

0- 804747

На правах рукописи

ТРЕГУБОВА ТАТЬЯНА МОИСЕЕВНА

**ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ
С УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖЬЮ В ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ
УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ США**

13.00.01 - общая педагогика, история педагогики и образования

А В Т О Р Е Ф Е Р А Т

диссертации на соискание ученой степени
доктора педагогических наук

Казань - 2001

Работа выполнена в лаборатории теории и история социальной педагогики и социальной работы Института среднего профессионального образования Российской академии образования.

Научный консультант:

действительный член РАО, доктор педагогических наук, профессор
Г.В.Мухаметзянова.

Официальные оппоненты:

действительный член РАО,
доктор педагогических наук,
профессор **З.А.Малькова**;
член-корреспондент РАО, доктор философских наук, профессор
Л.А.Волович;
доктор педагогических наук,
профессор **Р.А.Фахрутдинова.**

НАУЧНАЯ БИБЛИОТЕКА КФУ



888831

Ведущее учреждение – Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д.Ушинского.

Защита состоится **23 октября 2001 г.** в 10 часов на заседании диссертационного совета Д 008.012.01 по защите диссертаций на соискание ученой степени доктора педагогических наук и доктора психологических наук в Институте среднего профессионального образования РАО по адресу: 420039, г.Казань, ул. Исаева, 12.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке ИСПО РАО.

Автореферат разослан **18 сентября 2001 г.**

Ученый секретарь
диссертационного совета

П.Н.Осипов

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

Актуальность исследования. Обращение к проблеме социально-педагогической работы с учащейся молодежью и выделение ее в число актуальнейших направлений современной педагогической мысли явилось результатом осознания кризисных явлений в российском обществе, которые обострили социальную проблематику, в частности, создание равных стартовых возможностей получения молодежью профессионального образования, актуализация ее готовности к преобразованию общественных процессов, адаптации ее во всех сферах жизни. Все это требует новых подходов к решению проблем социализации и социально-профессионального становления подрастающего поколения, обновления теоретических взглядов и практических действий по социальному воспитанию молодежи в образовательных учреждениях.

Теоретическое осмысление учебно-воспитательных и социальных функций профессиональных учебных заведений в России на современном этапе позволило выявить две важные тенденции:

- их неспособность традиционными методами, самостоятельно, без взаимодействия со средой, стать источником позитивных перемен в формировании социально и нравственно развитых граждан нашей страны;

- объединение (интеграция) на уровне учебного социума социально-воспитательных усилий населения по отношению к подросткам и юношеству.

В педагогической науке и практике идет поиск путей оптимизации процессов социального становления и социальной работы с учащимися, обращается внимание на анализ и изучение зарубежного опыта и возможностей его использования в создании социально-педагогических систем макроуровня как проявление глобализации и интернационализации социальных процессов в обществе. Учет этих мировых тенденций, формирующихся под воздействием многополярных мировоззренческих и гносеологических установок, является одним из принципов модернизации профессионального образования.

Однако сегодня в отечественных социо-гуманитарных науках изучение организации социальной работы с учащейся молодежью за рубежом скорее намечено, чем глубоко проанализировано. И если раньше это было связано прежде всего с эмпирической неизученностью данной проблемы, то сегодня это обусловлено в первую очередь недостаточностью концептуальных исследований. Имеет место запаздывание теоретического осмысления опыта организации и содержания социальной работы с молодежью за рубежом, тогда как изучение опыта решения социальных проблем молодежи в других странах позволяет составить более осмысленное и адекватное представление об отечественной системе.

Компаративные исследования такого плана представляют особой интерес и ценность именно в переходный период, когда во всем мире, в том числе и в нашей стране, происходят глубокие качественные изменения сущностных характеристик, смена парадигм, видения задач и места образования и воспитания в современном обществе и в частности - глубокой внутренней связи социального становления молодежи с национальной спецификой, местной культурно-исторической самобытностью, народной педагогикой.

Знание и изучение американского опыта для России особенно значимо, так как при всех существенных различиях между этими странами, объективно именно они оказывают огромное влияние на формирование инвариантных социально-этических приоритетов будущего мира. Исследование американского опыта важно не для механического заимствования тех или иных общественных парадигм и доктрин, а, прежде всего, для осмысления естественных явлений взаимодействия, взаимообогащения все еще существенно различных и во многом искусственно разобщенных социальных систем, поиска работоспособных механизмов стимулирования интеграционных процессов. Кроме того, изучение и анализ различных событий в области социального становления молодежи развитых стран становится сегодня фактически нормой нашей жизни и научного взаимодействия.

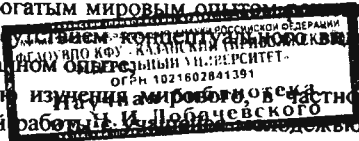
Отечественная литература об организации социальной работы с учащейся молодежью в США - фрагментарна и невелика. К тому же, в печати имеет место как излишняя переоценка, даже известная абсолютизация американского опыта, так и его недооценка. С одной стороны, существует тенденция считать, что в США уже проторены дороги к решению чуть ли не всех социальных проблем молодежи, и нет смысла тратить время на поиск своих путей, лучше взять в готовом виде уже проверенные социальные модели (причем не только современные, но и прошлых лет). С другой стороны, встречаются и утверждения, что изучать американский опыт не обязательно на том основании, что у нас свои трудности, свои проблемы и своя специфика их решения.

Обе эти позиции полярны. Необходимо отвергнуть старые предубеждения и новые стереотипы, относящиеся к нашим коллегам в западном полушарии, оценить реальные успехи американцев в области социальной работы с учащимися и уяснить для себя, в чем именно следует идти другими путями. На это обращают внимание и сами американские специалисты (В.Девор, Б.Лэгей, В.Поллард и др.), которые призывают не копировать опыт США, а более глубоко разобраться в нем, чтобы общие тенденции развития социальной работы в мире нашли адекватное отражение в национальной практике и, тем самым, обогатилась мировая теория и практика социальной работы.

Американский опыт в области социальной работы с учащейся молодежью - отнюдь не единый, собранный в целостный комплекс и универсальный опыт. Он очень разнообразен, многолик и несводим к единому знаменателю. И нельзя экстраполировать конкретный опыт какого-нибудь учебного заведения на отечественные профессиональные школы, тем более возводить его в ранг мирового опыта еще и потому, что и саму американскую профессиональную школу сегодня отличает плюрализм учреждений и форм, высокая степень дифференциации содержания образования и организации учебного процесса, широкий спектр социальных программ поддержки и защиты учащейся молодежи.

Вышесказанное позволяет выделить следующий комплекс противоречий:

- между накопленным богатым мировым опытом решения социальных проблем учащейся молодежи и отрывом от этого опыта в процессе изучения и осмысления новых тенденций и явлений в данной области;
- между необходимостью изучения мирового опыта организации социальной работы с учащейся молодежью и неразработанно-



стью механизмов его адаптации и использования в отечественных профессиональных школах с опорой на национальные условия, традиции и культуру России;

- между объективной потребностью в выявлении особенностей, содержания и условий эффективной организации социальной работы с молодежью в учебном социуме и фрагментарностью их теоретического осмысления российской социально-педагогической наукой;

- между нормативными требованиями к профессиональному уровню и личностным качествам организаторов социальной работы с молодежью и недостаточным использованием мирового опыта многоуровневой и вариативной модели подготовки данной категории специалистов для учебного социума.

Разрешение этих противоречий позволит полноценно применять мировой опыт организации процессов социальной защиты и поддержки учащейся молодежи в отечественных профессиональных школах и сформировать теоретическую платформу для дальнейших прогнозов, оценок и стратегий развития социально-педагогической работы с молодежью в нашей стране.

Учитывая, что существующий разнородный мир взаимосвязан, взаимозависим, что происходят постоянные контакты между нашими странами, усиливаются интеграционные процессы и взаимовлияния, то правомерно говорить об общих тенденциях развития в различных областях, в том числе в сфере социальной работы и молодежной политики. Какова теория и практика решения вопросов организации социальной работы с молодежью в процессе целостного социально-профессионального становления личности в США - такова **проблема** нашего исследования.

Цель исследования – выявить и обосновать педагогические основы организации социальной работы с учащейся молодежью в профессиональных учебных заведениях США в целостном процессе социально-профессионального становления личности, который функционально и содержательно связан со сферой образования и воспитания, характеризующихся всеобщностью, глобальностью и интернационализацией.

Объект исследования - социальная работа с учащейся молодежью в США.

Предмет исследования - педагогические основы социальной работы с учащейся молодежью в процессе ее социально-профессионального становления в профессиональных учебных заведениях США.

Задачи исследования:

- определить основные характеристики социальной политики в области образования и социальной работы с учащейся молодежью в учебном и внеучебном социумах США;

- проанализировать теоретико-методологические и концептуальные подходы к организации социальной работы с учащейся молодежью в процессе ее социально-профессионального становления в современных условиях;

- выявить педагогические основы построения вариативной модели организации процесса социальной работы с учащейся молодежью, раскрывающие в концептуальном, дидактическом и методическом аспектах ее структуру, содержание, формы, технологии и критерии;

• раскрыть сущность и особенности многоуровневой профессиональной подготовки и переподготовки специалистов по организации процессов социального становления и социальной работы с учащимися в США.

Методологическую основу исследования составляют системный, сравнительно-исторический, социально-личностный и личностно-средовый подходы, которые понимаются как реализация гуманистической парадигмы образования, где личность, будучи по своей природе социальна, развивается вместе с развитием социума, и проектирование преобразования личности зависит от совершенствования социальной среды и культурно-образовательного пространства. В исследовании использовались гуманистические идеи и принципы о национальных и общечеловеческих ценностях как основе социально-нравственного становления человека и организации взаимоотношений людей в цивилизованном обществе; концепция жизненных сил, индивидуальной и социальной субъектности человека как основы повышения эффективности социального функционирования личности.

Теоретические основы исследования составляют идеи, раскрывающие сущность социально-профессионального становления личности во взаимодействии со средой, которые нашли отражение в трудах Б.З. Вульфова, В.И. Загвязинского, Г.В. Мухаметзяновой, В.Ш. Масленниковой, А.В. Мудрика, Л.И. Новиковой, П.Н. Осипова, М.И. Рожкова, В.Д. Семёнова, Р.А.Фахрутдиновой. Среди зарубежных авторов, разрабатывающих данную проблему, важное значение имеют работы Э. Дюркгейма, Т. Парсонса, У.И. Томаса, Дж. Коулмена, И. Таллмена, К. Роджерса, Г. Олпорта, К. Молленхауера, Л. Краппмана, Д. Моррисона.

Методологические вопросы определения сущности профессионального образования представлены в трудах С.Я.Батышева, А.Л.Белевой, Л.А.Воловича, О.С.Гребенюка, Г.В.Мухаметзяновой, З.Г.Нигматова, А.М.Новикова, Е.Г.Осовского, В.А.Полякова, И.А.Халиуллина. Психолого-педагогические аспекты целей, содержания, форм и методов профессионального образования раскрываются в исследованиях Б.С.Гершунского, Г.И.Ибрагимова, А.А.Кирсанова, В.С.Леднева, М.И.Махмутова, М.Г.Рогова, Л.Г.Семушиной, Р.Х Шакурова и др.

Сущность и содержание подготовки социальных педагогов и социальных работников в отечественной системе образования рассмотрены в трудах В.Г. Бочаровой, Г.В.Мухаметзяновой, В.Ш. Масленниковой, И.А.Липского, Г.Н.Филонова, В.А. Фокина, Т.Ф. Яркиной и др.

Отечественная литература по вопросам генезиса американских теорий социальной работы, к сожалению, фрагментарна и невелика. Мы изучили работы российских авторов, где рассмотрены вопросы развития зарубежной школы и педагогической мысли в XX столетии: В.П. Борисенкова, А.С.Вавилова, Р.А.Валеевой, Н.М. Воскресенской, Б.Л.Вульфсона, А.Н.Джуринского, З.А. Мальковой, В.И. Марцинкевич, Н.Д. Никандрова, Н.Р. Юсуббекова и др.

Представляют интерес зарубежные исследования, переведенные на русский язык и рассматривающие социальную работу и проблемы подготовки социальных работников и педагогов в США, Великобритании, Германии и других странах, которые оказывают значительное влияние на развитие социальной работы в России. (Дж. Миджли, С. Хиндука, Ш. Рамон, Р.Рамзея, Р. Сарри, С. Шардлоу и др.)

В качестве **источниковедческой базы исследования**, позволившей проследить генезис, эволюцию и современное состояние концепций социальной работы с молодежью в США, а также их реализацию в практике американских учебных заведений, использовались фундаментальные монографические труды ведущих американских исследователей (А.Дэвис, А.Кропли, В.Гриффис, Р.Дейв, Дж. Кросс, П.Мейер и др.).

В процессе исследования анализировался и обобщался большой фактический материал исторического характера, в частности, работы американских авторов по истории и современному состоянию школы и педагогики США (К. Александер, Х. Бауртс, Дж. Бест, Д. Джонстон, Л. Кремин, П. Куперман, Г. Макдониел, А. Мейер, Д. Насау, Дж. Фрезер, Л. Халсен, М. Хармин и др.).

Особую группу источников представляют законодательные акты и официальные документы правительства США, Ведомства образования, отчеты и исследования различных благотворительных фондов (национального научного фонда, фондов Карнеги, Келлога, Форда), труды отдельных университетов.

Существенно прояснили политику в области организации и функционирования социальной работы, помогли выявить различные подходы к концепциям, плюрализм во взглядах на их реализацию документы различных международных организаций: ЮНЕСКО, Международной Ассоциации социальной работы, американской ассоциации социальных работников и ее отделения в каждом Штате. При известных различиях в подходах к нашей проблеме они позволили представить ее масштабы, познакомили с различными вариантами ее решения. В них заключен обильный статистический и иллюстративный материал, использованный нами в настоящем исследовании.

Ценными источниками, расширившими наше представление о современном состоянии проблемы, послужили американские периодические издания по социальной работе "Social Work", "School Social Work", "Professional Development", а также американские педагогические издания: "American Education", "The Educational Forum" и т.д.

Необходимость рассмотрения частнометодических вопросов практики социальной работы потребовала анализа и обобщения обширного исследовательского материала последних лет и обращения к журналам "Social Work Research", "Research on School Social Work" и другие.

В целях изучения различных направлений рассматриваемой проблемы нами были использованы публикации по смежным с социальной работой научным дисциплинам, представленные в таких журналах как "Социология образования" - "Sociology of Education", Вестник Вашингтонской академии наук (Journal of W. Academy of Science), и др.

Методы исследования. В исследовании использовался комплекс разнообразных методов и методик, взаимодополняющих друг друга: теоретический анализ научной литературы по проблеме исследования, моделирование его исходных позиций, а также разнообразные методы педагогики среды: диагностика социально-бытовой среды; монографический метод исследования цельного опыта как наиболее адекватного исследуемому объекту; опытно-экспериментальная работа с использованием социологических методов (анкетирование, интервьюирование, экспертная

оценка, контрольный опрос); математическая статистика, моделирование, обобщение передового педагогического опыта.

Изучение зарубежного опыта осуществлялось посредством включённого наблюдения и участия в совместных программах по социально-профессиональному становлению и социальной работы со студентами, а также в процессе преподавания учебной дисциплины "Социальная работа с молодежью" в Колледже социальной работы Сиракузского Университета (штат Нью-Йорк, США) и Институте социальной работы Вейнерского Государственного Университета (штат Мичиган, США).

Этапы исследования.

I этап (1986-1990гг) – *поисковый*, в ходе которого изучались организация воспитательной деятельности в отечественной профессиональной школе, вопросы взаимодействия ученических и педагогических коллективов, учебный процесс в зарубежных вузах. Особое внимание уделялось ретроспективному анализу опыта работы диссертанта в качестве учителя иностранных языков, заместителя директора по воспитательной работе, научного сотрудника лабораторий сравнительной педагогики и ученического самоуправления в НИИ ПТП АПН СССР. Наряду с этим, осуществлялся теоретический анализ механизмов перестройки воспитательного процесса в учебных заведениях новых и традиционных типов с учетом зарубежного опыта, поиск исходных методологических подходов, разработка инструментария исследования и комплекса исследовательских методик.

На II этапе (1991–1999 гг.) была проанализирована научная литература по философии, педагогике, психологии, литература по социальной педагогике и социальной работе; изучались модели, учебные планы и программы учебных заведений, готовящих социальных работников и социальных педагогов в странах с развитой рыночной экономикой. Здесь же определялись исходные позиции и цель исследования, уточнялись его задачи, разрабатывалась концепция исследования, осуществлялся углубленный анализ проблемы организации социальной работы с учащейся молодежью в США с учетом происходящих в российском обществе социально-экономических и политических перемен.

Был собран и изучен необходимый материал для определения и сопоставления основных компонентов различных учебных планов, образовательных и учебных программ по подготовке социальных работников в более чем 30 ведущих Институтах и Колледжах социальной работы в США. Были проведены личные консультации с ведущими специалистами европейских и американских вузов, с профессиональными служащими различных социальных агентств и благотворительных фондов. Результативным оказалось обучение и стажировка автора по программе Магистра управления образованием США в Государственном Университете г. Толедо (штат Огайо), что позволило глубже осознать специфику организации социальной работы в учебном заведении и раскрыть генезис современных теоретических подходов, применяемых в проектировании содержания и процессов стандартизации профессионального образования в области социальной работы на федеральном и региональном уровнях.

III этап (1999–2001 гг.) был связан с получением дополнительных данных по изучаемой проблеме в новых социально-экономических условиях, проверкой и уточнением данных, полученных в ходе второго этапа, а также распространением американского опыта организации социальной работы и социальной защиты сту-

дентов в отечественных условиях через прямое и косвенное участие автора в Международных и российских научно-практических конференциях в качестве докладчика, эксперта, в качестве контактного лица и члена в международном сотрудничестве с Американской Ассоциацией Университетских администраторов и Почетного общества международных образовательных деятелей, а также члена редакционной коллегии журнала "Professional Development" - "Профессиональное Развитие" - международного журнала по непрерывного профессиональному образованию в области социальной работы.

Одновременно шло обобщение результатов исследования, которое отражалось в монографиях, учебных и методических пособиях, научных статьях и других публикациях автора.

Постоянные контакты с ведущими экспертами по теории и практике организации социальной работы с молодежью в США, Великобритании, Дании, Канаде, Израиле и России дали возможность переосмыслить наработки и выводы второго этапа исследования, адаптировать понятийно-терминологический аппарат социальной работы, включая тезаурус профессионализации специалистов социальной сферы.

Научная новизна исследования заключается в том, что впервые в отечественной педагогической науке раскрыт генезис, представлено становление и современное состояние концепций и моделей социальной работы с молодежью в США. Осуществлено целостное рассмотрение проблематики организации социальной работы со студентами в профессиональных учебных заведениях в современных условиях. Определены педагогические основы и концептуальные позиции американских ученых применительно к практике социальной работы с молодежью, которые могут иметь значение и представлять интерес при оценке и решении социально-образовательных проблем в России в период реформ.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что:

- выявлены и систематизированы теоретические положения, определяющие концептуальные подходы к организации процесса социальной работы с молодежью, выделена проблематика и основные направления развития данного процесса, раскрыта сущность стратегий и тактик, разработанных с учетом специфики и конкретных задач организации данного процесса в учебных заведениях США;
- определены педагогические основы организации социальной работы с учащейся молодежью, включающие основные тенденции развития содержания, основных структурных компонентов, организационных форм, методов и средств социальной работы с американской учащейся молодежью и особенности развития новых форм социальной помощи в учебном и внеучебном социумах США;
- выявлены и охарактеризованы особенности и этапы становления и развития социальной работы с учащимися в США, в процессе которых меняется характер и сила влияния социальной работы на социальное становление личности, а также выделены требования к содержанию, принципы и алгоритм построения вариативных моделей организации процесса социальной работы, определены критерии и показатели ее эффективности;
- вычленены характерные признаки личности учащегося как объекта и субъекта моделирования социальной работы в учебном и внеучебном социуме;

- выявлена модель, определены сущность и особенности многоуровневой и вариативной подготовки организаторов социальной работы с учащейся молодежью в учебном и внеучебном социумах США, что обогащает теории профессиональной подготовки специалистов социальной сферы в России в современных условиях;

- введены в научный оборот работы зарубежных, прежде всего, американских исследователей, периодика, информационно-статистический материал и документы, которые до настоящего времени не использовались в отечественной педагогической теории и практике.

В работе представлена система теоретических и практических знаний по теории и опыт организации социального становления и социальной работы с учащимися в США; с точки зрения требований современной социокультурной ситуации осуществлено переосмысление социально-педагогических концепций известных зарубежных авторов и предложена система социально-педагогической работы с учащимися в отечественной профессиональной школе.

Практическая значимость исследования заключается в том, что выявленные тенденции и перспективные формы, принципы отбора и структурирования содержания социальной работы с молодежью учтены в определении содержания и выработке стратегии развития процесса социального становления молодежи в нашей стране, при принятии конкретных решений в области организации социального воспитания, при разработке социальных программ защиты и поддержки учащихся.

Материалы исследования также могут быть использованы при разработке спецкурсов по сравнительной педагогике и социальной работе в соответствующих учебных заведениях, на факультетах повышения квалификации организаторов социального воспитания, как материал для компаративного анализа при организации научно-исследовательской работы будущих преподавателей профессиональной школы.

НА ЗАЩИТУ ВЫНОСЯТСЯ:

1. Комплекс научных подходов (системного, информационного, социально-личностного, культурологического) к анализу международного опыта социальной работы с молодежью в профессиональном учебном заведении, реализация которых обеспечивает выявление и обоснование сущности социальной работы как ценности (общественной, государственной, профессиональной, личностной); как социально-педагогического явления; как фактора изменения социальных процессов в обществе в целом.

2. Педагогические основы социальной работы с учащейся молодежью, включающие цели, принципы, основные тенденции ее развития, а также:

- научно-обоснованные и экспериментально проверенные группы характеристик моделей организации социальной работы с молодежью в учебных заведениях и критерии оценки их эффективности;
- совокупность технологий, направленных на организацию социальной работы с учащейся молодежью путем её самосовершенствования и обучения социальным знаниям и умениям, что снижает риск проявлений дезадаптации и асоциально-

го поведения молодежи и способствует выработке профессионально значимых и личностных качеств выпускников профессиональных школ;

- современные социальные методы и средства работы с учащейся молодежью в учебном заведении, способствующие усилению активной приспособляемости студентов как клиентов к социальной среде их жизнедеятельности: коллективистский метод, метод постоянной воспитательной коррекции, метод учёта взаимовлияний отдельных компонентов реальной действительности, метод личного примера социального работника и др., а также особенности развития новых форм социальной помощи и поддержки студентов в учебном и внеучебном социумах США;

- система организации и принципы функционирования в учебных заведениях медико-психолого-социальных центров и служб социальной защиты и обучения учащихся в соответствии с уровнем их профессионально-личностной подготовки, степени адаптированности, социализированности, их индивидуальным стилем познавательной деятельности;

- условия включения учащейся молодежи в социально значимую деятельность через студенческое волонтерское движение, молодежные общественные кампании и социальные акции, а также обоснование необходимости привлечения к социальной работе со студентами известных политиков, спортсменов, военных, представителей творческой и научной интеллигенции, умеющих организовать молодежный досуг.

3. Теоретические основы многоуровневой и вариативной подготовки организаторов социальной работы с молодежью в учебных заведениях, представляющей собой интеграцию целевого, функционального и структурного компонентов. Целевой компонент ориентирует на овладение будущими социальными работниками сущностью, содержанием и структурой всей социально-педагогической деятельности, обеспечивающей социальную работу со студентами профессиональных школ, а также на оказание помощи в координировании действий преподавательского коллектива и родителей учащихся. Функциональная сторона профессиональной подготовки отражает структурное содержание, представленное в виде социально-профессиональных задач. Структурный компонент определяет способ координации социальных и педагогических действий, направленных на интеграцию педагогических, психологических и социальных знаний в профессиональной подготовке будущего социального работника, а также:

- комплекс социально-педагогических требований к деловым и личностным качествам социального работника учебного заведения;

- особенности профессионального образования специалиста социальной сферы в США: широкопрофильная фундаментальная подготовка, в основе которой лежит междисциплинарный системный подход к определению его содержания с учетом расового, этнического, гендерного многообразия; экстрадисциплинарное интегрированное построение программ; углубленная специальная подготовка в соответствии со специализацией и конкретным профессиональным заданием; интеграция теоретической подготовки и опыта работы будущих специалистов в социальных службах и агентствах.

Достоверность исследования обусловлена выбором проверенных и хорошо зарекомендовавших себя исходных позиций, широтой и разнообразием источниковедческой базы по отдельным аспектам предмета исследования. Большое значение для исследования имел метод непосредственного наблюдения и участия в экспериментальной работе автора диссертации. Достоверность результатов исследования отмечается в отзывах ведущих специалистов и консультантов от ряда учебных заведений и социальных агентств США. Достоверность результатов подтверждается также репрезентативностью выборки социальных практических и образовательных институтов в этой стране, представляющих в совокупности репрезентативную выборку действующих в США субъектов социальной работы с учащейся молодежью.

Апробация и внедрение результатов исследования. Результаты исследования докладывались на международных конференциях: "Исторические корни социальной работы в России" (Коломна, 1993), "Культура молодых городов", организованной ЮНЕСКО (Набережные Челны, 1993), "Международное университетское сотрудничество в области образования, науки и культуры (Атланта, США, 1995 г.), на Всемирном Объединенном Конгрессе по социальной работе (Иерусалим, Израиль 1998), на международной конференции "Инновационные процессы в социокультурной и образовательной сферах" (г. Киев, 1998г.), "Проблемы преподавания американистики и истории США в российской средней и высшей школе" (Волгоград, 1999г.), "Социальный работник: мифы и реалии" (Лос-Анджелес, США, 2000г.), "От гражданского образования к гражданскому обществу" (Нижний Новгород, 2001г.).

Результативным для исследования оказалось участие автора в Ежегодных Ассамблеях Американской Ассоциации Университетских Администраторов (AAUA), изучение и преподавание базовых курсов по социальной работе в ведущих университетах США в рамках образовательной Программы регионального обмена для ученых-исследователей (RSEP) в 2000 году.

Особое значение для анализа и разработки программ подготовки специалистов социальной сферы имело участие автора в работе Годичного Собрания Институтов социальной работы и аккредитованных Центров и Программ в социальной сфере США, которое проходило в Нью-Йорке в феврале 2000 года.

Апробация и проверка выработанных рекомендаций по социальной защите и поддержке различных категорий населения проводились также на заседаниях Республиканской и Всероссийской ассоциаций социальных педагогов и социальных работников, сессиях Правительственной межведомственной комиссии по социальной защите населения Республики Татарстан.

Разработанные автором программы спецкурсов "Социальная работа за рубежом", "Международные социальные службы: опыт и практика", "Социальная работа с учащейся молодежью за рубежом" внедрены в учебно-воспитательный процесс Казанского социально-юридического института, в практику работы Института непрерывного педагогического образования г. Набережные Челны, Игримского государственного социально-педагогического лица.

По результатам исследовательской работы опубликовано 76 работ общим объемом свыше 80 п.л.

Структура диссертации: Диссертация состоит из введения, четырех глав, заключения, библиографии (408 наименований, в том числе 223 - на иностранных языках) и 8 приложений.

Во введении обоснована актуальность темы, выявлены научно-теоретические предпосылки изучения темы диссертации, раскрыты объект, предмет, цель, задачи исследования, охарактеризована методологическая основа, теоретическая база, методы и этапы исследования. Раскрыты основные положения, выносимые на защиту, представлена научная новизна, теоретическая и практическая значимость исследования, достоверность, обоснованность полученных результатов, формы апробации и внедрения результатов исследования.

В первой главе *“Социально-экономическая и историческая обусловленность возникновения и развития социальной работы в США”* раскрываются исторические, теоретические и практические предпосылки развития социальной работы с учащейся молодежью, формулируются и обосновываются психолого-педагогические основы, основные направления, функции и методы социальной работы с различными категориями населения в США. Определены и обоснованы профессиональные и духовно-нравственные качества субъектов организации и управления процессом социальной работы с учащейся молодежью, показаны требования к социальным работникам в странах с развитой рыночной экономикой.

Во второй главе *“Современное состояние и проблемы социальной работы с учащейся молодежью в учебных заведениях США”* учащаяся молодежь охарактеризована как объект и субъект моделирования процесса социальной работы в учебном и внеучебном социумах, раскрывается содержание, структура, критерии, формы и методы социально-педагогической работы с учащимися в учебных заведениях. Показана зависимость эффективности деятельности специалистов социальной сферы от педагогической ориентированности, социально-педагогической компетентности всех субъектов социальной работы с молодежью в учебном заведении.

В третьей главе *“Сравнительный анализ социальных программ и проектов по профессионально-социальному становлению молодежи в развитых странах Европы и Америки”* представлены различные варианты социальных программ и проектов, молодежных кампаний и акций правительственных и благотворительных фондов США, России и других стран, направленных на социальную поддержку и защиту молодежи в период получения ее профессионального образования. Дана характеристика основных психолого-медико-социальных центров и служб, функционирующих в учебных заведениях в США.

В четвертой главе *“Подготовка специалистов к организации и управлению процессом социальной работы с учащейся молодежью”* представлены целевой, содержательный и процессуальный аспекты многоуровневых и вариативных программ подготовки социальных работников в Колледжах и Школах социальной работы ведущих университетов Америки.

В заключении даются основные выводы и перспективные направления дальнейшего исследования проблемы организации социальной работы и подготовки социальных работников для учебных заведений стран с развитой рыночной экономикой.

В приложениях приведены тексты некоторых, разработанных автором, программ спецкурсов для студентов социальных факультетов, анкеты и другие практические материалы.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Движение современного общества к качественно новому состоянию, в основе которого лежат общечеловеческие ценности - гуманизм и сотрудничество, защита и реализация прав человека, и одновременно присущие российскому обществу тенденции фрагментаризации и маргинализации, порождают все более отчетливую потребность в специализированной деятельности по решению разнообразных социальных проблем различных категорий населения. Социальная работа как особая профессия со своим подходом к решению этих проблем является своеобразным ответом на подобный запрос.

Вместе с тем развитие научных интересов в области социальной работы выявило сложность и многоаспектность данного феномена, что повлекло за собой появление разнообразных подходов к его познанию и преобразованию.

Более того, социальной работе присущи определенные особенности, обуславливающие противоречивость ее статуса. Сам характер проблем, с которыми она имеет дело, не позволяет предложить однозначных методов их эффективного решения. Молодостью данной профессии в России объясняется и сравнительная непрочность ее позиций в академическом и административном мире.

Попытки социальных работников найти объективные и научные способы решения человеческих проблем часто вызывают недоверие, ибо данная сфера рассматривается как личностная и бытовая. То, что социальная работа активно вторгается в традиционную область личной жизни, предлагая свой "профессионализм" как частичную замену неформальных межличностных контактов вроде родственной поддержки или дружеского совета, нередко вызывает враждебную реакцию и раздражение. Обыденное сознание сопротивляется внедрению "научного подхода" в частную жизнь. А представители академической науки, наоборот, часто отказывают социальной работе в праве считаться полноценной научной дисциплиной из-за отсутствия автономной и должным образом развитой теоретической базы. Для многих это интуитивное искусство, а не наука, которую можно постигнуть.

США считается родиной социальной работы, где она появилась в 80-90-е гг. XIX века как профессиональная деятельность. Возникновение социальной работы обозначило фундаментальную смену идеологической парадигмы, произошедшую в общественном сознании США: религиозное служение Богу сменилось секуляризированным служением человеку. Большинство американских исследователей отмечают, что социальная работа развивалась в США по двум направлениям. Одно из них представляло собой деятельность, направленную на социальные изменения, в процессе которой использовались методы групповой и общинной работы. Так, в 1889г. возникло поселение Халл Хауз для эмигрантов, других обездоленных и членов их семей, руководителем которого была Джейн Адамс (1860-1935). Перед социальными работниками стояла задача оказывать помощь их клиентам, чтобы те быстрее интегрировались в общество.

Характерно, что Движение поселенцев сразу же связало свою деятельность с образовательными центрами. Существовали постоянные контакты между Джейн Адамс и ее коллегами со многими учеными в области социальных наук. Эти контакты и стремление заложить научную основу под практические действия вылились в создание Чикагской школы гражданства и филантропии, которая в 1920 году превратилась в Школу социального администрирования при Чикагском университете.

Второе направление связано с развитием социальной работы с отдельными людьми, имевшими индивидуальные проблемы. Наиболее ярко это направление представлено в деятельности так называемого Общества благотворительных организаций, которое возглавляла Мэри Ричмонд (1872-1930). Они выявляли людей с серьезными проблемами, проводили анализ сложных ситуаций с целью определения, в какой помощи нуждался тот или иной человек. В соответствии с этим проводились конкретные мероприятия. Были организованы специальные курсы, на которых социальные работники обучали клиентов по разным программам: грамоте, ремеслам, профессии, жизненным навыкам и проч., тем самым повышая социальный статус человека.

Общим для этих движений являлось то, что они не были связаны ни с какими устоявшимися научными тенденциями или социально-философскими учениями. Только по прошествии нескольких десятилетий практические социальные работники, как они тогда стали себя называть, пришли к выводу о необходимости получения систематических научных знаний, которые должны были лечь в основу их практических действий.

В истории развития социальной работы в США мы выделили и в диссертации дали описание 7 периодов, неоднозначных по продолжительности и значимости, а основаниями для периодизации явились доминирующий метод организации социальной работы, "фокус" социальной помощи, а также ведущая научная дисциплина, лежащая в основе организации социальной деятельности.

Сегодня имеется уже более двух десятков моделей научного обоснования социальной работы с учащимися в США. Данное многообразие и комплексность социальной работы предполагают множество ее определений. В своем исследовании мы основываемся на определении, принятом Национальной Ассоциацией Социальных работников (НАСР) в США, согласно которому *социальная работа - это профессиональная деятельность по оказанию помощи отдельным людям, группам или коллективам в повышении или восстановлении их способности к социальному функционированию и созданию благоприятной общественной ситуации в их целях.*

Социальная работа с молодежью, являясь профессиональной деятельностью, по своим сущностно-функциональным характеристикам представляет собой действие, направленное на осуществление социальных изменений. Ее ценностно-нравственная основа включает в себя идею о том, что человеку изначально присуще стремление оказывать помощь нуждающимся, то есть жить по законам взаимопомощи или социальности. Однако эта позиция не может служить лишь одной отправной точкой при исследовании генезиса научной мысли и практики социальной работы, поскольку включает в себя иррациональную компоненту, представляющую интерес уже для другого исследования.

С начала XX века теория социальной работы с молодежью развивается в тесной связи с другими дисциплинами, которые к тому времени уже достаточно четко дифференцировались, как в теоретическом плане, так и в области практического применения. На макроуровне социальная работа наиболее близко «стыкуется» с социальной философией и социологией. Вполне очевидно, что в данном отношении проблема делимитации еще долго будет существовать, как в теории, так и в связи с ее практическим воплощением.

Исследование генезиса американских теорий социальной работы позволило установить, что в ней, как и в большинстве гуманитарных дисциплин, важное место занимала философско-гуманистическая теория, обосновывающая смысл, социально-этические основы бытия человека.

В 1915 годы Мэри Ричмонд в своих монографиях "Научная социальная работа" и "Социальные диагнозы" описала сущность метода индивидуальной работы, где были намечены отходы от методов моральных убеждений и альтернатив и переход к методам воздействия и социально-психологического взаимодействия. Впервые был описан процесс взаимодействия социального работника и клиента как определенная последовательность, процедура, деятельность, подчиненная определенной логике, выражающейся в системном подходе к клиенту, который М.Ричмонд называла принципами ментальной гигиены. Впоследствии данная процедура оформилась в метод индивидуальной работы, ставший основополагающим в технологиях социальной работы.

В 20-30-е гг. психоаналитические идеи З.Фрейда и его последователей выдвинули на передний план психодинамическую теорию социальной работы. Это позволило некоторым видным специалистам на Западе утверждать, что психодинамический подход вырос из признания того, что морально-терапевтическая традиция, благотворительность привнесли в социальную работу слишком много ненаучного, приблизительного, неточного, всего того, что базировалось лишь на здравом смысле. А это не позволяло решать многие задачи социальной помощи, связанные с трудностями регулирования поведения людей, сохранения и реабилитации их здоровья. Психодинамические, психосоциальные теории социальной работы и сегодня в значительной степени используют достижения фрейдизма и неофрейдизма, отчасти модернизируя, переосмысливая их. В то же время они имеют самостоятельную специфику, ориентируясь на комплексное, целостное поддержание жизнестойкости человека, хотя и акцентируют внимание в этой проблематике на психологических и социально-психологических компонентах.

В 50-е гг. развивается валеологическая теория социальной работы, основанная на достижениях экпсихологии (проблем экологической терапии, сохранения здоровых условий обитания, здорового образа жизни), способствующая формированию у населения идеологии и практики жизнесохранительного поведения, изменению в этом отношении общественного сознания, повышению ценности здоровой и продолжительной жизни на шкале государственных, общественных и индивидуальных ценностей. Примерно в это же время получает развитие педагогическая теория социальной работы, активизирующая анализ социально-педагогических возможностей общин и теоретическое осмысление работы с социальными группами, оказания помощи человеку в микросреде обитания, по месту жительства.

В середине XX в. нарастает влияние марксистской теории социальной работы, усиливающееся политическим превосходством левых сил в большинстве индустриально развитых стран. Её ключевая идея - преобразовательная активность личности в решении собственных проблем и проблем окружающей среды. В обществе, устроенном на основе принципа социальной справедливости, государственное попечение распространяется на всех без исключений граждан.

Близка к данной классификации теорий социальной работы иная, зависящая от направления развития научной мысли. Имеется в виду две переменные величины теоретических парадигм социальной работы. Первой переменной является дихотомическое единство теории и практики в контексте истории развития научной мысли. В рамках этого единства существуют два основных направления: «от теории к практике» и «от практики к теории». Вторая группа переменных связана с природой социальных проблем. Здесь также два основных направления, связанных с определением первопричины социальной проблемы и с ответом на вопрос: кого необходимо лечить — общество или человека?

Современная научная мысль осознает недостатки поляризации теории и практики в определении причин социальных проблем. Однако для исследования генезиса идей в социальной работе мы воспользовались методом абстракции и поляризовали причины социальных проблем, а также теории по данным критериям классификации (см. Табл. 1). Более того, для социальной работы как социальной практики чрезвычайно важна этическая концепция человека: диалектика зла и добра в природе человека.

Таблица 1

Диалектическое единство теории и практики в социальной работе

		Соотношение теории и практики в развитии научной мысли	
		От теории к практике	От практики к теории
Природа социальных проблем	Общество как генератор социальных проблем	Социально-радикальные модели Социально-экологическая модель Разрешающая модель Марксистская модель Феминистская модель	Идеи Джейн Адамс (Движение поселенцев)
	Индивид как генератор социальных проблем	Модели психодинамической ориентации Коммуникативная модель Модели Мэри Ричмонд	Движение за организацию благотворительности (Общество благотворительных организаций)

Как показали исследования Л.Гарриот, Б.Лэгея, В.Полларда, Р.Рамзея, Д.Сноу, В.Шульмана и др., проблемы методологического самоопределения теорий социальной работы с молодежью не являются доминирующими, хотя и имеют оригинальную проекцию, позволяющую оценить некоторые их теоретические построения. В американской научной литературе такие понятия, как "Теория социальной работы", "Парадигма теоретического знания в области социальной работы", "Модель социальной работы", "Концепция социальной работы" часто употребляются как идентичные и строго не дифференцируются. Более того, авторы книг и статей о сущности социальной работы придерживаются порою несходных и противоречивых мнений. Но таков стиль американских издателей - каждому автору, который считается экспертом, предоставляется полная свобода выражения. Здесь нет привычной нам краткости, логичности, единства точек зрения при широте охвата проблематики. По данным Национальной ассоциации социальных работников США (1999), 30% из них не пользуются никакими концепциями, моделями, а руководствуются при принятии решений интуицией, потребностями клиента, эклектическим сплавом знаний, умений и навыков. Тем не менее, сегодня можно говорить об определившихся тенденциях в употреблении базовых понятий системы организации научного знания о социальной работе. Мы опираемся на следующие интерпретации:

1. Теория социальной работы - вся совокупность научных знаний в области социальной работы.

2. Парадигма теоретического знания в области социальной работы - система категорий, описывающих явления и процессы, закономерности осуществления социальной работы под некоторым углом зрения, определяемым крупным открытием, исходным теоретическим основанием.

3. Концепция (модель) социальной работы - практико-ориентированное, теоретическое обоснование социальной работы с учетом конкретной социально-исторической ситуации, возможностей осуществления социальной защиты нуждающихся в помощи;

4. Подход к социальной работе - точка зрения в понимании сути и цели, а также возможностей социальной работы, потенциала того или иного ее научного видения, теоретического обоснования, технологического осуществления.

Сравнительный анализ моделей организации социальной работы с учащейся молодежью в США показал, что наиболее часто и эффективно используются *социолого-ориентированные модели* социальной работы (социально-экологическая модель социальной работы; социально-радикальная модель; марксистская концепция социальной работы, разрешающая модель, развивающая и др.), *психолого-ориентированные модели* (психодинамическая концепция; экзистенциалистская модель социальной работы; гуманистическая модель концептуально-теоретического видения социальной работы; коммуникативная теория социальной работы; ролевая концепция социальной работы; задаче-ориентированная модель, кризисно-интервенционная концепция, бихевиористский подход) и *комплексно-педагогические* (когнитивную модель теоретического обоснования социальной работы; социально-педагогическая модель; виталистская концепция теории жизненных сил, индивидуальной и социальной субъектности человека).

Психолого-ориентированные модели опираются на те или иные психологические воззрения, учет закономерностей психологического статуса и развития личности молодого человека, что позволяет социальному работнику использовать разные технологии и методики, способствующие эффективному решению индивидуально-личностных проблем клиента.

Социолого-ориентированные модели ориентированы преимущественно на так называемую "структурную социальную работу" и опираются на познание закономерностей социального развития молодежи, структурирование общества, взаимодействие его социальных институтов.

Комплексно-педагогические модели опираются на использование педагогического потенциала социума для стимулирования развития, реализации индивидуальных возможностей каждой личности как субъекта жизнеосуществления.

Весьма важной позицией в понимании сущности теорий социальной работы с учащейся молодежью является видение этого процесса как в организационном, так и в содержательном плане. В диссертации раскрываются различные теоретические подходы к определению содержания социальной работы; обосновывается позиция, принятая многими специалистами в США *о социальной педагогике как интегративной теоретической основе, систематизирующей и наполняющей соответствующим человековедческим содержанием виды, формы, технологии, организационные модели социальной работы с учащейся молодежью.*

Ядро современных социально-педагогических концепций, используемых в социальной работе, составляют следующие положения:

1. Социально-историческая обусловленность и необходимость непрерывного обновления целей, содержания, методов социальной работы и социальной помощи в соответствии с требованиями и возможностями общества. Это предполагает подготовку личности к вхождению в современное общество, создание условий для ее социального функционирования и самореализации.

2. Создание целостного образовательного процесса, формирующего человека как в официально структурированной (институционализированной), так и в неофициальной, стихийной среде. Наибольшую значимость представляют влияния непосредственного социального окружения (микросоциума). Отсюда необходимо выявить педагогический потенциал среды и характер ее воздействия на проведение социальной работы.

3. Единство, перспективность и преемственность целей, содержания и методов социальной работы, обеспечивающие единое социально-воспитательное пространство, ведут к интеграции созидательных сил всех субъектов социальной работы с молодежью.

4. Деятельностный подход в социальной работе. Становление и защита личности происходит в ее собственной деятельности на основе ее способностей к эффективному, гармоничному жизнеосуществлению.

5. Единство социализации и индивидуализации в формировании личности. Степень удовлетворения потребностей, реализации возможностей человека, его права на самореализацию, самобытность, автономию и свободное развитие являются основными критериями эффективности социально-профессионального становления личности.

6. Формирующая роль отношений в социализации личности. Социальная работа служит средством, фактором создания и функционирования формирующих личность отношений. Социальная педагогика как наука занимается изучением закономерностей социального становления личности учащегося, созданием оптимальной модели образовательного процесса, активизацией и педагогизацией связей учебного заведения с другими элементами системы социальной работы, социальной микросредой как фактором личностного развития учащегося.

Можно отметить множество сходных черт между американской и европейской моделями социальной работы с учащимися. Принципиальное отличие между ними в том, что основополагающим принципом социальной работы в Западной Европе является предупреждение неблагополучия, превентивный характер социальной помощи. В Соединенных Штатах акцент делается на терапевтический аспект: механизм социальной поддержки включается в том случае, когда налицо все признаки неблагополучия, существует просьба о помощи самого студента и доказано, что он(а) нуждается в помощи. Однако одной просьбы нуждающегося в помощи недостаточно: социальные службы обязаны провести проверку на предмет выяснения, действительно ли нужна помощь заявителю, особенно в тех случаях, когда речь идет о материальных затратах.

Система социальной работы с учащейся молодежью в США отличается от большинства моделей социальной работы других стран также децентрализацией. Она достаточно сложная, но одновременно очень гибкая. Она состоит из разного рода социальных программ, регламентируемых либо федеральным законодательством, либо законодательством штата, либо федеральными государственными органами и органами управления штатов. Отдельные программы принимаются местными властями.

Анализ теории и практики социальной работы с молодежью в США показывает, что важным аспектом ее моделирования в учебном и внеучебном социумах является рассмотрение студента как субъекта и объекта деятельности социального работника. Первым, кто поставил за рубежом проблему клиента как субъекта и создал клиентоцентрическую терапию, был один из родоначальников гуманистической психологии Карл Роджерс. Главное, что он постулировал, это наличие в человеке собственных, внутренних сил здоровья и саморазвития. Согласно гуманистическому подходу, для нормального существования человека, что предполагает формирование его высокой самооценки, необходима активизация внутренних ресурсов позитивного развития личности ("личностного роста"), гуманность и возможность выбора. С другой стороны, с позиций экзистенциальной психологии одним из важнейших стремлений личности является обретение смысла своего существования, и для человека важнее не то, что с ним случилось, а свое отношение к случившемуся (В. Франкл).

Однако этим не исчерпывается понимание человека как субъекта. Анализ зарубежного опыта позволил нам выделить следующие шесть отличий учащегося в роли субъекта и объекта, что существенно проясняет суть социального воздействия на него социальных работников учебного заведения (табл.2).

В американской социально-педагогической теории неоднозначно разработаны и недостаточно теоретически обоснованы фундаментальные основания избранной

нами проблемы, отвечающие реалиям современности, а также не выявлены тенденции и перспективы развития системы социальной работы с учащимися в учебном заведении. Имеется монофункциональное, монопараметричное толкование социальной работы в учебном заведении как фактора социализации учащихся, не учитывающей изменившиеся интересы развивающейся личности и не реализующей интегративную цель образовательной деятельности учебного заведения, представляющего собой открытую социально-педагогическую систему, активно взаимодействующую с другими социальными институтами общества.

Таблица 2

Особенности учащегося как субъекта и объекта социальной работы

Учащийся как субъект социальной работы	Учащийся как объект социальной работы
<ol style="list-style-type: none"> 1. Активность: инициатива, принятие решений, самореализация 2. Опора на внутренний мир, понимание. 3. Способность к изменениям 4. Способность к саморазвитию. 5. Видение перспективы, "горизонта". 6. Многомерность существования 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Детерминированность: ожидание, отказ от решений, исполнительность. 2. Опора на внешний мир, стимулы. 3. Неизменность, стабильность. 4. Репродуктивное поведение. 5. Бесперспективность, безнадежность. 6. Монопараметричность существования

Выявлены две встречные тенденции в разработке теоретических основ моделей социальной работы. С одной стороны, стремление к специализации, узкому профилированию служб помощи нуждающимся студентам, а с другой - тенденция к комплексности, сочетанию различных компонентов моделей, основанных на междисциплинарном подходе к решению проблем учащегося как клиента (неадекватность этого слова доказательно описана в литературе, но оно имеет наибольшее распространение).

Основными структурными компонентами системы социальной работы с молодежью являются: а) *целевой* - выделение единых целей и задач социальной работы с учащимися, являющихся общими для учебного заведения, для всех элементов системы; б) *содержательный* - реализация потенциала взаимодействующих элементов системы путем организации помощи, поддержки учащихся, организации их отношений и общения. Содержание системы во многом зависит от динамичности и быстроты реагирования на те процессы и реформы, которые происходят в обществе; в) *управленческий* - специальная подготовка профессионалов - социальных работников, разработка актов и норм, регулирующих отношения учебного заведения со всеми заинтересованными участниками социального становления учащегося.

Выделены и охарактеризованы следующие стратегические направления социальной работы с молодежью в США: осознание руководителями учебных заведений и общественностью ценностей человеческих ресурсов, которые надо развивать и обогащать; создание и развитие органов самоуправления социально-педагогической направленности; вовлечение широких масс населения в волонтерскую социальную работу с молодежью; расширение третьего (негосударственного, non-governmental) сектора, т.е. создание разнообразных общественных объединений (организаций,

движений, ассоциаций, клубов и т.д.) для удовлетворения разносторонних потребностей и интересов, развитие образовательной, этнокультурной и спортивно-оздоровительной инфраструктуры учебного социума; активизация благотворительности и меценатства частных и иных структур, а также отдельных граждан, всесторонняя социальная помощь и поддержка семьи.

Система социальной работы с учащимися, будучи одной из разновидностей социальных систем, обладает рядом общих с ними признаков. Это целенаправленность социальной работы, целостность, структурность, динамизм, взаимодействие с системами другого порядка. Будучи социально-педагогической системой, она включает в качестве цели, объекта и субъекта своего функционирования развивающуюся личность, в качестве способа функционирования - социальную деятельность. Социальная работа с учащимися - сложное, двуединое, социально-педагогическое образование. Она призвана интегрировать все воспитательные воздействия, направленные на формирование и социализацию личности.

Социальная работа с учащейся молодежью, развиваясь в рамках общегосударственной и частной системы социальной работы с населением, занимает определенное место в иерархии социальных систем (государственной, региональной, локальной и др.). Она не поглощается ими и не является их уменьшенной копией. Она имеет свои особенные черты, отражающие конкретные условия ее организации: возрастные особенности, особенности учебного социума, возможности социальных работников, традиции и др.

Каковы же основные характеристики системы социальной работы - те признаки, которые, будучи взятыми в общем виде, в своей совокупности составляют модельное представление о ней? Анализ американского опыта позволяет рассматривать систему социальной работы с учащимися в учебном социуме как совокупность таких взаимосвязанных подсистем (элементов) как целевая установка, системообразующая деятельность, организационная структура, интериоризованная среда.

Целевая установка социальной работы - это совокупность ведущих идей, положений, позиций, составляющих концепцию социальной работы с учащимися. С одной стороны, она отражает общие задачи социальной работы в конкретных социально-экономических условиях, с другой - трансформирует их в цели и задачи, соответствующие данному конкретному виду социальной активности.

Целевая установка не есть "величина постоянная". Какие-то задачи могут оказаться преждевременными, какие-то - и вовсе не реальными. Цели и задачи социальной работы с учащимися, как показали наши исследования, носят ступенчатый характер: решение их поднимает систему на новый уровень, но вызывает появление и необходимость решения новых, более сложных задач.

Следующий компонент - системообразующая деятельность и порождаемые ею внутренние и внешние связи, отношения. Не всякая деятельность имеет системообразующий характер. Много из социальной работы с учащимися делается безотносительно к системе. Важно, что социальные работники определяют и развивают, прежде всего, те направления работы, которые наиболее полно выражают целевую установку и носят доминирующий характер. Систообразующая деятельность порождает те укрепляющие систему связи и отношения, без которых она неминуемо распадется. Поступки могут быть удачными и неудачными, рекомендации могут

быть верными и ошибочными. Но если связи и отношения участников системы, возникающие в процессе деятельности, отражают ее ведущие идеи, то они компенсируют неудачи. Предполагается, что эти связи и отношения являются не случайными и разрозненными, а интегрированными в определенную подсистему. Основой их интегративности в рамках системы социальной работы являются общение и взаимодействие.

Организационная структура социальной работы с учащимися задается в процессе моделирования социальной работы, а затем реализуется в ходе функционирования, развивается вместе с развитием самой системы. Структуру составляют комплексы взаимосвязанных компонентов. Они-то и играют роль своеобразных блоков системы.

Социальная работа полиструктурна. Организационные структуры социальной работы могут оформляться по разным принципам. В одном случае их основой становятся психолого-педагогические центры, в другом - набор служб или социальных клубов. Есть учебные заведения-комплексы (чаще всего, частные), где в единое целое объединены специальная, спортивная, музыкальная и художественная школы. Естественно, что здесь структура социальной работы особенно сложна. Это интеграция в пространстве. Но может быть интеграция во времени: социальная работа в системе средняя школа-колледж-университет.

Организационная структура социальной работы - не простая сумма составляющих ее блоков, а их органическое единство: изменение одного из них влечет за собой изменение других, а иногда и всей системы. Вместе с тем система не есть гармония. В ней есть свои противоречия. Некоторые компоненты могут быть сознательно или бессознательно гипертрофированы, и это не может не делаться за счет других каких-то частей. Нельзя требовать от социальной работы универсализма. Она ограничена определенными рамками, ибо только в них и можно достичь относительной целостности.

Социальная работа - открытая система. Она является подсистемой в системе социально-профессионального становления, реализуемой за счет возможностей окружающей учебное заведение социальной среды, за счет ее институтов: средств массовой информации, идеологических и административных органов и организаций, общественности, внеучебных учреждений, учреждений культуры. Это поток прямых воздействий, идущих на личность. С другой стороны, значительное влияние на социальную работу, на содержание системообразующей деятельности оказывают особенности социальной среды, учебного социума, семья, сфера свободного общения, общая социальная ситуация, т.е. факторы, не поддающиеся ни точному учету, ни четкой организации.

Социальная работа с учащимися - явление развивающееся, интенсивно стимулируемое идеями и опытом демократизации и гуманизации социальной ситуации. Сложный и длительный процесс создания системы социальной работы начинается не сразу по всем направлениям, а с решения наиболее насущных для данного учебного заведения задач.

Основными функциями системы социальной работы с учащимися являются *интегрирующая, регулирующая и развивающая*. Первая приводит к соединению в одно целое ранее разрозненных, несогласованных мероприятий, воздействий на

личность учащегося в открытой среде. Регулирующая функция направлена на упорядочение "межорганизационного взаимодействия" в социальной работе, на его управление. Развивающая функция обеспечивает динамику системы, которая выражается, с одной стороны, в оптимизации ее функционирования, с другой - в ее поступательном развитии, в совершенствовании.

Исследование американского опыта, сопоставление его с российским опытом позволяет утверждать, что система социальной работы с учащимися в профессиональном учебном заведении в своем развитии проходит **три основных этапа**: становление системы социальной работы, где идет формирование целевой установки, вырабатываются главные ориентиры в организации социальной работы, проектируются коллективные и индивидуальные ценности, изучается личностный потенциал учащегося как клиента. Второй этап связан с отработкой содержания деятельности и структуры системы. На этом этапе окончательно утверждаются системообразующие виды деятельности, приоритетные направления организации работы, идет отработка наиболее эффективных форм и методов работы, совершенствуются старые. Третий, завершающийся этап характеризуется окончательным оформлением системы: каждый компонент структуры занимает свое место, системные связи крепнут, усиливаются интеграционные процессы. Учащиеся все чаще выступают по отношению к другим студентам в роли помощника социального работника, все большее число учащихся вовлекается в социальную деятельность в качестве волонтеров-добровольцев. В системе возникают свои механизмы воспроизводства, проявляется характерная черта всех развитых систем - социальное наследование. Завершающий этап - обновление или перестройка системы за счет инноваций, усложнения и расширения поля деятельности, обогащения отношений и связей.

Анализ американской системы организации социальной работы с учащимися показал, что осмысление происходящих перемен в учебном заведении, в преподавательском и студенческом сообществах является постоянным императивом. В то же время это не означает, что каждый раз при пересмотре содержания и сущности социальной работы со студентами необходимо все начинать сначала: многое из накопленного ранее оправдывает себя и сохраняет результативность. Мы выявили ведущие принципы, на основе которых строятся программы социальной работы с учащимися профессиональных учебных заведений в США:

1) периодическая обновляемость содержания программы социальной работы с целью дополнения ее информацией, полученной вследствие развития науки, теории и практики социальной работы, перемен в обществе. Ввод любых новых сведений (принципов, форм, работы) в программы должен сопровождаться эквивалентным упразднением устаревшего содержания и технологий;

2) гибкость программы, которая определяет общее направление - целевую установку социальной работы, а не является своеобразным "ошейником" для практических социальных работников;

3) универсальность программ, заключающаяся в том, что они могут быть использованы в работе с учащимися разнопрофильных учебных заведений и в различных областях жизнедеятельности учащейся молодежи;

4) критичность в оценке содержания программ, включающая в себя два подхода: актуальность и эффективность;

5) вычленение обязательного и вариативного компонентов в программах и социальных проектах;

6) скоординированность действий всех служащих административных и социальных агентств, социальных работников по эффективному взаимодействию с учащимися, сближение интересов личности и общества, их гармонизация;

7) обязательная включенность учащихся в различные виды социальной практики на основе осознанного выбора средств и способов удовлетворения социальных, предпрофессиональных, личностных склонностей, приобщение подростков к богатству общечеловеческой культуры и его применение в конкретных социальных условиях;

8) внедрение идеи партисипативности, которая характеризуется социальным взаимодействием, интерактивным общением всех заинтересованных лиц по вопросу определения целей, содержания, форм и средств организации социальной работы и использует неформальные пути привлечения учащихся и их родителей в процессы принятия решений.

Для определения эффективности социальной работы с учащимися и ее результативности, американские социальные работники учебных заведений, в основном, используют две группы критериев: количественные и качественные, отражающие содержание социальной работы, ее структуру и управление.

Количественные критерии, характеризующие *содержание социальной работы, следующие*: наличие деятельности, в которой учащийся выступает как объект и субъект социального воздействия, ее систематичность и результативность. К количественным критериям, определяющим *структуру социальной работы, можно отнести*: развитость инфраструктуры социальной работы (наличие служб, общественных объединений, союзов); включенность учащихся в работу этих служб и объединений как клиентов, волонтеров, помощников социальных работников; наличие договорных отношений учебного заведения с другими социальными институтами и службами. Критериями, свидетельствующими *об эффективности управления* процессом, являются: наличие нормативно-правовой базы организации социальной работы и социальной защиты учащихся в учебном заведении; наличие активно действующих профессиональных социальных работников, организующих взаимодействие социальных институтов социума.

Среди **качественных критериев**, характеризующих *содержание* социальной работы с учащимися, мы выделили: характер участия студента в деятельности; удовлетворенность учащихся оказываемой помощью, ощущение ими психологического комфорта. К качественным критериям, определяющим *разработанность структуры* системы социальной работы в учебном заведении, относится динамика уровня социального благополучия, а также показатели социально-адаптивной личности. *Качественные управленческие* критерии включают в себя целенаправленность управленческих решений; принятие и реализация управленческих решений при непосредственном участии студентов; разработанность и доступность для учащихся методов оценки их действий.

В практической деятельности американских социальных работников выделяются три основных метода: социальная работа в отдельном (конкретном) случае или индивидуальная социальная работа со студентом; групповая социальная работа; со-

циальная работа в университетской общине или общинная организация. В основе метода социальной работы в отдельном (конкретном) случае лежат психосоциальная и бихевиористская концепции. Групповая социальная работа - это метод, который используется для оказания помощи студентам в налаживании контактов с определенными группами: сверстниками, преподавателями, администрацией. Он включает различные виды деятельности: образовательную, воспитательную, воссоздающую и т.д., которые осуществляются в свободное время студентов под руководством социального работника-руководителя группы.

Целью социальной работы в университетской общине является организация общинного благополучия, когда внимание и усилия социальных служб, в основном, концентрируются не столько на человеке и его нуждах, или группе и ее росте, сколько на проблемах благополучия всего учебного заведения.

Помимо этого выделяют так называемые вспомогательные методы социальной работы: *социальное исследование*, цель которого - изучение общественных процессов; *социальное администрирование*, его цель - представить специфику социальных служб, реформировать социальную политику на основе опыта деятельности социальных учреждений, что включает в себя координацию работы учреждений социальной защиты, разработку и внедрение программ социальной помощи, их планирование, финансирование, координирование, работу с персоналом социальных работников, определение их функций и видов деятельности; *социальное действие*, включающее в себя координацию усилий учреждений социальной работы для решения проблем молодежи, что ведет к изменению общественных институтов, преодолению несправедливости, улучшению условий жизни; *социальное планирование* - процедура, направленная на рациональное управление социальными изменениями: включает сбор фактов, анализ альтернативных программ, подготовку рекомендаций для тех, в чьей власти внедрять предложения по совершенствованию социальной работы.

В последние десятилетия социальные работники в США стали применять не только классические формы работы, но и начали использовать весь арсенал форм и методов, имеющихся в распоряжении самых разных отраслей знаний, например, такие методы, как: диагностика и составление социальной истории студента, его семьи и социума; терапевтические методы; психологические методы, разработка конкретных социальных ситуаций, каунслинг "исключительных" студентов, методы коррекции поведения, мотивации, общения, самооценки и другие, внесшие в деятельность социального работника проблемно-ориентированный характер.

В 1991 г. Россия присоединилась к сообществу стран, в которых существует профессиональная социальная работа. Социальная политика и социальная работа в условиях России идеологически во многом согласуются с общемировыми тенденциями, однако, естественно, существует специфика, обусловленная рядом социокультурных и экономических факторов. Сопоставляя особенности молодежной политики в США и России, укажем, что одной из основных проблем проведения последней является сведение ее к чисто затратной, распределительной, убогой и потребительской, абсолютно не стимулирующей молодежь к самообеспечению и новым видам производительной и творческой деятельности, а ставящей ее в положение "вечно молодого" поколения, полностью зависящего от родителей и "дающего" государства. Молодежная политика, таким образом, в России является по своей

идеологии патерналистской, что делит участников взаимодействия на покровителей и одариваемых, причем последние обязательно оказываются в униженном положении, независимо от того, какой практикуется вариант патернализма: либеральный (благотворительность, гуманитарная помощь) или строгий (карательный).

Другой проблемой является сохранившийся ведомственный подход к молодому человеку. С учетом американского опыта можно с достаточным основанием утверждать, что эффективность социальной работы с молодежью в России (а также ее экономическая рентабельность) снижается также из-за того, что различные ее направления курируются чуть ли не десятком различных министерств и ведомств, имеющих свое собственное финансирование. Молодой человек с точки зрения государственных органов не рассматривается в комплексе своих проблем, потенций, взглядов и среды, а фигурирует как "учащийся", "пациент", "военнообязанный", "нуждающийся в пособии", "правонарушитель" и т.д., к которому эти органы зачастую применяют взаимоисключающие меры. Мировоззренческие и исторические проблемы также создают трудности в осуществлении государственной молодежной политики в России.

Молодежная политика в России в противовес американской, так и не стала субъектной, т.е. молодежь не мотивируется на стремление к самореализации в рамках соответствующих общественных структур для внесения наибольшего вклада в социальное развитие общества. С учетом положительных и отрицательных результатов использования американской модели молодежной политики, России следует выработать свой вариант, соответствующий современному этапу социально-экономического и политического развития страны, где молодежь как активное субъектное начало в ней присутствует.

В целом, государственный статус социальной работы с молодежью в обеих странах подразумевает возможность централизованного контроля над определенными ее категориями, нуждающимися в помощи, а также выделяемыми для ее оказания ресурсами. Социальный работник в качестве государственного служащего является проводником социальной политики, поэтому направленность и содержание его профессиональной деятельности, а также его собственные установки изначально во многом определяются ценностной, аксиологической концепцией отношения общества к определенным категориям объектов социальной работы. В этой связи можно сказать, что социальная политика и социальная работа с молодежью в России идеологически тяготеют к так называемой медицинской или административной модели. Согласно этой модели, если какой-либо молодой человек, по сравнению с другими, чего-то лишен или находится в невыгодном положении, то для него эта ситуация - трагическая; ограниченные социальные возможности являются частью человека, и это - его собственная вина; человек должен приспособиться к обществу, а если он не такой, как все, то он должен подвергнуться процессу социального вмешательства, для того чтобы соответствовать статичным и консервативным социальным представлениям о "норме".

В системе управления социальной работой в США имеются государственное и общественное типы управления. Для управления процессами социального становления и социальной работы с молодежью американское общество использует также механизм социального контроля, который обеспечивается посредством правового

регулирования деятельности основных институтов социализации, обеспечивает поведение людей в соответствии с социальными нормами, правилами, требованиями, распознает различные отклонения в процессе социализации и в поведении индивидов. В процессе социализации, когда индивидом осваиваются социальные нормы и ценности, формируется самоконтроль, играющий важную роль в личностном развитии индивида и социальной работе с учащимися.

Молодежная политика в США осуществляется через "Государственные и негосударственные программы поддержки молодежи" (в английской терминологии - *scheme, plan, program*), что трактуется весьма широко и распространяется на любой вид правительственной и благотворительной деятельности - от детально разработанного комплекса мероприятий до акта выделения из бюджета определенной суммы средств на финансирование отдельных мероприятий, имеющих весьма неопределенный характер.

Реализация государственных программ, как правило, лишь в самой общей форме контролируется правительством, а сами критерии весьма расплывчаты. Так, в США в качестве "критериев приемлемости" в большинстве программ предусматривается широко трактуемые "неблагоприятные экономические условия" и возрастные пределы, чаще всего возраст до 21 года.

В настоящее время в США действует свыше 300 программ поддержки и защиты молодежи. Наиболее массовыми являются программы Лиги защиты молодежи, созданной в 1920 году, программа "Хелп" для одиноких матерей до 20 лет и, конечно же, программы Армии спасения, которые охватывают в настоящее время все профессиональные учебные заведения страны.

Можно выделить 3 основных аспекта в содержании программ и деятельности социальных служб в профессиональных учебных заведениях: *экономический* - профессиональная ориентация, адаптация, профессиональное развитие; *учебный* - помощь в выборе индивидуальной "траектории" обучения; *социальный* - изучение личности и руководство ее развитием.

Картина социальных услуг для студентов и преподавателей - достаточно пестрая: большое количество фрагментарных и узко специализированных видов помощи. По данным Американской ассоциации социальных работников, на начало 2001 года было зарегистрировано 1313 видов социальных услуг. Департамент образования, здравоохранения и социального благосостояния правительства США сгруппировал все виды помощи, оказываемые студентам, в две большие группы: социальная помощь для поддержания минимального жизненного уровня и помощь в особых жизненных ситуациях.

Первый вид помощи обеспечивает адекватные стандарты существования, здоровья и благосостояния студента и может быть оказан в том случае, если у него недостаточный доход, или же он вообще не в состоянии учиться. Помощь для поддержания жизненного уровня оказывается разово или в течение длительного времени, в зависимости от продолжительности тяжелого положения нуждающегося, а ее объем определяется в соответствии с конкретным случаем. Данная помощь может быть выражена в форме долговременной помощи или единовременного пособия. Это может быть выплата для приобретения одежды, обуви, мебели, постельного бе-

ля, одежды для беременных и новорожденных, а в определенных условиях - для ремонта, переезда, на рождество.

Второй вид помощи - помощь в особых жизненных ситуациях - предусмотрен для молодых людей, которым необходима поддержка в особых ситуациях, как, например, болезнь, увечье, содействие в профессиональном образовании или удары судьбы. Помощь в особых жизненных ситуациях оказывается независимо от того, виноват ли в этом случае сам нуждающийся или нет. Тот факт, что нуждающийся не имеет возможности помочь себе сам или получить помощь от других, оказывает решающее значение. Оба вида помощи реализуются через социальные службы местных общин или учебных заведений. Существует также ряд выездных социальных бригад, в которых работают добровольцы из благотворительных организаций. В отдельных случаях оплату этих услуг берет на себя социальная служба университета.

Сравнительный анализ деятельности социальных служб в различных университетах США, изучение их документации позволили выделить **основные характеристики** такой службы (агентства социальных услуг) в учебном заведении:

1. Формальная организация: оказываемые услуги студентам четко определены и отличаются от неформальной помощи;

2. Социальная ответственность и подотчетность: агентства существуют для целей, санкционированных обществом, государством, конкретным учебным заведением и отвечают за их реализацию;

3. Отсутствие мотива выгоды как главной цели: социальные агентства существуют вне системы свободного предпринимательства и не основывают свою деятельность на базе гонораров за услуги, хотя частичная плата по скользящей шкале с некоторых студентов может взиматься; основной источник финансирования - государственные и частные субсидии;

4. Социальные агентства предназначены специально для удовлетворения потребностей университетской общины через процессы социализации, социального контроля и социальной интеграции (сохранение депривированных групп, студентов с особыми нуждами в качестве полноправных членов общества).

Социальная работа в американских профессиональных школах - это своего рода метаинститут, который охватывает множества видов социальной помощи и профессиональной деятельности (педагогов, психологов, врачей, юристов), но ключевое место здесь принадлежит социальным работникам, которые во многом реализуют основные функции системы социального благосостояния.

Большая социальная работа проводится студентами - волонтерами социальных служб. По подсчетам экспертов, сегодня более 75% молодых американцев входят, по крайней мере, в одну добровольческую группу. Иначе говоря, американский "третий сектор" включает в настоящее время свыше 1 млн. организаций, несущих основной груз социальной защиты и поддержки населения.

Американские студенты с огромным желанием участвуют в волонтерском движении. Мотивы для вступления в ряды добровольцев у студентов самые разные: убеждения нравственного и религиозного характера; потребность в общении, активности, реализации своих способностей, общественном и государственном признании; желание приобрести новую работу или профессию. Волонтерское движение

как форма социальной работы с молодежью является тем посылом, который объединяет усилия различных людей и снимает социальную напряженность в обществе.

Мировой опыт показывает, что в большинстве стран существует строгий отбор контингента на профессию социального работника. В работах многих современных американских педагогов отмечается, что за последнее время значительно повысились требования к поступающим в колледжи социальной работы и на соответствующие отделения университетов. Это касается не только оценок по учебным дисциплинам за курс средней школы, но и личностных характеристик тех, кто решает посвятить свою жизнь профессии социального работника. Хотя в разных учебных заведениях критерии отбора не одинаковы, общими условиями для всех претендентов на приобретение профессии социальной работы являются следующие: наличие высоких оценок по учебным предметам в школе, прочные и глубокие знания по предметам выбранной профессии, физическая и эмоциональная стабильность, социальная зрелость, интеллектуальность, выявленная на основе тестов, данные тестов на слух, зрение и речь, заключение Совета школы о моральных и личностных качествах поступающего, одобрение приемной комиссии и рекомендации студенческого советника.

Суммируя материал о требованиях к отбору молодежи на профессию социального работника, можно сделать следующие выводы:

1. Подготовка учащихся общеобразовательных школ к работе социальными работниками является составной частью всей учебно-воспитательной работы, одним из важных направлений в содержании программы "Обучение карьере" и проводится совместными усилиями школы и колледжа при активном участии родителей.

2. Отбор учащихся для обучения социальной работе, основанный на предварительном и длительном изучении личности будущего социального работника, его общего развития, способностей и общеобразовательной подготовки в значительной степени снижает количество лиц, избравших специальность социальной работы случайно.

3. Большинство форм и методов ориентации и отбора американских школьников на профессию "Социальная работа" (заблаговременное изучение будущего абитуриента, формирование у школьников положительного отношения к профессии "социальная работа" в процессе изучения учебных предметов, организация для желающих стать социальными работниками "продвинутых" курсов и специальных клубов, разумное использование для определения уровня общеобразовательной подготовки и степени способностей тестов в сочетании с другими методами) вполне приемлемы для критического использования в нашей стране.

Что касается содержательной стороны подготовки специалистов социальной сферы, то в каждой стране традиционно существует свое соотношение между общими и специальными дисциплинами, теорией и практикой. Теоретические знания включают в себя знания о человеке, обществе, общественных организациях, административной системе и профессиональной социальной работе. Поэтому все учебные планы содержат такие предметы как психология, медицина, социология, социальная политика, история социальной работы, право. Соотношение теоретической и практической частей различно, но наиболее распространенная пропорция теории и практики в мире и в США - 40% и 60%.

В США с 70-х годов действует шестиуровневая шкала профессиональной квалификации: два уровня допрофессиональной подготовки и четыре уровня - профессиональной. Подготовка основывается на непрерывной системе обучения.

На двух допрофессиональных уровнях готовят помощников в области социальной работы (диплом средней школы) и специалистов системы социального обслуживания (диплом соответствует степени в области гуманитарных наук) или студентов, специализирующихся в социальных услугах по программе бакалавра.

На профессиональном уровне приняты четыре класса: социальный работник со степенью бакалавра, социальный работник со степенью магистра, дипломированный социальный работник, закончивший академию (доктор социальной работы), действительный социальный работник (докторская степень плюс продвинутый уровень практики).

По данным Национального Совета в области обучения социальной работе в 2000 году в США имелось 376 аккредитованных программ на уровне бакалавриата и 106 программ на уровне магистратуры. Почти 81 тысяча студентов обучалась по программам высшей школы, более 31 тысячи - в магистратурах, около двух тысяч студентов были задействованы в 53 докторских программах. Эти данные свидетельствуют, что система подготовки социального работника в США является демократичной и гибкой, а также пользуется большой популярностью среди молодежи.

Анализ образовательных программ позволил выделить ряд принципов профессиональной подготовки социальных работников, а именно:

принцип совмещения образовательной, исследовательской и практической деятельности, как студентов, так и преподавателей, позволяющий активно влиять на социальную политику и социальную практику в социуме;

принцип практико-ориентированной итоговой аттестации, предполагающий оценку освоения студентами учебного материала по созданным им и реально действующим проектам (грантам) и программам социальной работы с данной категорией населения;

принцип максимального использования социально-педагогического потенциала учебного заведения, социума вокруг него;

принцип адаптации передового мирового опыта к условиям региона и конкретного учебного заведения.

В связи с возникновением новых отраслей науки и взаимопроникновением научных знаний в изучаемые студентами дисциплины, в профессиональной подготовке социальных работников укореняется принцип междисциплинарности, прежде всего, в содержании образования, для которого характерно стремление органически объединить основные области знаний на основе усиления значимости некоторых фундаментальных дисциплин. По мнению ряда специалистов, общенаучный подход ведет к "тренировке интеллекта и творческого мышления", что крайне необходимо в условиях глобальной информатизации общества для подготовки конкурентоспособного специалиста.

В настоящее время во многих высших учебных заведениях и вузовских центрах все чаще основное внимание при составлении учебных программ в области социальной работы уделяется определению на основе так называемого "последовательного анализа" целей и задач обучения, а также выбору адекватных

методических приемов. По мнению американских ученых, “последовательный анализ” позволяет не только четко определить цели обучения, но и обеспечивает соблюдение строгого соответствия между целями и методами обучения с учетом ресурсов конкретного вуза. Данный анализ включает 5 этапов: 1) формулирование проблемы; 2) выявление причин, приведших к возникновению проблемы; 3) определение целей программ на основе информации, полученной на первых двух этапах; 4) выбор методов, адекватных поставленным целям, а также определение необходимых действий и последовательности их выполнения в процессе достижения целей; 5) анализ методов и перечисление последовательных заданий, выполнение которых необходимо в рамках каждого из методических приемов.

Определение содержания любой программы и его трансформация в учебный материал предусматривает последовательную реализацию ряда этапов, среди которых центральное место отводится постановке конечных целей, это вытекает из наиболее общего определения “каррикулума”- “*curriculum*” как специальным образом организованного набора формальных целей обучения и воспитания. За основу систематизации целей обучения в программах образования социальных работников берется таксономия целей Блума, которая, по мнению многих специалистов, ознаменовала своим появлением вступление теории учебных программ в новую эру - эру тщательной разработки и четкого планирования “каррикулумов” на всех уровнях. Признается необходимым определение возможных границ достижения каждой цели, а фактически - уровня компетенции каждого специалиста после прохождения курса обучения. Кроме того, образование в социальной сфере требует формирования определенных “отношений”, например чувства сотрудничества, критического отношения к прочитанному и т.п., что ведет к выделению целей в так называемой “аффективной сфере”, что особенно важно в связи с профессиональной социализацией; которая становится приоритетной областью образования в социальной сфере.

В пособии “Как сделать обучение более эффективным”, разработанном в Институте социальной работы Вейнерского государственного университета (г. Детройт, США) доктором социальной работы Лоуис Гарриот, формулируется “золотое правило” постановки задач обучения, которое заключается в том, чтобы всегда описывать задачу в словах, *обозначающих деятельность студентов, а не деятельность преподавателя*. Задачи полноценны, если они удовлетворяют следующим требованиям:

- *ясность*: задачи должны быть понятны преподавателю и студентам;
- *осуществимость*: студенты и преподаватель должны быть способны и иметь возможность реально работать над этой задачей;
- *достижимость*: задачи должны учитывать силы студентов, их специфический опыт и уровень подготовленности;
- *проверяемость*: возможность применить определенный инструментарий проверки хода и результатов достижения задачи.

Одной из проблем в определении содержания образования в социальной работе является проблема знания о том, что составляет знание о социальной работе, т.е. вопрос эпистемологический. Эпистемология социальной работы исследует характер знания о ней, источники знания, надежность предлагаемого знания, использование понятийно-терминологического аппарата, границы программ по оказанию помощи,

и определение социальной работы как дисциплины или области знания. Многие американские авторы - эксперты по подготовке специалистов социальной сферы (П.Хирст, Б.Лэгей, В.Поллард) характеризуют учебную дисциплину четырьмя основными атрибутами: система взаимосвязанных понятий (концепций), логическая структура этой системы, специфические критерии для тестирования специфических утверждений, необратимость развития дисциплины (но не исключая ее делимость).

С.Лэвис, интерпретируя "спираль знания", которую смоделировали Нонака и Такучи, а П.Кеттнер взял за основу для модели развития знания о социальной работе, указывает, что при спиральном развитии знания (см. Рис.) процесс создания знания концептуально можно представить как динамическое взаимодействие между ощущаемым знанием (ноу-хау) и выраженным (формальным) знанием.

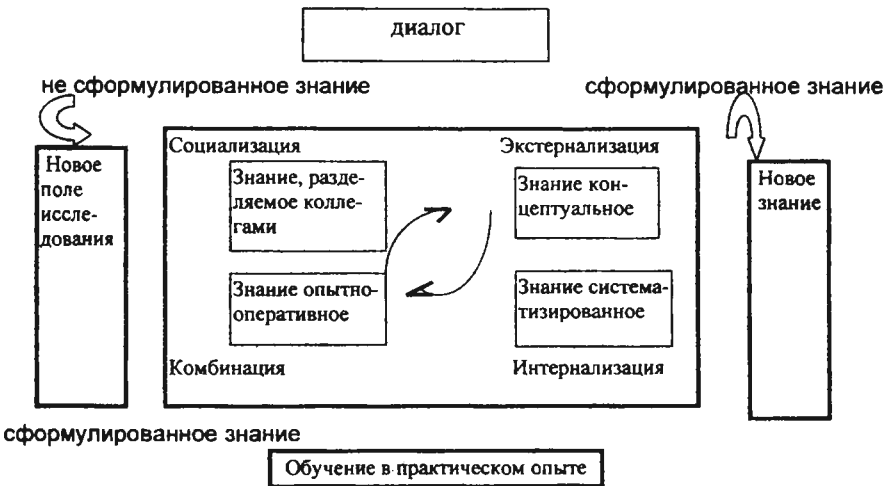


Рис. Модель развития знания по социальной работе

С.Лэвис представляет первую ступень в спирали знания как этап социализации (обобществление, слияние), при которой создается область взаимодействия благодаря участию всех в общем опыте и формированию каких-то моделей ощущаемого знания. Следующая фаза - экстернализация (выделение, выход наружу), означающая обсуждение и коллективное размышление членов группы, при котором ощущаемое знание оформляется вербально так, чтобы его можно было передавать. Третья ступень, комбинация, означает создание нового знания через объединение существующих элементов знания из различных источников. Фаза интернализации (введение, внутреннее развитие) включает обучение на собственном опыте (через действие) или трансляцию нового явного знания, созданного на фазе комбинирования, назад в сферу практики.

В настоящее время разрабатываются различные модели модульной структуры учебных курсов. По мнению многих специалистов, введение модульного обучения в

образование ведет к устранению “искусственных” и “устаревших” барьеров между различными учебными дисциплинами, курсами, уровнями и, в конечном счете, между формальным и неформальным образованием, что дает всем учащимся возможность выбрать свой собственный путь в рамках более гибкой структуры без страха раз и навсегда оказаться лишенными возможности учиться, если они оставляют систему образования на время.

Однако одновременно ведется наступление на так называемую “академическую свободу” вузов. Выбор направления обучения уже не является только личным делом учащихся. Программы подготовки специалистов составляются совместно со службами вузов, к работе которых все чаще подключаются представители частных компаний, социальных агентств, которым в настоящее время принадлежит решающее слово в вопросах содержания вузовского образования.

Соотношение обязательных дисциплин и элективных курсов значительно варьируется в зависимости от цикла обучения, типа учебного заведения, его принадлежности к государственному или частному сектору. В четырехгодичном колледже социальной работы, по окончании которого присуждается степень бакалавра, соотношение обязательных и элективных дисциплин составляет примерно 60% и 40% всего объема учебных часов. Наибольший объем дисциплин по выбору приходится обычно на последний курс, когда студент уже подыскивает место будущей работы, следит за ситуацией на рынке труда и стремится выбрать ту сферу деятельности, которая соответствует его профессиональным и экономическим интересам.

Курсы по выбору студентов - это показатель большой восприимчивости вузов практически к любому предмету, который может показаться полезным или связан с областью знаний и навыков, которые нужно изучать. Поскольку в соответствии с логикой динамично меняющегося общества, развитием научного знания у людей появляются потребности в новой информации, это становится своего рода движущей силой в появлении все новых учебных программ и образовательных структур.

В развитии содержания профессионального образования в области социальной работы в США можно выделить ряд основных тенденций:

- фундаментализация содержания с учетом особенностей ведущей специальности;
- технологизация специальной подготовки специалистов социальной сферы в целом как гуманитарного образования;
- установление разумного предела профессионализации университетского образования, позволяющего сохранять университет в качестве академического учебного заведения классического типа, предотвратить его превращение в чисто профессиональное учебное заведение;
- включение в учебные планы вузов курсов в области управления, менеджмента и компьютерной техники;
- широкая общеобразовательная подготовка.

В начале 90-х годов с собой остротой встал вопрос совершенствования форм и методов работы как обучающихся, так и обучаемых, поскольку стало совершенно очевидно, что активизация учебного процесса не может быть достигнута лишь путем рационального отбора содержания учебного материала и оптимизации планирования обучения. Характеристикой 90-х годов явился поиск способов более *интерак-*

тивного обучения, что означает партнерское взаимодействие со студентами, с агентствами социальной работы, с другими вузами.

Ортодоксально традиционные университетские формы обучения социальной работе включают три типа: лекции, семинары, исследования. Лекция является до-вольно гибкой формой обучения, позволяющей компенсировать отставание учебных пособий от достижений науки и техники, что особенно важно при переподготовке специалистов. Семинары или групповые тьюториалы по большинству учебных дисциплин проводятся в форме научных дискуссий (панель-дискуссий, симпозиумов, форумов и сессий), которые организуются преподавателем, чья руководящая и направляющая деятельность ориентирована на отработку отдельных тем и разделов учебной программы.

Введение в "реальный мир" является одним из способов эффективного обучения социальных работников. Именно поэтому исследования, практические "кейсы", настоящие проекты из реальной жизни, экспериментальные задания, имитационные игры, экскурсии, посещения агентств, размещение на социальных службах на практику, выездные сборы более предпочтительны, чем традиционный формат лекций.

Практические "кейсы", то есть случаи из жизни, показывают, что теоретическое знание должно помогать решать проблемы на практике. В групповой работе студенты должны решать многодисциплинарные проблемы. Проблемы формулируются либо внешними организациями, либо институтом. *Выездные сборы, экскурсии и посещения* дают возможность студентам увидеть некоторые проблемы развития социальной работы в контексте реальной среды и обсуждать эти проблемы с администраторами, исполнительным персоналом, потребителями. Особенная ценность заключается в их экспозиции к установкам и поступкам реальных людей в социальном бизнесе. Самый активный способ формирования собственных установок, навыков и знаний у студентов - *выездные сборы*. Студенты сами выбирают маршрут сборов, договариваются с агентствами о встречах, решают финансовые вопросы организации, готовят путевой материал, распределяют между собой задания, регулярно встречаются на подготовительном этапе для докладов о ходе выполнения своих заданий.

Индивидуализация обучения обеспечивается разнообразными способами: отсутствием жестких временных рамок, что позволяет студенту продвигаться в усвоении знаний со скоростью, соответствующей его способностям; строгим требованием полного усвоения материала студентом и возможностью перехода к новому только после освоения предыдущего; составлением программы обучения самим студентом с помощью преподавателя; использованием лекций как направляющей формы в обучении, а не основного способа передачи информации, повышением роли письменных работ; организацией многократных проверок знаний; что позволяет преподавателю быть в курсе работы студента, руководить ею.

Индивидуализация имеет бесспорные преимущества, однако сформированная индивидуальная компетентность приходит в противоречие с социальными навыками кооперации в деятельности специалистов, их функционирования как членов общества и производительного коллектива. Следовательно, индивидуализация имеет и отрицательные стороны. Необходимо занять умеренные позиции и, сохраняя инди-

видуализацию, обучать студентов и социальным навыкам и групповой кооперации. Преподавателю нужно знать, какие цели обучения и в какой степени следует достигать в индивидуальном, а какие в групповом обучении.

В связи с проведением программ компенсаторного характера на всех уровнях вузовского обучения, большое распространение получил индивидуальный тьюториал, представляющий собой консультационную помощь, оказываемую преподавателем одному, в крайнем случае, двум студентам одновременно. Часто, в связи с развитием заочных форм обучения, подобные консультации включаются в индивидуальный “пакет” обучаемого, в котором предусматривается большой объем самостоятельной работы. В подобной ситуации преподаватель использует индивидуальные тьюториалы для опроса и индивидуального инструктирования, которое, подчас, принимает форму репетиторства и “натаскивания”. Последнее время большую популярность приобрели так называемые “упражнения с проволочной корзиной для входящих бумаг”. В этой ролевой игре учащиеся получают всю документацию какого-либо руководящего лица. В их задачу входит соответствующая обработка деловых писем, докладных записок и т.п. Иногда учащиеся обмениваются “корзинами”. Этот вид игры особенно часто применяется в программах по подготовке парапрофессионалов в области социальной работы.

В практике вузовского обучения в США существуют несколько принципиальных способов организации самостоятельной работы учащихся, получивших широкое освещение в отечественной педагогической литературе. Среди них выделяются: “метод проектов”, программированное обучение, аудиотьюториальный метод, план Келлера (персонализированная система обучения). Общим и самым серьезным недостатком этих методов является их “недиагностичность”.

По мнению американских специалистов, важнейшей составляющей активных методов обучения становится использование в каждом его компоненте компьютерной техники. Среди вопросов, связанных с применением ЭВМ, особого внимания заслуживает их роль в оптимизации и индивидуализации процесса обучения. ЭВМ устанавливает наиболее приемлемую продолжительность занятий, их методику, рациональную расстановку, рекомендует и автоматически поставляет необходимый учебный материал.

Информационные сети придали подготовке социальных работников более осязаемый контекст, целостность, глобальность и скорость взаимодействия спроса и предложения. Одновременно, технические каналы распределения социальных услуг, передавая индивидуальность и характер социальной помощи, приобретают образность и воздействуют на ощущения потенциальных клиентов. Благодаря системам презентации Интернет разнообразил свои функции, в том числе - образовательные. Обучение приобрело новые ресурсы, формы и методы в электронном пространстве. Кооперативное и контекстуальное обучение представлено в достаточном разнообразии дистанционных образовательных программ, что позволяет сделать образование действительно глобальным.

Обучение работе с информационными технологиями (ИТ) в американских программах по социальной работе не заключается в обучении программированию. ИТ твердо подкреплены специальным вводным модулем компьютерной грамотности, и далее развиваются внутри модульной схемы: все письменные работы и все

письменные презентации, которые должны выполнить студенты в период обучения в вузе, должны быть выполнены и оформлены по соответствующим стандартам на компьютере. С 1995 академического года все преподаватели и студенты обязаны оплатить *подключение и использовать электронную почту, Интернет, WWW ("Всемирную паутину")*. У каждого - не только свой *электронный адрес*, но и своя электронная страница. Пользоваться библиотечным поиском можно, только зная компьютерные каталоги. Поощряется участие в электронных конференциях, переписка, использование спал-телевидения, интерактивного видео и т.д.

В результате анализа американского опыта были выявлены общие тенденции, характерные для профессиональной подготовки специалистов социальной сферы США, учет которых необходим в реформировании процесса профессиональной подготовки социальных работников в нашей стране. Эти тенденции следующие:

1. Диверсификация форм обучения и доступа к данной квалификации через государственные и частные профессиональные школы.

В США наблюдается тенденция к многообразию в рамках различных учебных заведений. Усиливается взаимодействие учебных заведений и сферы социальной индустрии, развиваются формы подготовки, предусматривающие интеграцию образования и производства. От системы образования общество требует улучшения качества базовой подготовки, создания гибкого механизма перехода от одного типа образования к другому, децентрализации ответственности за осуществление программ обучения, совершенствования методов оценки и ориентации на национальные приоритеты.

2. Растущая преемственность между базовым общим и высшим образованием. Образование все в большей степени привязывается к экономике. Во многих странах большое внимание уделяется вопросам связи между структурами образования и проблемой занятости, в особенности потребностям работодателей. Предусматривается продолжение образования по завершении обязательного (последипломное образование), что является ответом на острую потребность в переподготовке безработных социальных работников. Следствием экономических трудностей также является возрастание роли профессиональной подготовки.

3. Общее повышение уровня подготовки, выражающееся в последовательном повышении социального статуса профессиональной школы, повышения уровня требований к набору преподавателей, хотя с самого начала американская образовательная система была высоко избирательной и жесткой.

4. Усиление научного характера концепций и теорий обучения, опора на современные достижения науки в дидактическом и методическом обеспечении процесса обучения, расширение системных исследований, что обусловлено увеличением исследовательской базы за счет крупнейших научно-исследовательских Институтов и Центров и получает выражение в проведении в полном объеме системных исследований в области подготовки социальных работников, разработке концепций профессиональной подготовки, новых дидактических стратегий.

5. Переход к отношениям партнерства между государством и работодателем в организации социальной помощи и поддержки населения, что проявляется в совместной деятельности органов патронажа и Департамента образования по обновлению и реорганизации профессиональных сертификатов, типов подготовки, учебных про-

грамм, форм финансирования обучения, контроля за его качеством, реформах наставничества и государственных программ профессионального обучения молодежи.

6. Растущая вариативность и дифференциация профессионального образования в области социальной работы, предоставляемого различными учреждениями, что выражается во введении ступенчатой подготовки и "чередующегося обучения" в профессиональной школе, наставничестве, развитии системы "накопительных единиц", позволяющей разбивать подготовку на ряд дискретных, автономных фрагментов, росте числа не сертифицируемых видов подготовки регионального и отраслевого масштаба и др.

Адаптация американского опыта организации социальной работы с молодежью осложняется, в первую очередь, *проблемами концептуального уровня*, связанными с различными подходами к общественной значимости социальной работы и подготовке профессиональных кадров для нее. Отсутствие в России принятых не только государственными структурами, но и гражданами целей и ценностей социальной работы не позволяет понять и принять стратегические подходы американской системы социальной работы с учащейся молодежью, находящейся на иной ступени развития.

Второй уровень проблем - *трудности, связанные с информационным барьером*. Российские исследователи, как правило, не владеют необходимой полной информацией о различных аспектах решения какого-то социального вопроса. Информация, в основном, фрагментарная и не всегда объективная.

Следующий уровень проблем адаптации - это *технологические барьеры*. Они возникают в связи с тем, что, имея новые рациональные идеи и предложения по совершенствованию какого-либо процесса, технология его применения чаще всего не подходит к нашим условиям. Изменения же отдельных элементов может привести к несрабатыванию системы в целом.

Наконец, *проблемы психологического уровня*. В эту группу входят преодоление инерции традиций, нежелание использовать чужой опыт в социальной сфере и наоборот - излишняя уверенность в том, что все зарубежное лучше нашего.

Далеко не все в американском опыте социальной работы с учащимися понятно и принимаемо, ибо в нашей стране состояние социальной работы находится в несколько ином измерении. Например, трудно себе представить, что социальный работник США должен заниматься поиском своей клиентуры через постоянный мониторинг динамики социальной сферы, через общение со студентами для выявления их потребностей в социальной помощи, ибо никто: ни государство, ни общественные фонды не будут финансировать абстрактную социальную работу. Деньги даются только под конкретные, обоснованные, просчитанные социальные программы и подписанные контракты.

Итак, выявленные и обоснованные методологические и теоретические основы организации социальной работы с молодежью в США позволили выделить и описать динамическую модель социальной работы с учащимися профессиональных учебных заведений, выделить этапы ее развития вместе с доминирующими социально-педагогическими условиями, обосновать критерии и показатели ее эффективности.

Результаты анализа американского опыта организации социальной работы с учащимися профессиональных школ показали, что:

1. Социальная работа создает предпосылки для решения имеющихся у молодежи социальных, юридических; медицинских проблем, выступает профилактическим средством асоциального поведения молодежи.

2. Эффективность и результативность социальной работы с учащейся молодежью обеспечивается научно обоснованными целями, принципами, подходами, а также подбором оптимальных методов и средств социально-профессионального становления личности молодого человека.

3. Объединительной национальной идеей, обеспечивающей стабильность развития американского общества, выступает межинституциональная солидарность, предусматривающая совпадение социальных интересов как всего общества в целом, так и его отдельных членов в социальном становлении и воспитании молодых граждан, ориентированных на социально значимую деятельность как образ жизни, несущих ответственность за социально незащищенные слои населения.

4. Социальная работа выступает гарантом успешного выбора жизненного и профессионального пути для учащейся молодежи, обучая на примерах соблюдения семейного и общественного долга, воспитывая в духе законопослушания, миролюбия, доброжелательности, уважения к религии, милосердия, рачительного хозяйствования.

5. Основными результатами социальной работы являются: формирование достойного гражданина общества; воспитание у учащихся добровольного повиновения, навыков самодисциплины, способствующих формированию устойчивого характера, самостоятельности, вырабатывающей волевые качества.

6. Отношения социального работника с учащейся молодежью носят открытый, деловой, доверительный характер, рассматриваются как средство решения социально-педагогических проблем в конкретном случае с конкретным клиентом.

7. Социально-педагогическими методами и средствами работы с учащейся молодежью выступают: коллективистский метод, метод постоянной воспитательной коррекции, метод учёта взаимовлияний отдельных компонентов реальной действительности, метод личного примера социального педагога.

8. Результативность социальной работы с молодежью в значительной степени определяется привлечением к социальной работе разнообразных слоев населения и представителей других профессий - спортсменов, тренеров, военных, представителей творческой и технической интеллигенции, умеющих организовать молодежный досуг.

9. Сравнительный анализ организации социально-педагогической работы с молодежью в США и России показал, что большинство форм и методов ее организации вполне приемлемы для критического использования в нашей стране.

Выработка рекомендаций и осуществление ближайших и отдаленных перспектив развития и совершенствования социальной работы с учащимися требует дальнейшего детального и многоаспектного исследования данной проблемы в соответствии с быстро меняющимися условиями.

ОСНОВНЫЕ ПУБЛИКАЦИИ ПО ТЕМЕ

Монографии, учебные пособия, сборники научных трудов

1. Система социальной работы за рубежом. Лингвострановедческий глоссарий. Учебное пособие. – Казань: ИСПО РАО, 1999. - 3 п.л.
2. Социальная работа за рубежом: модели и практика. Учебное пособие. Казань: ИСПО РАО, 1999. - 7,2 п.л.
3. Педагогический менеджмент и социализация личности. Монография. М.: Изд-во "Я вхожу в мир искусств", 1999. - 13,5 п.л.
4. Становление и развитие социальной работы с молодежью: зарубежный опыт. Монография. Казань: КГУ. - 2001. - 12,5 п.л.
5. Эффективные формы занятий в школе социальных волонтеров. /Допрофессиональная подготовка и начальное профессиональное образование социальных педагогов и социальных работников. Научно-методическое пособие. М.: Центр социальной педагогики РАО, 1997.- С.295-309 (1 п.л.)
6. Социальная работа в учебном заведении как фактор социальной защиты студентов (на примере университетов США) /Проблемы преподавания истории и культуры США в российской средней и высшей школе. Сборник научных трудов международного семинара. - Волгоград, 1999. – С.20-38 (1,1 п.л.)
7. Социально-юридический словарь. Казань, 1995. - 96 с. (6 п.л.) (В соавторстве, авторских -1,5 п.л.)
8. Теоретико-методологические проблемы процесса социального становления личности студента ССУЗ. Коллективная монография. Казань: ИСПО РАО, 1999. - 12, 75 п.л. (В соавторстве, авторских - 1,5 п.л.)
9. Теоретические и практические аспекты социально-педагогической работы в учебном социуме /Научные основы подготовки специалистов для социально-правовой сферы в системе высшего образования. Сборник научных трудов. Выпуск 1. Казань. - 1999. - С. 116-128 (0,8. п.л.)
10. Содержательный аспект подготовки конкурентоспособного специалиста социальной сферы за рубежом: поликультурный анализ /Формирование конкурентоспособного специалиста для социальной сферы: Сборник научных трудов. Казань: ИСПО РАО, 2001. - С.88-111 (1,5 п.л.)

Научные статьи, доклады, тезисы

11. Организация социальной работы в условиях временного коллектива //Социальная работа. - 1993. - № 4. - С.56-62 (0,4 п.л.)
12. Готовим юных волонтеров /Учительская газета, 14 июня 1993 г.
13. Подготовка и специализация социальных педагогов в системе послешкольного образования за рубежом /Среднее специальное образование: состояние, проблемы, тенденции. Тезисы докладов научной конференции ИССО РАО. Казань: ИССО РАО, 1993. - С.117-121 (0,25 п.л.)

14. Легко ли учиться российскому студенту в американском университете? //Профессиональное образование. Казанский педагогический журнал. - 1995. - N 1. - С.107-115 (1,1 п.л.)
15. Эффективная школа глазами американских экспертов /В сб. Творческая активность учащихся: поиск, находки, проблемы. Материалы республиканской научно-практической конференции. Казань, 1995. - С.202-204 (0,2 п.л.)
16. Преимущество допрофессиональной и профессиональной подготовки социальных педагогов в системе средних специальных учебных заведений. //В сб. Социальная адаптация учащихся: Материалы Международного симпозиума. Ярославль: ЯГПУ им. К.Д.Ушинского, 1995. - С.54-57 (0,2 п.л.)
17. Социальный работник учебного заведения: модели деятельности, основные роли //Профессиональное образование. Казанский педагогический журнал. - 1996 г. - N 4. - С.66-76 (0,5 п.л.)
18. Подготовка школьников к социальной деятельности /Социальное становление учащихся. Из курса "Педагогика личности". Ярославль: ЯГПУ, 1995. - С.26-31 (0,4 п.л.)
19. Статус социальных служб учебных заведений в системе непрерывного образования (на примере Государственных университетов США) /Тезисы научно-практической конференции "Проблемы непрерывного профессионального образования: региональный аспект". - Казань - Чебоксары, 1997. - С.127-131 (0,3 п.л.)
20. Теоретические и практические аспекты моделирования социальной работы со студентами /Материалы региональной научно-практической конференции "Проблемы непрерывного профессионального образования: региональный аспект". - М.: Пресс-сервис, 1997. - С.147-159 (0,75 п.л.)
21. К вопросу о социальном становлении личности студентов ССУЗ //Магистр. Международный журнал по проблемам образования. - СВ' 1997. - С.85-92 (0,5 п.л.) (В соавторстве, авторских 0,25 п.л.)
22. Социальное воспитание молодежи в учебных заведениях стран с развитой рыночной экономикой /Инновации в профессиональном образовании: теория и практика: материалы научно-практической конференции. Казань: ИССО РАО.- 1997. - С.139-143 (0,3 п.л.)
23. Социальное воспитание учащихся в странах с развитой рыночной экономикой //Наука и школа. - 1998. - № 7-8. - С.12-15 (0,4 п.л.)
24. Реабилитация и адаптация молодежи с ограниченными возможностями здоровья. О некоторых аспектах переподготовки и повышения квалификации социальных педагогов./Материалы региональной научно-практической конференции 24-26 ноября 1998 г. Самара, 1999. - С.99-102 (0,2 п.л.)
25. Дестандартизация семейной жизни и ценность самореализации подростков в странах с развитой рыночной экономикой /Материалы республиканской научно-практической конференции 25 февраля 1999г. - Казань, 1999. - С.31-34 (0,3 п.л.)
26. Средство развития социальной творческой активности учащихся и педагогов //Профессиональное образование. Казанский педагогический журнал. - 1999. - № 4. - С.85-92 (0,5 п.л.)
27. Новые подходы к организации системы социального воспитания //Наука и школа. - 1999. - №7-8. - С.9-13 (0,4 п.л.)

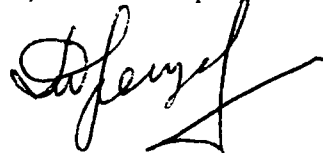
28. Социальное воспитание учащихся: пути реформирования //Научный Татарстан. - 2000. - № 4. - С.65-71 (0,4 п.л.)
29. Создание социально-педагогической инфраструктуры в учебном заведении как ведущее условие эффективного социального воспитания учащихся //Педагогическое наследие профессора Н.М.Таланчука и современные проблемы социального воспитания. Тезисы докладов и выступлений на Всероссийской научно-практической конференции. Казань, 2001. - С.97-116 (1 п.л.)
30. Как помочь детям, лишенным семейного окружения //Профессиональное образование. Казанский педагогический журнал. - 2001. - №1. - С.88-98 (0, 6 п.л.) (В соавторстве, авторских - 0, 3 п.л.)

Методические рекомендации и программы

31. Подготовка педагогов к сотрудничеству во временном коллективе. Методические рекомендации. М.: АПН СССР, 1991. - 2,5 п.л.
32. Социальная работа за рубежом. Программа и учебный план курса. Казань, 1998. - 2 п.л.
33. История социальной работы в России. Программа и учебный план курса. Казань, 1997. - 1,8 п.л.
34. Методические рекомендации по подготовке курсовых работ по специальности "Социальная работа". Казань, 1998. - 2 п.л.
35. Международные социальные службы: опыт и практика. Учебный план и программа курса для студентов, обучающихся по специальности 350500 "Социальная работа". Казань. - 2001.- 1,5 п.л.

Публикации за рубежом

36. Effective Cross-Cultural Contacts and Adjustment of Young People in Tatarstan Republic (Russia) as a Factor of their Social Protection /Joint World Congress of the International Association of Schools of Social Work and the International Federation of Social Workers. - Jerusalem, Israel, July 5-9, 1999. - p.115.
37. Challenges for Modern Social Work in Russia: Problems and Prospects //Professional Development. The International Journal of Continuing Social Work Education. Philadelphia, USA. - Vol.3, No.1 Spring 2000. - pp. 5-15.
38. Russian scholar gets up-close look at the American social work system. /Syracuse Record. New York, USA. - Vol.30 No.24, March 2000. - p. 3.



Подписано в печать 17.09.01 г. Печать ризографическая.
Гарнитура Times. Формат бумаги 60x84/16. Объем 2,325 уч.п.л.
Тираж 100 экз. Заказ № 66

Информационно-издательский центр ИСПО РАО
(лицензия ИД № 04796 от 18.05.2001 г.)
420039, г.Казань, ул.Исаева, 12

