994.

95. Ляшенко А. И. «Профессиональное становление социального работника» // материалы II Национальной конференции Ассоциации работников социальных служб. – М., 1999. – С. 21-29.
96. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М.: Международный гуманитарный фонд, 1996. 306 с.
97. Маслоу А. Мотивация и личность. Пер. А. М. Татлыбаевой. — К.: Psylib, 2004.
98. Медведева Е. С. Участие в волонтерском движении как фактор профессионального становления будущего специалиста, Вестник Восточно-Сибирской Открытой Академии, 2013. Т. 11. № 11 (11) – 9 с.
99. Мельников Д. А. Ценностное самоопределение социальной работы: между прагматизмом и гуманизмом // Наука и школа. 2013. № 1. С. 167-172.
100. Мельников Д. А. Экзистенциальное измерение социальной работы и этика выбора // Преподаватель XXI век. 2013. Т. 2. № 2. С. 353-363.
101. Мид Дж. От жеста к символу. В кн.: Американская социологическая мысль: Тексты. М.: МГУ, 1994. – 216 с.
102. Мищенко Т. В. Определение содержание понятия профессиональной идентичности // Кризис идентичности и проблемы становления гражданского общества в России. – Ярославль, 2003. – С. 168–176.
103. Мычко Е. И. Педагогическая поддержка студентов вузов при переходе на двухуровневую систему подготовки : монография /

Е.И. Мычко, А. С. Зёлко – Калининград : Изд-во БФУ им. И. Канта, 2016. – 210 с.

104. Мычко Е. И. Практико-ориентированные технологии в современном профессиональном обучении // Преподаватель XXI век. – 2016. – Т. 1. № 2. – С. 61-64.

105. Мычко Е. И., Зёлко А. С. Развитие социальной компетентности студентов в процессе тренинга // В мире научных открытий. – 2013. – № 3.4 (39). – С. 81-91.

106. Нестерова А. Ю. Основные аспекты соотношения профессиональных компетентностей и идентичности педагога // Наука и школа. 2015. № 1. С. 41-45.

107. Никитин В. А. Социальная работа: проблемы теории и подготовки специалистов Текст. / Никитин В.А. М.: МПСИ, 2002. - 236с.

108. Новак Е. С., Лозовская Е. Г., М. А. Кузнецова Социальная работа за рубежом / Учебное пособие – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2001. – 172 с.

109. Озерина А.А. Профессиональная идентичность студентов бакалавриата: дис. канд.пед.наук., Волгоград, 2012. – 215 с.

110. Основы профессиональной подготовки бакалавров социальной работы в вузе: учебное пособие // Под ред. Н.Б. Шмелевой. – Ульяновск: УлГУ, 2014.- 286с.

111. Основы социальной работы: учебник / отв. Ред. П. Д. Павленок. — 3-е изд., испр. и доп. — М.: ИНФРА — М, 2006. — 560 с.

112. Павленок П. Д. Социальная работа как научная и учебная дисциплина / П.Д. Павленок // Социс. – 2000. – № 9. – С. 119-123.

113. Панов А. М. Социальная работа как наука, вид профессиональной деятельности и специальность в системе высшего профессионального образования. // Российский журнал социальной работы. – 1995. № 1.

114. Певная М. В., Дидковская Я. В. Социальная работа: представления о профессии - Социологические исследования, 2011г. № 4. - с. 62-66.

115. Певная М. В., Пермьякова П. Ю. Социальная работа как профессия. Взаимодействие средств массовой информации и органов социальной защиты населения: научно-информационная разработка [книга] Издательство: Екатеринбург: УрФУ , 2010, 57 с.

116. Платонов К. К. Система психологии и теория отражения. – М., 1982.

117. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. М.: Изд-во УРАО, 2002 - 345 с.

118. Пряжников Н.С. Психологический смысл труда. М. Изд-во: Институт практической психологии, Воронеж: НПО "МОДЭК", 1997. – 352 с.

119. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности / [С. А. Боровикова, Т. П. Водолазская, М. А. Дмитриева и др.]; Под ред. Г. С. Никифорова; С.-Петербург. гос. ун-т. – СПб. : Изд-во С.-Петербург. ун-та, 1991. – 151,[2] с.

120. Психология личности. Тексты / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 288 с.

121. Пшеницына О. В. Общественные организации как субъект

социальной работы: дис. канд. социол. наук, Екатеринбург, 2000. – 164 с.

122. Пэйн М. Социальная работа: Современная теория / Под ред. Камплинга Д. (1-е изд.) учеб. пособие. Москва: ИЦ Академия, 2007. 400 с.

123. Рамон Ш. «Взаимосвязь социальной работы и социальной политики» (пер. с англ. под ред. Б.Ю. Шапиро) – М.: Аспект Пресс, 2000 г. – 256 с.

124. Рикель А. М. Профессиональная Я-концепция и профессиональная идентичность в структуре самосознания личности. Ч.2 // Психологические исследования: электрон. науч. журн. –2011. – No 3(17).

125. Родыгина У. С. Психологические особенности развития профессиональной идентичности студентов - будущих психологов: дис. канд. психолог. наук, Киров, 2007. – 215 с.

126. Романов П., Ярская-Смирнова Е. Идеологии профессионализма и социальное государство // П. Романов, Е. Ярская-Смирнова (ред.) Антропология профессий, или Посторонним вход разрешен. М.: Вариант: ЦСПГИ, 2011. – С. 64-81

127. Романов П. В, Ярская-Смирнова Е. Р. «Социальная работа в современной России: анализ статуса профессиональной группы», 2014 г.

128. Ростунов А. Т. Формирование профессиональной пригодности. М., 1984. – 176 с.

129. Рудкевич Л. А. Талант психология и становление // Соци-

альная психология личности / Науч ред. А. А. Бодалев. Л., 1974. – 246 с.

130. Румянцева Т. В. Психодинамические основы идентичности: учеб. пособие для вузов. - Ярославль: ЯрГУ, 2009. – 204 с.

131. Сельченко А. К., Профессионализация социальной работы в России (на примере специалистов по социальной работе)/Теория и практика общественного развития. 2013. № 10. С. 125-127.

132. Серый А. В. Ценностные ориентации личности в структуре профессионально значимых качеств практических психологов: Автореф. Дис. Канд. Псих. Наук. - Иркутск, 2006. – 25 с.

133. Серых А. Б., Александров А. А. Проектные технологии как средство формирования профессиональной компетентности будущих специалистов по социальной работе / А. Б. Серых, А. А. Александров // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2011. – № 3. – С. 20-23.

134. Серых А. Б., Зайцев В. С. Формирование правового сознания у будущих специалистов социальной сферы / А. Б. Серых, В. С. Зайцев // Высшее образование в России. – 2011. – № 5. – С. 104-107.

135. Серых А. Б., Зайцева А. А. Способ создания моделей формирования сложных психических образований на основе «дерева» целей комплексной учебной программы / А. Б. Серых, А. А. Зайцева // Образование личности. – 2016. – № 3. – С. 90-96.

136. Серых А. Б., Зайцева А. А., Насонова Н. А. Структурно-функциональная модель профессиональной идентичности будущих специалистов бионических профессий // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-

педагогические науки. 2017. – № 2 (40). – С. 69-73.

137. Симаева И. Н., Хитрюк В. В. Проблемы современного российского образования: системный взгляд / И. Н. Симаева, В. В. Хитрюк // Веснік Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта. – 2013. – № 6 (78). – с. 111-115.

138. Симаева И. Н., Чуприс А. С. Компетентностная интерпретация результатов профессионального образования: история и задачи / И.Н. Симаева, А.С. Чуприс // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. 2015. – № 5. – С. 62-68.

139. Скибо Т. Ю. Педагогические условия становления профессиональной и личностной идентичности студентов колледжа : автореферат дис.. кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Воронеж. гос. ун-т. Воронеж. 2004. – 23 с.

140. Слостенин В. А. Социальный работник: личность и профессия // Социальная работа. 1992. №6. – 73 с.

141. Смолякова Т. В. Профессиональная идентичность работника искусства // Молодой ученый. – 2011. – №1. – С. 193-195.

142. Социальная работа. Введение в профессиональную деятельность [Электронный ресурс]: учебное пособие/ А.А. Козлов [и др.]. – Электрон. текстовые данные. – М.: Палеотип, 2004. – 368 с.

143. Столин В. В. Самосознание личности. - М.: Издательство Московского Университета, 1983. – 284 с.

144. Стрильчук В. П. Выявление основных психолого - педагогических условий формирования гендерной идентичности в процессе

социализации детей старшего дошкольного возраста // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2014. № 2 (28). – С. 221-225.

145. Субботин И. Б. Развитие профессиональной идентичности офицеров воспитательных структур в процессе подготовки в вузе: дис. канд. психол. наук, М., 2003. – 210 с.

146. Тарченко В. С. Социальная работа с женщинами по предотвращению отказов от новорожденных // Наука и школа. 2012. – № 2. – С. 155-158.

147. Теория социальной работы .4-е изд.: Фирсов М. В., Студенова Е.Г. Учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М. Академический проект: 2009. – 512 с.

148. Теория социальной работы : учебник для бакалавров : для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению "Социальная работа" / [Акимова Ю. А. и др.]; под ред. Е.И. Холостовой, Л.И. Кононовой, М.В. Вдовиной. – Москва : Юрайт, 2012. – 345 с.

149. Титма М. Х. Выбор профессии как социальная проблема (на материалах конкретных исследований в ЭССР)/М.Х. Титма. М., 1975. – 198 с.

150. Тренинг формирования профессиональной идентичности бакалавров социальной работы: учебно-методическое пособие [Текст] / сост. А. В. Федоров, А. Б. Серых. Калининград, 2017

151. Турчанинова Т. В. Сущность, структура и условия формирования профессиональной компетентности социального работника // Молодой ученый. – 2010. – №4. – С. 377-380.

152. Файзиева Е. Б. Повышение эффективности профессиональной подготовки специалистов по социальной работе // Отечественный журнал социальной работы. М.: – 2010. – № 3. – С. 101-103.

153. Федеральный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки «Социальная работа», утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 1 марта 2012 года

154. Федоров А. В., Ледина Е. С. Тенденции формирования ценностно-мотивационной сферы личности и профессиональной идентичности студентов [Тезисы доклада] / А. В. Федоров, Е. С. Ледина // Дни науки – 2012 : сб. ст. – Калининград : Изд-во БФУ им.Канта, 2013. – Вып. 1 : Психология, современные образовательные технологии. – С. 39-42

155. Федоров А.В., Ледина Е.С. Особенности, потребности и возможности профессиональной подготовки социальных работников [Тезисы доклада] / А.В. Федоров, Е.С. Ледина // Перспективы развития Калининградской области глазами молодых ученых : сб. материалов региональной научно-практической конференции. – Калининград : Изд-во БФУ им. И. Канта, 2013. – С. 134-136

156. Федоров А. В. Профессиональная позиция будущих специалистов по социальной работе, как фактор развития социальной политики региона [Текст доклада] / А.В. Федоров // Сборник научных работ молодых ученых и специалистов Калининградской области – 2014 : сб. ст. – Калининград, 2014. – С. 120-128

157. Федоров А. В. Профессиональная позиция у будущих специалистов по социальной работе [Тезисы доклада] / А.В. Федоров // Дни науки – 2014 : сб. ст. – Калининград : Изд-во БФУ им. И. Канта,

2014 – Вып. 3 : Гуманитарные науки, социально-гуманитарные технологии и коммуникации. – С. 64-65.

158. Федоров А. В. К вопросу о значимости формирования профессиональной идентичности у будущих социальных работников в образовательном процессе / А.В. Федоров // Актуальные проблемы профессионально-педагогического образования : межвуз. сб. науч. тр. / под ред. д-ра пед. наук, проф. Е.А. Левановой. – Калининград : Изд-во БФУ им. И Канта, 2015. Вып 37. – С. 44-47

159. Федоров А. В. Проблема профессиональной идентичности специалистов по социальной работе в условиях институционализации профессии / А.В. Федоров // Актуальные проблемы профессионально-педагогического образования : межвуз. сб. науч. тр. / под ред. д-ра пед. наук, проф. Е. А. Левановой. – Калининград : Изд-во БФУ им. И Канта, 2015. Вып 37. – С. 48-52

160. Федоров А. В. Ценностные основания социальной работы на доинституциональном этапе развития как фактор формирования профессиональной идентичности / А.В. Федоров // Перспективы науки. Тамбов, 2016. № 8 (83). С. 78-80.

161. Федоров А. В. Проблемы институционализации социальной работы и формирования профессиональной идентичности социальных работников / А. В. Федоров // Глобальный научный потенциал. Санкт-Петербург 2016. № 8 (65). С. 45-47.

162. Федоров А. В. К вопросу о роли практического обучения в формировании профессиональной идентичности студентов направления «социальная работа» / А. В. Федоров // Актуальные проблемы профессионально-педагогического образования : межвуз. сб. науч. тр. / под ред. д-ра пед. наук, проф. Е. А. Левановой. – Калининград : Изд-во

БФУ им. И Канта, 2016. Вып 38. – С. 80-83

163. Федоров А. В. Миссия профессии и профессиональная идентичность в помогающих профессиях (на примере психологии, педагогики и социальной работы) / А. В. Федоров // Проблемы педагогического образования: сборник научных статей. Выпуск 37 / Под ред. Е. А. Левановой, Т. В. Пушкаревой. – М.: МГПУ, 2016. – С. 47-50

164. Федоров А. В. Личностно-ориентированная подготовка специалистов в сфере социальной работы как условие эффективной реализации муниципальной социальной политики / А.В. Федоров // Местное самоуправление в современной России: проблемы, вызовы, пути решения: материалы межрегиональной конференции – Волгоград: Изд-во Волгоградского института управления – филиала РАНХиГС, 2017. – С. 234-236

165. Федоров А. В. Ориентиры создания среды благоприятной для формирования функциональной профессиональной идентичности у будущих специалистов в сфере социальной работы в высшей школе / А.В. Федоров // Актуальные проблемы профессионально-педагогического образования: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. д-ра пед. наук, проф. Е. А. Левановой. – Калининград : Изд-во БФУ им. И Канта, 2017. Вып 39. – С. 89-93

166. Федоров А. В. Особенности формирования профессиональной идентичности у будущих специалистов в сфере социальной работы в России / А. В. Федоров // Гуманитарные технологии в современном мире: материалы V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (25–27 мая 2017 г.) / Рос. акад. нар. хоз-ва и гос. службы при Президенте РФ. Западный филиал; составитель Л.М. Гончарова. – Калининград: ФГУП «ИиТ газеты «Страж

Балтики» Минобороны России», 2017 – С.131-133

167. Федоров А. В. Педагогическая модель формирования профессиональной идентичности бакалавров социальной работы в вузе / А. В. Федоров // Глобальный научный потенциал. 2017. № 8 (77). С. 10-12.

168. Федотова Л. М. Формирование профессиональной идентичности студентов в процессе обучения в вузе : автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 13.00.08. – Кемерово. – 2011. – 24 с.

169. Фирсов М. В. Теория социальной работы: учебник для бакалавров / М. В. Фирсов, Е. Г. Студёнова. - 4-е изд. перераб. и доп. Москва: Юрайт, 2014. 455 с.

170. Фирсов М. В. История социальной работы [Текст]/ М.В. Фирсов. - м.: Академический проект, 2009.

171. Фонарев А. Р. Развитие личности в процессе профессионализации / А.Р. Фонарев // Вопросы психологии. – 2004. – №6.

172. Фугелова Т. А. «О взаимосвязи профессионального самоопределения, профессиональной идентичности и профессиональной мобильности личности специалиста» – Т., 2011 г.

173. Холостова Е. И. «Социальная работа: теория и практика» / учебное пособие – М.: ИНФРА-М, 2003. – 230 с.

174. Холостова Е. И. «Теория социальной работы» / Учебник - М.: Юристь, 2001. – 334 с.

175. Холостова Е. И. Профессионализм в социальной работе: Учебное пособие.-М.: Дашков и К, 2007. – 234 с.

176. Холостова Е.И. «Генезис социальной работы в России» –

М.: «Дашков и Ко», 2006. – 278 с.

177. Холостова Е.И. История социальной работы в России: учебник / Е.И. Холостова. Москва: ИТК "Дашков и К", 2013. – 339 с.

178. Холостова Е. И. Социальная работа: история, теория и практика : учебник для бакалавров / Е. И. Холостова. Москва: Юрайт, 2011. – 905 с.

179. Храпылина Л. П., Аверин Л. Н., Бреева Е. Б., Волгин Н. А. «Социальная политика. Региональная стратегия социального развития» - М., 2008 г.

180. Хромова Т. В. «Социальное страхование: учебное пособие» – М., 2014.

181. Циткилова П. Я. «Материалы по истории социальной работы в России» Учебное пособие для вузов – СПб., 2006.

182. Черемошкина Л. В. Письменная Е. Е. Профессиональные способности специалистов по социальной работе. // Отечественный журнал социальной работы. 2006. – №1. – С. 76-87.

183. Чернышева А. В. Модель формирования готовности студентов к профессиональной деятельности в процессе изучения специальных дисциплин (на примере специальности «социальная работа»)/ Педагогические науки ЧГУ, Чита 2011, – №8.

184. Чиганова С. Д. Формирование профессиональной и социальной компетентности специалиста по социальной работе. // Социальные технологии, исследования. 2006. - №1. – С. 21-27.

185. Шалковская О. Проблема формирования идентичности социальной работы как один из ключевых вызовов институционализации

профессии, электронный журнал ВАК. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://repetitora.com/problema-formirovaniya-identichnosti-socialnoj-raboty-kak-odin-iz-klyuchevyh-vyzovov-institucionalizacii-professii> (Дата обращения: 18.03.2016)

186. Шатохин А. А. Особенности профессиональной идентификации студентов экономических специальностей в процессе вузовской подготовки: дис. канд. психол. наук, М., 2005. – 230 с.

187. Шмелева Н.Б. Профессионально-личностное развитие социального работника : дис. д-ра пед. наук : 13.00.08 : Ульяновск, 1997 г. – 289 с.

188. Шмелева Н.Б. Современные технологии в профессионально-личностном «открытии» и развитии социального работника в вузе // СОТИС - социальные технологии, исследования. 2013. – № 3 (59). – С. 89-94.

189. Шмелева Н.Б., Хайсарова Г.М. Гносеологические основания возникновения и развития теории социального конструирования гендера // Вестник Казанского технологического университета. 2013. – Т. 16. № 18. – С. 346-351.

190. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность, М., МОСУ, 2001. – 272 с.

191. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: структура, генезис и условия становления: автореф. дис. д-ра психол. наук. М., 2001.

192. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг: учеб. пособие / Л. Б. Шнейдер. – М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2004.

193. Шнейдер Л. Б. Экспериментальное изучение профессиональной идентичности. М., 2000.

194. Шпота В. А. Профессиональная идентичность будущего специалиста: сущность, этапы формирования / В.А. Шпота // Научное обозрение. – 2008. – №2. – С. 117-120.

195. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: пер. с англ. / Э. Эриксон ; общ.ред. и предисл. А.В. Толстых. 2-е изд. Москва: Флинта : МПСИ : Прогресс, 2006. – 352 с.

196. Эриксон Э. Жизненный цикл: эпигенез идентичности // Архетип. – 1995. – С. 105-114.

197. Этика социальной работы: принципы и стандарты (принято на общем собрании МФСР) // Российский журнал социальной работы. 1995. №2. С. 125.

198. Этнос. Идентичность. Образование: Труды по социологии образования / Под ред. В.С. Собкина. М.: Наука, 1998. – 270 с.

199. Ярская-Смирнова Е.Р. Профессиональная культура: опыт социологической рефлексии. М.: ООО Вариант, 2014. – 148 с.

200. Ярская-Смирнова Е.Р. Социальная работа в России: профессиональная идентичность // Социальные проблемы образования: методология, теория, технологии. — Саратов: СГТУ, 2000. – С. 53-69.

201. 3. Australian Association of Social Workers. (2010). Code of Ethics. Canberra: AASW. Retrieved from AASW website: at <http://www.aasw.asn.au/publications/ethics-and-standards>

202. 4. Homonoff, E. (2008). The Heart of Social Work: Best Practitioners Rise to Challenges in Field Instruction. *Clinical Supervisor*, 27(2),

135-169. doi:10.1080/07325220802496828

203. A Guide to Supervision in Social Work Field Education, Revised Edition, November 2010, ISBN- 978-0-646-54034-4

204. Alisoun Milne, Adrian Adams, Enhancing Critical Reflection amongst Social Work Students: The Contribution of an Experiential Learning Group in Care Homes for Older People, Social Work Education 01/2015; 34(1). DOI: 10.1080/02615479.2014.949229

205. Australian Association of Social Workers. (2008, updated June 2009, January 2010). Australian Social Work Education and Accreditation Standards. Canberra: AASW. Retrieved from AASW website: <http://www.aasw.asn.au/publications/ethics-and-standards>

206. Carney, Terry and Bigby, Christine, Social Security and Welfare Rights: What Role for Social Work? (August 5, 2014). Social Work in the Shadow of the Law - 4th Edition, Simon Rice, Andrew Day, ed., Federation Press, pp. 343-368, 2014; Sydney Law School Research Paper No. 14/71. Available at SSRN: <http://ssrn.com/abstract=2476205>

207. Hardcastle, D.A., Bisman C.D. Innovations in Teaching Social Work Research // Social Work Education. 2003.№ 22. p. 31-43.

208. John T. PH.D . Pardeck, Social Work Practice: An Ecological Approach Hardcover, March 30, 1996, ISBN-13: 978-0865692367 ISBN-10: 086569236X

209. Jones, Peter F. and Galloway, Kate, Curriculum Design Through an Ecological Lens: A Case Study in Law and Social Work Education (January 13, 2012). (2013) 8(1) International Journal of Sustainability Education 117-129. Available at SSRN: <http://ssrn.com/abstract=2279219>

Приложение 1. Методики

**Уважаемый студент! Просим Вас принять участие в исследовании
«Формирование профессиональной идентичности бакалавра соци-
альной работы».**

Спасибо!

ФИО _____

Часть 1.

Инструкция. *Внимательно изучите представленный список и выберите ту ценность, которая для Вас наиболее значима - она займет первое место (поставьте цифру 1). Затем выберите вторую по значимости ценность и поместите ее на второе место. Проранжируйте все предложенные ценности. Наименее важная останется последней и займет, соответственно, 18-е место. Работайте не спеша, вдумчиво. Здесь нет правильных или неправильных ответов.*

| № | Терминальные ценности | Ранг | № | Инструментальные ценности | Ранг |
|---|--|------|---|---|------|
| | Активная деятельная жизнь (полнота и эмоциональная насыщенность жизни) | | | Аккуратность (чистоплотность, умение содержать в порядке вещи, четкость в ведении дел) | |
| | Жизненная мудрость (зрелость суждений и здравый смысл, достигаемые благодаря жизненному опыту) | | | Воспитанность (хорошие манеры, умение вести себя в соответствии с нормами культуры поведения) | |
| | Здоровье (физическое и психическое) | | | Высокие запросы (высокие требования к жизни и высокие притязания) | |
| | Интересная работа | | | Жизнерадостность (оптимизм, чувство юмора) | |
| | Красота природы и искусства (переживание прекрасного в природе и в искусстве) | | | Исполнительность (дисциплинированность) | |
| | Любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком) | | | Независимость (способность действовать самостоятельно, решительно) | |
| | Материально обеспеченная жизнь | | | Непримиримость к недостаткам в себе и других | |
| | (| | | Образованность (широта знаний, высокий культурный уровень) | |
| | Наличие хороших и верных друзей | | | Ответственность (чувство долга, умение держать свое слово) | |
| | Общественное признание (уважение окружающих, коллектива, коллег) | | | Рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманные, рациональные решения) | |
| | Познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие) | | | Самоконтроль (сдержанность, самодисциплина) | |
| | Продуктивная жизнь (максимально полное использование своих возможностей, сил и способностей) | | | Смелость в отстаивании своего мнения | |
| | Развитие (работа над собой, постоянное физическое и духовное совершенствование) | | | Чуткость (заботливость) | |
| | Свобода (самостоятельность, независимость в суждениях и поступках) | | | Терпимость (к взглядам и мнениям других, умение прощать другим их ошибки и заблуждения) | |
| | Счастливая семейная жизнь | | | Широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи, привычки) | |
| | Счастье других (благополучие, развитие и совершенствование других людей, всего народа, человечества в целом) | | | Твердая воля (умение настоять на своем, не отступать перед трудностями) | |
| | Творчество (возможность заниматься творчеством) | | | Честность (правдивость, искренность) | |
| | Уверенность в себе (внутренняя гармония, свобода от внутренних противоречий, сомнений) | | | Эффективность в делах (трудолюбие, продуктивность в работе) | |
| | Удовольствия (приятное, необременительное времяпрепровождение, отсутствие обязанностей, развлечения) | | | | |

Часть 2

Инструкция. *Внимательно прочитайте каждое из утверждений, приведенных ниже, и отметьте напротив каждого:*

- | | |
|-------------------------------------|-------------------------------------|
| -3 не согласен полностью | +1 скорее согласен, чем не согласен |
| -2 не согласен частично | +2 согласен частично |
| -1 скорее не согласен, чем согласен | +3 согласен полностью |

| | | | | | |
|-----|---|--|-----|--|--|
| 1. | Продвижение по службе больше зависит от удачного стечения обстоятельств, чем от способностей и усилий человека. | | 23. | Думаю, что мой образ жизни ни в коей мере не является причиной моих болезней. | |
| 2. | Большинство разводов происходит от того, что люди не захотели приспособиться друг к другу. | | 24. | Как правило, именно неудачное стечение обстоятельств мешает людям добиться успеха в своем деле. | |
| 3. | Болезнь - дело случая: если уж суждено заболеть, то ничего не поделаешь. | | 25. | В конце концов, за плохое управление организацией ответственны сами люди, которые в ней работают. | |
| 4. | Люди оказываются одинокими из-за того, что сами не проявляют интереса и дружелюбия к окружающим. | | 26. | Я часто чувствую, что ничего не могу изменить в сложившихся отношениях в семье. | |
| 5. | Осуществление моих желаний часто зависит от везения. | | 27. | Если я очень захочу, то смогу расположить к себе почти любого. | |
| 6. | Бесполезно предпринимать усилия для того, чтобы завоевать симпатию других людей. | | 28. | На подрастающее поколение влияет так много разных обстоятельств, что усилия родителей по их воспитанию часто оказываются бесполезными. | |
| 7. | Внешние обстоятельства - родители и благосостояние - влияют на семейное счастье не меньше, чем отношения супругов. | | 29. | То, что со мной случается, это дело моих собственных рук. | |
| 8. | Я часто чувствую, что мало влияю на то, что происходит со мной. | | 30. | Человек, который не смог добиться успеха в своей работе, скорее всего не проявил достаточных усилий. | |
| 9. | Как правило, руководство оказывается более эффективным, когда полностью контролирует действия подчиненных, а не полагается на их самостоятельность. | | 31. | Трудно бывает понять, почему руководители поступают именно так, а не иначе. | |
| 10. | Мои отметки в школе зависели от случайных обстоятельств (например, настроения учителя) больше, чем от моих собственных усилий. | | 32. | Чаще всего я могу добиться от членов моей семьи того, чего хочу. | |
| 11. | Когда я строю планы, то я, в общем, верю, что смогу их осуществить. | | 33. | В неприятностях и неудачах, которые были в моей жизни, чаще всего виноваты другие люди, чем я сам. | |
| 12. | То, что многим людям кажется удачей или везением, на самом деле является результатом долгих целенаправленных усилий. | | 34. | Ребенка всегда можно уберечь от простуды, если за ним следить и правильно его одевать. | |
| 13. | Думаю, что правильный образ жизни может больше помочь здоровью, чем врачи и лекарства. | | 35. | В сложных обстоятельствах я предпочитаю подождать, пока проблемы не решатся сами собой. | |
| 14. | Если люди не подходят друг другу, то как бы они ни старались наладить семейную жизнь, они все равно не смогут это сделать. | | 36. | Успех является результатом упорной работы и мало зависит от случая или везения. | |
| 15. | Тот хорошее, что я делаю, обычно бывает по достоинству оценено другими. | | 37. | Я чувствую, что от меня больше, чем от кого бы то ни было, зависит счастье моей семьи. | |
| 16. | Дети вырастают такими, какими их воспитывают родители. | | 38. | Мне всегда трудно понять, почему я нравлюсь одним людям и не нравлюсь другим. | |
| 17. | Думаю, что случай или судьба не играют важной роли в моей жизни. | | 39. | Я всегда предпочитаю принять решение и действовать самостоятельно, а не надеяться на помощь других людей или на судьбу. | |
| 18. | Я стараюсь не планировать далеко вперед, потому что многое зависит от того, как сложатся обстоятельства. | | 40. | К сожалению, заслуги человека часто остаются непризнанными, несмотря на все его старания. | |
| 19. | Мои отметки в школе больше всего зависели от моих усилий и степени подготовленности. | | 41. | В семейной жизни бывают такие случаи, когда невозможно разрешить проблемы даже при самом сильном желании. | |
| 20. | В семейных конфликтах я чаще чувствую вину за собой, чем за противоположной стороной. | | 42. | Способные люди, не сумевшие реализовать свои возможности, должны винить в этом только самих себя. | |
| 21. | Жизнь большинства людей зависит от стечения обстоятельств. | | 43. | Многие мои успехи были возможны только благодаря помощи других людей. | |
| 22. | Я предпочитаю такое руководство, при котором можно самостоятельно определять, что и как делать. | | 44. | Большинство неудач в моей жизни произошло от неумения, незнания или лени и мало зависело от везения или невезения. | |

Часть 3

1. Оцените по пятибалльной шкале свою потенциальную готовность к работе со следующими целевыми группами:

1. Дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей;
2. Дети-инвалиды;
3. Дети из групп риска, в том числе стоящие на учете в комиссии по делам несовершеннолетних;
4. ВИЧ/СПИД-инфицированные;
5. Люди, страдающие алкоголизмом, вредными пристрастиями к наркотикам и иным веществам;
6. Люди, отбывающие и отбывшие наказание в учреждениях системы ГУИН и спец.лечебных учреждениях;
7. Пожилые люди;
8. Инвалиды;
9. Беженцы, вынужденные эмигранты;
10. Люди, попавшие в особо сложные условия вследствие природных и техногенных катастроф;
11. Участники боевых действий;
12. Люди, пострадавшие от терроризма и бандитизма;
13. Безработные;
14. Лица без определенного места жительства (бездомные люди);
15. Тяжело и неизлечимо больные люди;
16. Психиатрические больные;
17. Жертвы насилия (дети, женщины).

Оцените по пятибалльной шкале свою потенциальную готовность к осуществлению следующих видов деятельности:

1. Индивидуальное консультирование.
2. Проведение тренингов - профориентационных/профилактических и т.д.
3. Разработка и реализация социальных проектов.
4. Исследовательская деятельность.
5. Работа с документами.
6. Правовое консультирование и сопровождение.
7. Управленческая работа в социальной сфере.

2. Оцените, в каких ролях Вас в большей степени видят Окружающие в качестве социального работника (У вас есть по 12 баллов, которые вы должны распределить между всеми ролями, при этом одной роли нельзя дать меньше 2 баллов):

| № | Роль | Оценка |
|----|---------------|--------|
| 1 | Посредник | |
| 2 | Спасатель | |
| 3 | Консультант | |
| 4 | “Домработник” | |
| 5 | Психолог | |
| 6 | Альтруист | |
| 7 | Чиновник | |
| 8 | Медиатор | |
| 9 | Наставник | |
| 10 | Педагог | |
| 11 | Управленец | |
| 12 | Юрист | |

3. Оцените, в каких ролях Вы в большей степени видите Себя в качестве социального работника: (У вас есть по 12 баллов, которые вы

должны распределить между всеми ролями, при этом одной роли нельзя дать меньше 2 баллов):

| № | Роль | Оценка |
|----|---------------|--------|
| 1 | Посредник | |
| 2 | Спасатель | |
| 3 | Консультант | |
| 4 | “Домработник” | |
| 5 | Психолог | |
| 6 | Альтруист | |
| 7 | Чиновник | |
| 8 | Медиатор | |
| 9 | Наставник | |
| 10 | Педагог | |
| 11 | Управленец | |
| 12 | Юрист | |

4. Оцените по 10-балльной шкале, насколько Вам близки следующие утверждения:

| Утверждение | Оценка |
|---|--------|
| 1.1. Люди, попавшие в трудную жизненную ситуацию, должны получать помощь | |
| 1.2. Если я могу помочь человеку, нуждающемуся в помощи, я это сделаю | |
| 1.3. Я сделаю все, что в моих силах, чтобы помочь человеку, нуждающемуся в помощи | |
| 2.1. Я – социальный работник. Моя роль – спасать людей в трудной жизненной ситуации | |
| 2.2. Я – социальный работник. Моя роль – помогать нуждающимся людям по мере своих возможностей | |
| 2.3. Я – социальный работник. Моя роль – помогать советом и поддержкой человеку в трудной жизненной ситуации | |
| 3.1. Я готов оказывать посильную помощь людям, если мне дадут ясные указания относительно того, что я должен делать | |
| 3.2. Есть отдельные категории клиентов, с которыми я могу работать | |
| 3.3. Есть конкретные прикладные функции, которые я готов выполнять как социальный работник | |
| 4.1. Работа социальным работником требует высокой квалификации и постоянного профессионального развития | |
| 4.2. Практика в сфере социальной работы требует знаний в области психологии, права, медицины и менеджмента | |
| 4.3. Помимо приверженности гуманистическим ценностям, социальная работа как профессия требует владения специфическими знаниями и технологиями | |
| 5.1. Я – социальный работник. Моя роль – оказывать квалифицированную помощь людям в трудной жизненной ситуации | |
| 5.2. Я – социальный работник. Моя роль – организовать помощь клиенту, привлекая необходимые ресурсы, организации, специалистов | |

| | |
|---|--|
| 5.3. Я – социальный работник. Моя роль – помогать клиенту, используя психологические, правовые, медицинские знания | |
| 6.1. Я готов оказывать квалифицированную профессиональную помощь конкретной категории клиентов | |
| 6.2. Я готов специализироваться в определенном направлении социальной работы и быть квалифицированным специалистом в этой сфере | |
| 6.3. Я представляю предстоящие мне как специалисту трудности и готов к их преодолению | |
| 7.1. Социальная работа – профессия необходимая современному обществу для достижения благополучия | |
| 7.2. Без развития институтов социальной работы социальная напряженность будет возрастать, социальные проблемы - усугубляться | |
| 7.3. Для решения социальных проблем нужна динамично развивающаяся система подготовки специалистов в сфере социальной работы | |
| 8.1. Я – социальный работник. Моя роль – инициировать прогрессивные социальные изменения в своем городе, области, стране | |
| 8.2. Я – социальный работник. Моя роль – решать социальные проблемы, способствовать снижению социальной напряженности | |
| 8.3. Я – социальный работник. Моя роль – разрабатывать и реализовывать исследования социальных проблем, социальные проекты, законодательные инициативы, касающиеся социальных проблем | |
| 9.1. Я готов взять на себя ответственность за решение части социальной проблемы, реализацию социального проекта | |
| 9.2. Я готов стать инициатором изменений и отвечать за их последствия | |
| 9.3. Я готов взять на себя ответственность за других людей (как за клиентов, так и за подчиненных) | |

Приложение 2. Тренинг

ТРЕНИНГ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ БАКАЛАВРОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

Предназначен для студентов по направлению подготовки 390302
Социальная работа (квалификация (степень) «бакалавр»), молодых
специалистов организаций социального обслуживания населения.

Содержание тренинга:

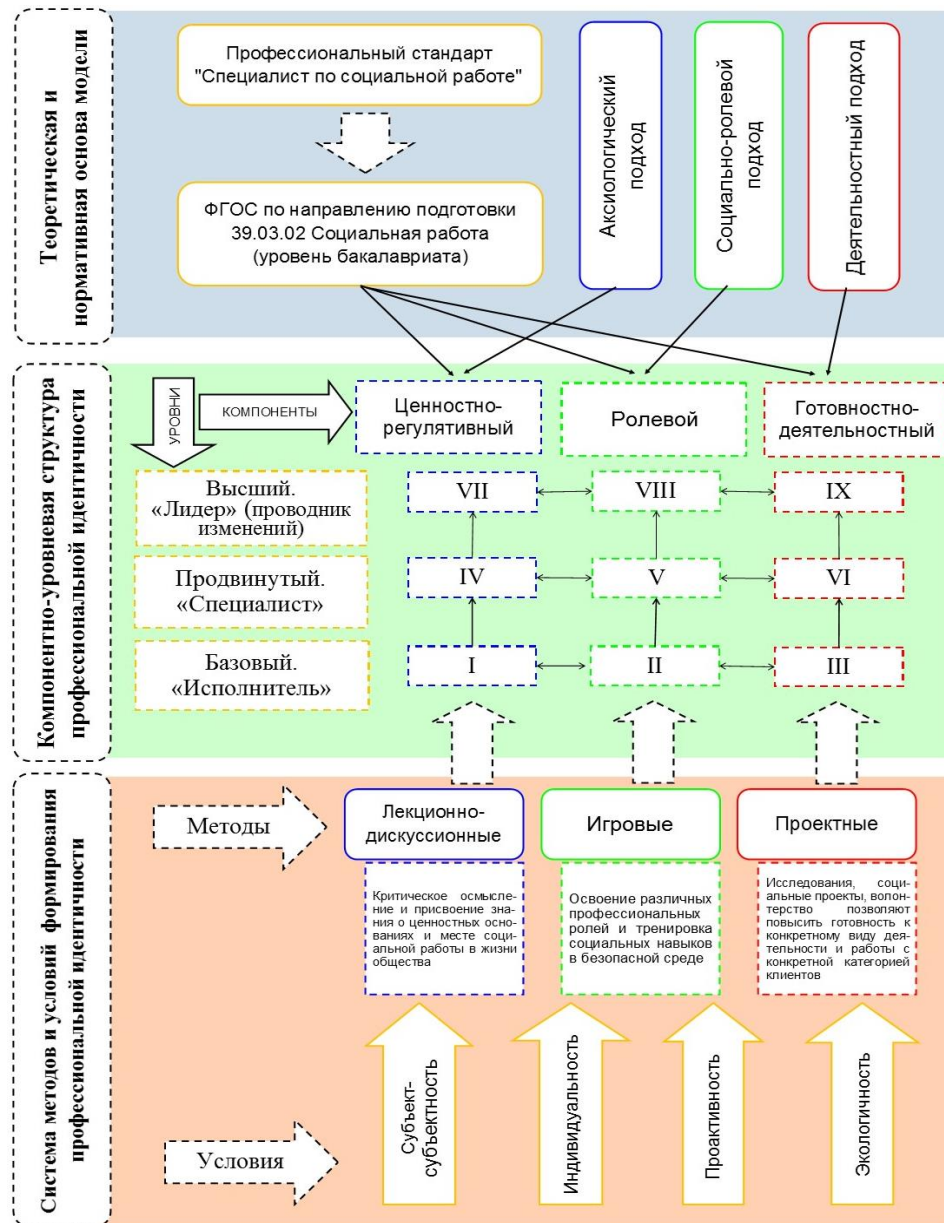
| | |
|---|-----|
| ВВЕДЕНИЕ..... | 157 |
| Учебный план курса | 160 |
| МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ КУРСА..... | 162 |
| СОДЕРЖАТЕЛЬНОЕ НАПОЛНЕНИЕ ТЕМ КУРСА | 163 |
| Введение в курс..... | 163 |
| Блок I. СТАРТ | 166 |
| 1.1. Ценности. «Практический гуманизм в современном мире» | 166 |
| 1.2. Роли. «Функциональный образ профессии» | 168 |
| 1.3. Практика. «Границы возможного для социальной работы» | 170 |
| Блок II. СПЕЦИАЛИСТ | 171 |
| 2.1. Ценности. «Исторический генезис ценностей социальной работы»..... | 171 |
| 2.2. Роли. «Социальная работа: область применения»..... | 172 |
| 2.3. Практика. «Разработка мини-программы социально- психологического сопровождения» | 174 |
| Блок III. ИНИЦИАТОР ИЗМЕНЕНИЙ | 175 |
| 3.1. Ценности. «Социальная работа в современной России» | 175 |
| 3.2. Роли. «Трехсекторное взаимодействие и социальное партнерство»..... | 176 |
| 3.3. Практика «Социальное проектирование» | 177 |
| Заключительное занятие | 178 |

ВВЕДЕНИЕ

Учебно-методическое пособие предназначено для студентов очной и заочной форм обучения по направлению подготовки «социальная работа». Элементы программы возможно использовать для адаптации молодых специалистов в организациях социального обслуживания населения.

В учебном пособии собраны практические упражнения, задания, направленные на формирование профессиональной идентичности, структурированные по разработанной авторами педагогической модели.

Модель формирования профессиональной идентичности будущих специалистов в сфере социальной работы описана ниже.



Основными компонентами профессиональной идентичности в разработанной нами модели являются: готовностно-деятельностный, ролевой, ценностно-регулятивный компоненты, которые могут быть сформированы на трех уровнях: базовый «социальный работник - исполнитель», продвинутый «социальный работник – специалист» и высший «социальный работник – лидер, проводник изменений». Разделение на уровни и компоненты условное, но, на наш взгляд, наиболее точно отражает динамику формирования и структуру профессиональ-

ной идентичности бакалавра социальной работы в практике профессиональной подготовки.

Целью реализации нашего курса стало создание условий для формирования функциональной профессиональной идентичности у будущих специалистов по социальной работе.

Исходя из поставленной цели реализации нашей модели, и основываясь на разработанной нами компонентной-уровневой структуре идентичности нами были поставлены **задачи** сформировать ценностный, ролевой и готовностно-деятельностный компоненты профессиональной идентичности студентов экспериментальной группы на продвинутом и высшем уровнях.

Задачей преподавателя должна стать помощь студенту в том, чтобы профессиональная идентичность формировалась с учетом и в контексте жизненного опыта студента, внутренних ценностей, устремлений.

Общий объем дисциплины» - 100 часов. Контактная работа – 56 часов (лекционные – 2 часа, практические – 54 часа). Самостоятельная работа обучающихся – 42 часа.

Учебный план курса

Содержание дисциплины, структурированное по темам.

| Наименование тем | Все- го | Аудиторные занятия (час.) | | Са- мо- стоят. |
|---|------------|---------------------------|--------------|----------------------|
| | | <i>в том числе</i> | | |
| | | <i>лекц.</i> | <i>Прак.</i> | |
| Введение в курс | 4 | 2 | 2 | 0 |
| Блок I. СТАРТ | 22 | 0 | 18 | 4 |
| 1.1. Ценности. «Практический гуманизм в современном мире» | 4 | 0 | 4 | 0 |
| 1.2. Роли. «Функциональный образ профессии» | 8 | 0 | 8 | 0 |
| 1.3. Практика. «Границы возможного для социальной работы» | 10 | 0 | 6 | 4 |
| Блок II. СПЕЦИАЛИСТ | 34 | 0 | 16 | 18 |
| 2.1. Ценности. «Исторический генезис ценностей социальной работы» | 12 | 0 | 4 | 8 |
| 2.2. Роли. «Социальная работа: область применения» | 4 | 0 | 4 | 0 |
| 2.3. Практика. «Разработка мини-программы социально-психологического сопровождения» | 18 | 0 | 8 | 10 |
| Блок III. ИНИЦИАТОР ИЗМЕНЕНИЙ | 36 | 0 | 16 | 20 |
| 3.1. Ценности. «Социальная работа в современной России» | 4 | 0 | 4 | 0 |
| 3.2. Роли. «Трехсекторное взаимодействие и социальное партнерство» | 4 | 0 | 4 | 0 |
| 3.3. Практика «Социальное проектирование» | 28 | 0 | 8 | 20 |
| Заключительное занятие | 4 | 0 | 4 | 0 |

| | | | | |
|---------------------|------------|----------|-----------|-----------|
| <u>ИТОГО</u> | 100 | 2 | 56 | 42 |
|---------------------|------------|----------|-----------|-----------|

МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ КУРСА

Перечень рекомендуемой литературы

1. Гарбузова Г.В. Эмпирические критерии формирования профессиональной идентичности студентов. Брянск: Брянский государственный университет, 2007.
2. Иванова Н.Л. Профессиональная идентичность в современных исследованиях. Москва: Вопросы психологии №1, 2008. 89-101 с.
3. Сельченко А.К. Профессионализация социальной работы в России (на примере специалистов по социальной работе). Москва: Теория и практика общественного развития №10, 2013. 125-127 с.

Дополнительная литература

1. Ананьев Б. Г. Личность, субъект деятельности, индивидуальность. Проблемы возрастной и дифференциальной психологии. М.: Директ-Медиа, 2008. - 209 С.
2. Социальная работа в социокультурном обществе: Материалы Международной научно-практической конференции 30-31 мая 2011 г. / Под ред. О.В. Солодянкиной /Издательство «Удмуртский университет». Ижевск, 2011.-306с.
3. Шишкина О. В. Развитие креативности специалистов социальной работы в процессе профессиональной подготовки (Структурно-функциональная модель) // Отечественный журнал социальной работы. - 2010. - № 3. - С. 79-84.

СОДЕРЖАТЕЛЬНОЕ НАПОЛНЕНИЕ ТЕМ КУРСА

Введение в курс

Цель занятия. Знакомство участников с теоретическими основами, целью программы, обсуждение и принятие принципов и правил работы, ожиданий и опасений участников.

Разминка «Мой Герб»

Упражнение направлено на развитие навыков самопрезентации, а также знакомство между участниками группы, “диагностику” текущего эмоционального состояния участников группы.

Правила игры: обучение навыкам самопрезентации и знакомство.

Ход упражнения: участникам раздаются листы бумаги и фломастеры. Каждый участник на своём листе рисует схему, символизирующую щит (листок делится на четыре части, левая нижняя часть (3) еще пополам по диагонали). Затем ими начинаете заполнять каждую клетку, отвечая на вопросы (лист заполняется в горизонтальном положении):

1. Как меня называть?
2. Чем я горжусь?
3. О чем я мечтаю? Чего боюсь?
4. Мое настроение сейчас (рисунок).

Затем каждый участник презентует свой герб, рассказывая о нем.

Содержательная вводная.

В то время, когда речь заходит о жизненной, а также о профессио-

нальной идеологии человека, возникает проблема идентичности. Функциональная профессиональная идентичность специалиста в сфере социальной работы – субъективное переживание субъекта, настоящего или будущего специалиста в сфере социальной работы своей тождественности профессии, себе как будущему или настоящему профессионалу.

Целью нашей с вами работы в рамках данного курса является определение себя в профессии – профессиональных ценностях, ролях, готовности к профессиональной деятельности через групповую работу, дискуссии, игры и тренинговые упражнения.

Правила\принципы (приниматься совместно, могут дополняться, обязательно фиксируются на бумаге).

Прежде чем начать важно определить принципы совместной работы в рамках этого курса.

- правило активности;
- правило исследовательской позиции;
- правило объективации поведения;
- правило партнерского общения;
- правило конфиденциальности;

Ожидания-опасения

В завершение нашего вводного занятия соберем личные ожидания и опасения относительно будущего курса, и соберем их в общую картину. Каждый участник должен наклеить в «крону» дерева два своих ожидания, и в «корни» два опасения и озвучить их.

(На ватмане рисуется дерево, каждому участнику раздаются крас-

ные и зеленые стикеры).

Теперь у нас есть ориентиры относительно того, к чему мы идем в этом курсе, а куда мы прийти не хотим.

Рефлексия

Какие ощущения остались по итогам сегодняшнего занятия? С чем уходите отсюда?

Требования к помещению, необходимые расходники: просторное с кругом из стульев, стикеры двух цветов, флип-чарт с бумагой для него, маркеры.

Роль ведущего: фасилитация работы группы, «смыслообразование» курса.

Блок I. СТАРТ

Стартовый блок закладывает основу ценностно-регулятивного, ролевого и готовностно-деятельностного компонентов профессиональной идентичности будущих специалистов по социальной работе.

На ценностном плане рассматриваются общечеловеческие ценности, лежащие в основе профессии социального работника.

Но ролевом плане приобретает представление о роли социального работника как практического реализатора гуманистических ценностей общества.

На готовностно-деятельностном плане – готовность осуществлять прикладную профессиональную деятельность и работать с отдельными категориями клиентов.

1.1. Ценности. «Практический гуманизм в современном мире»

Человек в современном мире

Цель элемента блока: рассмотрение и осмысление общечеловеческих ценностей, лежащих в основе профессии социального работника.

Упражнение: «Компас» (60 мин)

На четыре стены вешаются таблички «ДА», «НЕТ», «НЕ ЗНАЮ», «СВОЯ ТЕОРИЯ». После оглашения суждения, каждый участник стоит под определенной табличкой.

Голос дается тому человеку, в чьих руках маркер. Маркер передает ведущий. На вопрос отводится 5-10 минут. Задача ведущего привлечь всех к участию и следить за дисциплиной. В конце упражнения обязательно рефлексия. В зависимости от целевой группы и цели занятия

вопросы можно менять.

1. Моя профессия – это моя жизнь.
2. Дружба между мужчиной и женщиной существует!
3. Я готов всю жизнь прожить в России.
4. Курящая девушка – это нормально.
5. Любовь бывает всего одна.
6. Я разрешу общаться своим детям с ВИЧ инфицированными.
7. Бог есть.
8. Я знаю, чего хочу от жизни.
9. Социальный работник – ненужная профессия.
10. Отечественной практической психологии не существует.
11. Сексуальные меньшинства – это болезнь.
12. Сирота нуждается в жалости.
13. Я за смертную казнь.
14. Я не боюсь ответственности.
15. Россия для русских.

Рефлексия:

1. Было ли сложно высказывать свое мнение?
2. Всегда ли удавалось услышать и понять другую позицию?
3. Какие вопросы были наиболее сложными?
4. Отличается ли ваш взгляд по каким-то из обсуждаемых вопросов от того который по вашему мнению должен быть у социального работника?

Требования к помещению, необходимые расходники: просторное помещение с квадратным пространством, на сторонах которого можно закрепить таблички.

Роль ведущего: организация и контроль за исполнением правил.

Вовлечение «молчунов» и «притормаживание говорунов».

1.2. Роли. «Функциональный образ профессии»

Социальный работник: кто он?

Цель элемента блока: углубление представления о роли социального работника как практического реализатора гуманистических ценностей общества.

Ситуационно-ролевая игра: «Интервью» (60 мин)

Цель: развитие у студентов навыков прохождения интервью, формирование умения вести деловую беседу, снятие «стресса собеседования» путем проигрывания ситуации интервью. Уточнение понимания роли «специалиста по социальной работе» в процессе «отыгрывания» ролей работодателя и потенциального работника.

Игра моделирует реальную ситуацию - собеседование при приёме на работу. Данная игра очень помогает подготовиться к такому серьёзному мероприятию, как собеседование. Студенты получают свою роль (работодатель или соискатель), затем соискатели готовят свою самопрезентацию, работодатели - вопросы к соискателям (10 мин) и игра начинается.

Затем у каждого соискателя вакансии 3 минуты на презентацию и 5 минут для вопросов работодателей. После прохождения собеседования всеми участниками работодателям даётся 10 минут на обсуждение, кого они берут на работу (по конкурсу 2 человека на 1 место) и аргументируют своё решение.

Рефлексия:

1. Какие качества были определены работодателем как самые важные для «социального работника»? На что делали ставку соискате-

ли?

2. Кем было быть сложнее – работником или работодателем?

Требования к помещению, необходимые расходники: 3 стула, 2 листа и 2 ручки (для того, чтобы работодатели могли что-то фиксировать во время собеседования), раздаточный материал - жребий и критерии отбора кандидатов при приёме на работу (14 штук).

Роль педагога: объясняет правила игры, проводит жеребьёвку, раздаёт необходимые материалы, контролирует процесс игры, направляет участников.

Дискуссия – мозговой штурм: «Идеальный социальный работник»
(60 мин)

Цель: формирование образа идеального социального работника.

Описываем идеального социального работника перечислением 10 качеств (на этом этапе основная активность и идеи за студентами, педагог выполняет, прежде всего, организаторскую функцию) *40 мин.*

- Вначале каждый делает это индивидуально, потом в двойках, четверках, до момента, когда останется две группы.
- Каждая группа записывает свои 10 качеств на ватмане. 1 представитель от группы представляет результаты.
- При модерации педагога составляется один конечный список из 10 качеств, проранжированный по степени важности от наиболее важного – к наименее.

На этом этапе педагог активно включается как заинтересованный критик и дает обратную связь, отметив действительно важные качества, отмеченные студентами, и указав на недостатки (как правило это обобщения типа: «знающий», «компетентный», возможны неэкологич-

ные качества ставящие в уязвимое положение клиента или самого социального работника) и обозначив важные качества, которые студенты возможно не указали.

Требования к помещению, необходимые расходники: Подвижная мебель, для удобства работы в группах. Доска или флип-чарт, бумага для флип-чарта, цветные маркеры.

Роль педагога: на первом этапе – организационная, но втором – рефлексивно-оценочная.

1.3. Практика. «Границы возможного для социальной работы»

Что нам стоит дом построить

Цель элемента блока: повышение готовности осуществлять прикладную профессиональную деятельность и работать с отдельными категориями клиентов за счет общения с действующими практиками.

Интервью со специалистом в сфере социальной работы (10 акад. часов).

Каждый студент должен составить план интервью (40 мин) и провести его с практикующим в сфере социальной работы специалистом (40 мин), представив результат в виде плана интервью, видеозаписи и эссе на 2-3 страницы с личными ощущениями и выводами (160 мин).

Тема интервью: «На что должен быть способен социальный работник?». Результаты интервью обсуждаются на «круглом столе» (160 мин), где каждый представляет видео-нарезку самого интервью, рассказывает о том, что он планировал узнать и что из этого получилось.

Рефлексия: как много может быть способен сделать один человек? Каковы рамки деятельности социального работника? Что он должен

уметь делать, а что не в его силах?

Блок II. СПЕЦИАЛИСТ

Этот блок развивает ценностно-регулятивный, ролевой и готовностно-деятельностный компоненты профессиональной идентичности будущих специалистов по социальной работе на уровне специалиста-практика.

На ценностном плане происходит осмысление системы ценностей профессии, установка на их реализацию в профессиональной деятельности.

На ролевом плане приобретает представление о роли социального работника как специфического представителя помогающих профессий, с определенной спецификой деятельности и определенным набором необходимых для эффективной деятельности компетенций.

На готовностно-деятельностном плане - готовность осуществлять квалифицированную профессиональную деятельность и работать с конкретными категориями клиентов.

2.1. Ценности. «Исторический генезис ценностей социальной работы»

Зачем появилась социальная работа?

Цель элемента блока: понимание и принятие системы ценностей профессии, установка на их реализацию в профессиональной деятельности.

Круглый стол – дискуссия «Зачем появилась социальная работа?»

Цель: проанализировать этапы развития форм социальной помощи

в России и за рубежом. В России периодизация истории социальной работы имеет свою специфику и выглядит следующим образом:

1. Дать характеристику каждому из этапов развития форм помощи с точки зрения их места в обществе, ключевых ценностей и социальных институтов, через которые эта помощь оказывается.
2. Проследить развитие форм и ценностей социальной помощи с изменением общества древности к современности.
3. Дать характеристику современному состоянию общества и актуальных для него институтов социальной работы.

Требования к помещению, необходимые расходники: подвижная мебель, для удобства работы в группах. Доска или флип-чарт, бумага для флип-чарта, цветные маркеры.

Роль педагога: на первом этапе – организационная, но втором – рефлексивно-оценочная.

2.2. Роли. «Социальная работа: область применения»

Сколько проблем сложных и разных

Цель элемента блока: формирование представления о роли социального работника - специфического представителя помогающих профессий, с определенной спецификой деятельности и необходимых для неё компетенций.

Мозговой штурм – игра: «Профессия из профессий» 180 мин.

Цель: сформировать представление о всех возможных категориях населения, нуждающихся в поддержке, ролях и видах деятельности, которые может осуществлять социальный работник.

1. В режиме мозгового штурма набрасываем роли возможных клиентов (из разных социальных, гендерных, возрастных и этнических

групп) социального работника по количеству обучающихся, и столько же «ролей», которые может выполнять социальный работник. *15 мин.*

2. Записываем эти роли (как клиентов, так и социальных работников) на отдельных листах бумаги. В парах прописываем «легенду» для каждой из ролей. *20 мин.*

3. Роли клиентов и социальных работников складываются в два мешка, каждый студент тянет по одной роли клиента и социального работника (для удобства преподаватель случайным образом нумерует обе группы ролей, чтобы образовать пары и очередность). *5 мин.*

4. По парам (согласно номерам) происходит импровизированная встреча клиента и социального работника, каждый из которых исходит из легенды и своего понимания ситуации. *80 мин.*

5. Каждый из участников рассказывает, каково ему было в роли клиента и социального работника. *15 мин.*

Рефлексия: 25 мин.

1. Кто может быть клиентом социального работника? Кто более «сложный» клиент, а кто менее? Какая категория наиболее уязвима?

2. Какие «роли» социального работника помогают ему оказать помощь, а какие наоборот мешают?

Требования к помещению, необходимые расходники: подвижная мебель, для удобства работы в группах. Доска или флип-чарт, бумага для флип-чарта, цветные маркеры.

Роль педагога: на первом этапе – организационная, но втором – рефлексивно-оценочная.

2.3. Практика. «Разработка мини-программы социально-психологического сопровождения»

Цель элемента блока: формирование готовности осуществлять квалифицированную профессиональную деятельность и работать с определенными категориями клиентов.

Каждый студент (возможно создание мини-групп по 2-3 человека) должен разработать и представить для общего обсуждения «программу» работы с клиентом, принадлежащим к конкретной категории клиентов (с детальным описанием его ситуации), и разработанной программой его социального, психологического, медицинского и правового сопровождения, с указанием сроков оказания конкретных видов помощи и общей продолжительности программы.

Перед защитой программ проводится 2 коллективных консультации, после которых происходит доработка программ.

Программы представляются в виде текста и презентации (представленной публично), оцениваются по критериям:

1. Проработка анализа ситуации клиента.
2. Социальный блок помощи.
3. Психологический блок помощи.
4. Медицинский блок помощи.
5. Правовой блок помощи.
6. Ораторское искусство докладчика.

Требования к помещению, необходимые расходники: подвижная мебель, для удобства работы в группах. Доска или флип-чарт, бумага для флип-чарта, цветные маркеры.

Роль педагога: на первом этапе – организационная, на втором –

рефлексивно-оценочная.

Блок III. ИНИЦИАТОР ИЗМЕНЕНИЙ

Этот блок формирует ценностно-регулятивный, ролевой и готовностно-деятельностный компоненты профессиональной идентичности будущих специалистов по социальной работе на уровне лидера – инициатора изменений в социальной сфере.

На ценностном плане происходит осмысление и принятие ценностей профессии и установка на их широкую реализацию в обществе.

Но ролевом плане приобретает представление о роли социального работника как проводника социальных изменений.

На готовностно-деятельностном плане - готовность планировать и осуществлять социальные изменения и работать с системными проблемами сообществ и общества целом.

3.1. Ценности. «Социальная работа в современной России»

Цель элемента блока: осмысление и принятие ценностей профессии и установка на их широкую реализацию в обществе.

Мозговой штурм – групповая дискуссия.

Называем 10 ключевых социальных проблем России (на этом этапе основная активность и идеи за студентами, педагог выполняет, прежде всего, организаторскую функцию). *40 мин.*

- Вначале каждый делает это индивидуально, потом – в двойках, четверках, до момента, когда останется две группы.
- Каждая группа записывает свои 10 проблем на ватмане. 1 представитель от группы представляет результаты.
- При модерации педагога составляется один конечный спи-

сок из 10 проблем, проранжированный по степени важности от наиболее важной к наименее.

Участники занятия делятся на группы по 3-4 человека, каждая из которых берет наиболее важную, по их мнению, проблему, детализирует ее, причины ее возникновения и предлагает путь ее решения (*15 минут*).

Далее каждая группа представляет результаты обсуждения (*5 мин на группу*). Подводится общий итог.

Рефлексия. Конечная задача этого занятия – не решить все проблемы, а увидеть поле социальных проблем в нашей стране, их системность и взаимосвязанность. Проанализировать разные подходы к решению этих проблем.

3.2. Роли. «Трехсекторное взаимодействие и социальное партнерство»

Цель элемента блока: формирование представления о роли социального работника как проводника социальных изменений.

«Игра в дипломатию». *60 мин.*

В городе Н сложная социальная обстановка, молодежь уезжает в соседний столичный регион, слабо развита система досуга и социальной помощи, образование тоже не блещет. Существует множество социальных проблем – алкоголизм, социальное сиротство, домашнее насилие, бездомность, средний класс находится в зачаточном состоянии.

Бизнес с трудом выживает из-за малой потребительской способности населения, власть не имеет достаточных технологий для решения системных проблем, а третий сектор, находящийся в зачаточном состо-

янии, способен решать только проблемы отдельных людей.

Участники делятся на три равные группы по секторам и придумывают себе роли внутри сектора (*10 минут*).

Каждый сектор презентует себя, через презентацию каждого их своих представителей (*20 минут*).

Далее задача трех секторов договориться об общем видении и совместных действиях по развитию города Н, учитывая собственные интересы и интересы города, и зафиксировать ключевые решения на ватмане (*30 мин*) и презентовать их (*10 мин*).

Рефлексия: 10 мин.

1. Как вы оцениваете перспективы города Н в сложившейся ситуации?
2. Какие проблемные точки остались вне поля внимания?
3. В чем было сложнее всего договориться?

3.3. Практика «Социальное проектирование»

Цель элемента блока: формирование готовности планировать и осуществлять социальные изменения и работать с системными проблемами сообществ и общества в целом.

Заданием этого элемента будет разработка социального микро-проекта. Обязательным условием для студентов должно быть указание источников информации (если источник электронный, – прямая ссылка и краткое пояснение).

Важно, чтобы отдельные пункты программы не только были хорошо сформулированы сами по себе, но и были ясно согласованы между собой.

- *Целевая группа* – на кого направлен проект.
- *Проблема* - с чем конкретно вы будете работать, общая формулировка и основные аспекты проблемы, статистика и данные исследований.
- *Миссия* - идеальный образ результата (спасти тюленей каспийского моря от вымирания).
- *Цель* - достижимый образ результата (вычистить 10 тонн мусора из Каспийского моря и устроить 10 тюленей в спец.заповедник).
- *Задачи* - основные составляющие результата (важна иерархическая согласованность цели и задач). (1 стр.).
- *Методы и технологии* - конкретные средства реализации задач и, как следствие, достижения цели (отвечает на вопрос как?) (4-6 стр.).
- *Календарный план* - что, где, когда и как долго будет происходить (отвечает на вопросы что? где? и когда?) (1-2 стр.).
- *Необходимые ресурсы* - что необходимо для того, чтобы эту программу можно было реализовать.
- *Критерии эффективности* - как мы узнаем, что все получилось (1 стр.).

Защита проекта: по итогам разработки проектов производится их защита в игровой форме. Часть учащихся занимают роли доноров (государственные и частные фонды), задают вопросы и принимают решение о предоставлении или непредоставлении финансирования.

Заключительное занятие

Цель занятия: подведение итогов курса, обсуждение ожиданий и опасений, обозначенных в начале курса, закрепление ключевых момен-

тов (для участников и для преподавателя), «привязка» к будущему.

Разминка «Мой Герб»

Упражнение направлено на развитие навыков самопрезентации, а также знакомство между участниками группы, “диагностику” текущего эмоционального состояния участников группы.

Правила игры: обучение навыкам самопрезентации и знакомство.

Ход упражнения: участникам раздаются листы бумаги и фломастеры. Каждый участник на своём листе рисует схему, символизирующую щит (листок делиться на четыре части, левая нижняя часть (3) еще пополам по диагонали). Затем ими начинаете заполнять каждую клетку, отвечая на вопросы (лист заполняется в горизонтальном положении):

1. Как меня называть?
2. Чем я горжусь?
3. О чем я мечтаю? Чего боюсь?
4. Мое настроение сейчас (рисунок).

Затем каждый участник презентует свой герб, рассказывая о нем. И рассказывает о том отличается ли он от того что был у него в начале (и если отличается, то почему).

Ожидания-опасения

Возвращаемся к дереву ожиданий и опасений созданному в начале курса и вместе обсуждаем вопросы:

1. Какие ожидания оправдались, а какие нет?
2. Какие опасения оправдались, а какие нет?

Рефлексия

Какие ощущения остались по итогам курса занятия? С чем уходите отсюда?

Требования к помещению, необходимые расходники: просторное с кругом из стульев, стикеры двух цветов, флип-чарт с бумагой для него, маркеры.

Роль ведущего: Фасилитация работы группы, фиксация ключевых моментов по итогам курса.

Приложение 4. Экспертное заключение по методикам

УТВЕРЖДАЮ
Директор МАУ «КЦСОН в г. Калининграде»
М.И. Матрохина
М.П.
«6» ФЕВРАЛЯ 2017 г.



Экспертное заключение


о методиках использованных для исследования профессиональной идентичности бакалавров социальной работы в диссертационной работе
Федорова Арсения Вадимовича
на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

Комиссия в составе: заместителя директора Мальгиной И.А., юрисконсульта Журавлевой Е.В., заведующего службой Бех. И.В. составили настоящее заключение о том, что стандартизированные и авторские методики, использованные для исследования профессиональной идентичности бакалавров социальной работы в диссертационном исследовании А.В. Федорова на тему «Формирование профессиональной идентичности бакалавров социальной работы» по специальности 13.00.08 - теория и методика профессионального образования отражают специфику деятельности специалистов по социальной работе в регионе.

Опросник «Уровень субъективного контроля», методика «Ценностные ориентации» М. Рокича позволяют изучить регулятивное и ценностное измерение профессиональной идентичности практиков в сфере социальной работы, авторский опросник самооценки значимости ролей в деятельности социального работника с точки зрения других и себя отражает все ролевое разнообразие (включая функциональные и дисфункциональные роли) профессиональной идентичности практиков в сфере социальной работы, авторский опросник «Готовность к...» направленный на самооценку готовности к работе с теми или иными целевыми группами и осуществлению определенных видов деятельности позволяет изучить готовностно-деятельностное измерение профессиональной идентичности практиков в сфере социальной работы в всем многообразии видов деятельности и целевых групп. И наконец авторская анкета изучения сформированности профессиональной идентичности бакалавров социальной работы позволяет в целостности изучить ценностный, ролевой и готовностно-деятельностный аспект профессиональной идентичности в динамике ее развития. На этом основании представляется возможным сделать вывод о уместности использования предложенного автором комплекта методик для изучения профессиональной идентичности бакалавров социальной работы.


Председатель комиссии:

Заместитель директора



(подпись) Мальгина И.А.

Члены комиссии:

Юрисконсульт


(подпись) Журавлева Е.В.

Зав. службой


(подпись) Бех И.В.