

СИТУАЦИИ РОЛЕВОГО ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ОСВОЕНИЯ БУДУЩИМИ БАКАЛАВРАМИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Смирная А. А., Игнатова В. В.

ФГБОУ ВПО «Сибирский государственный технологический университет», Красноярск, Россия (660049, Красноярск, пр. Мира, 82), e-mail: nastenasm@yandex.ru

Показано значение ситуаций ролевого экспериментирования в процессе организации активного обучения будущего бакалавра направления подготовки социальная работа для освоения им компетенций. Выпускник данного направления должен освоить общекультурные и профессиональные компетенции. Реализация ситуаций ролевого экспериментирования с ориентацией на практические аспекты компетентностного подхода позволяет развивать у студентов активность, самостоятельность, стремление к самоэффективности. Педагогический механизм реализации ситуаций ролевого экспериментирования студентом основан на принципах отбора их содержания, организации, технологии. Для упорядочивания ситуаций разработаны их общие классификационные признаки применительно к социально-педагогической деятельности студента направления социальная работа: проявление педагогической этики, конгруэнтности, эмоциональной отзывчивости, профессиональной креативности, волевых качеств, исследовательской активности, вербальной доступности в общении. Реализация ситуаций ролевого экспериментирования начинается с ситуаций «предметно-ориентированного» характера, далее постепенно переходит к «субъектно-ориентированным». Данные ситуации нацелены на решение различных профессиональных задач и соответственно могут быть реализованы в контексте многообразия компетенций различных видов.

Ключевые слова: компетенции, создание ситуаций ролевого экспериментирования, активные методы обучения.

SITUATIONS OF ROLE EXPERIMENTING IN THE CONTEXT OF DEVELOPING GENERALLY CULTURAL AND PROFESSIONAL COMPETENCES BY FUTURE BACHELORS OF SOCIAL WORK

Smirnaya A. A., Ignatova V. V.

FSBEI HPE «Siberian State Technological University», Krasnoyarsk, Russia (660049, Krasnoyarsk, Mira Ave. 82), e-mail: nastenasm@yandex.ru

There have been shown the value of situations of role experimenting in the course of organizing the active training of the future bachelor of social work to develop their competences. The graduate of this area must master generally cultural and professional competences. The realization of situations of role experimenting with orientations on the practical aspects of competence-based approach allows to develop students' activity, independence, drive for self-efficiency. The pedagogical mechanism of realizing the situations of role experimenting by the student is based on the principles of selecting their contents, organization, technology. To classify the situations, there have been developed their general features applied to the social work student's social and pedagogical activities: demonstration of pedagogical ethics, congruence, emotional responsiveness, professional creativity, strong-willed qualities, research activity, verbal availability in communication. The realization of the situations of role experimenting starts with "object-oriented" situations and further it gradually moves to "subject-oriented" ones. These situations are directed to the solution of various professional tasks and can be respectively realized in a context of variety of cultural competences of different types.

Key words: competences, realization of situations of role experimenting, active methods of training.

В настоящее время в период перехода с действующей (одноуровневой) системы высшего образования на новую (двухуровневую) систему актуализируется проблема организации образовательного процесса в соответствии с компетентностным подходом. Возникает необходимость создания такой модели преподавания, которая отвечает требованиям к качеству подготовки бакалавра в вузе и обеспечивает теоретическое и практическое освоение им профессиональных и общекультурных компетенций.

В федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования компетенция определяется как способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области. В данных стандартах по всем направлениям подготовки результаты обучения предполагается описывать с помощью компетенций, представляющих собой динамичную совокупность знаний, умений, способов действий, способностей и личностных качеств, которую студент может продемонстрировать после завершения образовательной программы (или ее части). В отличие от традиционных для российского образования комплексов так называемых «ЗУНов» – знаний, умений и навыков, – которые ранее оценивались (как в совокупности, так и по отдельности) в процессе обучения и по его завершении, компетенции имеют комплексный характер и включают, кроме компонента «знаний», поведенческий аспект, то есть систему социальных, нравственных и профессиональных ориентиров, позволяющих выпускнику «правильно» (разумно, продуктивно, приемлемо для окружающих и т.п.) действовать, вести себя в различных ситуациях – профессиональных и внепрофессиональных [3].

В образовательных стандартах уделяется особое внимание общекультурным (социально-личностным) и профессиональным компетенциям выпускников вузов. Так в федеральном государственном образовательном стандарте по направлению подготовки 040400 Социальная работа (квалификация (степень) «бакалавр») [6] выпускник должен обладать следующими общекультурными компетенциями (ОК): владеть культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения; стремиться к саморазвитию, повышению квалификации и мастерства; уметь критически оценивать свои достоинства и недостатки, намечать пути и выбирать средства развития достоинств и устранения недостатков; осознавать социальную значимость своей будущей профессии, обладать высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности; быть готовым к эффективному применению психолого-педагогических знаний для решения задач общественного, национально-государственного и личностного развития, проблем социального благополучия.

Также выпускник должен обладать следующими профессиональными компетенциями (ПК):

- социально-технологическими: готовностью к посреднической, социально-профилактической, консультационной и социально-психологической деятельности по проблемам социализации, абилитации и реабилитации; готовностью к обеспечению социальной защиты, помощи и поддержки, предоставлению социальных услуг отдельным лицам и социальным группам и др.;

- исследовательскими: способностью выявлять, формулировать и разрешать проблемы

в сфере психосоциальной, структурной и комплексно ориентированной социальной работы, медико-социальной помощи; готовностью к систематическому использованию результатов научных исследований для обеспечения эффективности деятельности социальных работников, профессиональной поддержки благополучия различных слоев населения и др.;

- организационно-управленческими: готовностью к координации психосоциальной, структурной и комплексно ориентированной социальной работы различных организаций, учреждений и предприятий, а также деятельности различных специалистов в решении задач социальной защиты населения; готовностью к управлению проведением деловых переговоров в области организации работы по социальному обслуживанию населения и др.;

- социально-проектными: готовностью к разработке инновационных социальных проектов в рамках мероприятий государственной и корпоративной социальной политики, обеспечения социального благополучия, медико-социальной помощи; способностью создавать социальные проекты для работы в трудных жизненных ситуациях, для обеспечения физического, психического и социального здоровья людей и др.

Анализ стандартов показывает, что изменения в характере образования все более явно отражаются на основных функциональных компонентах компетентностей студентов: гармоничное вхождение в культурное пространство человечества, ориентирование на творческую инициативу, на умение самостоятельно критически мыслить, конкурентоспособность, мобильность будущих выпускников, что требует качественно нового подхода к формированию будущего профессионала. Освоение компетенций связывается не только с освоением студентами теоретических курсов, представленных в лекционной (аудиторной) форме. В основном компетенции вырабатываются благодаря созданию педагогических условий, сочетанию различных форм, методов, приемов и форм обучения. При этом формы, методы и приемы должны иметь такие признаки, которые характеризуют их как активные. Фактически речь идет о построении образовательного процесса активного типа, где особое место занимают соответствующие методы обучения.

В нашем понимании понятие «активные методы» имеет контекстное значение: важно обратить внимание на действия педагога и деятельность студента, их назначение имеет разную предметность (формирование различного рода компетенций, развитие интереса, включение в деятельность, развитие творческой активности и другое). Педагог своими активными действиями способствует созданию ситуации, где студент занимает позицию активного, самостоятельного субъекта, действующего эффективно.

Особую роль в современном становлении активного обучения сыграло развитие игротехнического движения. Значительный вклад в разработку теории и практики игрового обучения и воспитания внесли Ш. А. Амонашвили, П. П. Блонский, О. С. Газман,

А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, К. Д. Ушинский, С. Т. Шацкий, Г. П. Щедровицкий и другие. По мнению С. Т. Шацкого, игра является «жизненной лабораторией». Игра, по мнению О. С. Газмана, имеет огромное значение в развитии личности и ее сферы ценностей, поскольку она всегда выступает одновременно как бы в двух измерениях: в настоящем и будущем [1].

С учетом особенностей преподавания социально-педагогических дисциплин, таких как «Психология социальной работы», «Педагогика и психология детства», «Педагогика», нами систематически используются игровые методы активного обучения: разыгрывание ролей, деловые игры, игровые упражнения – действия по алгоритму, решение ситуационных задач, в частности, создание ситуаций ролевого экспериментирования и другие. Предметом нашего внимания в данной статье являются ситуации ролевого экспериментирования, которые направлены на освоение общекультурных и профессиональных компетенций будущими бакалаврами направления подготовки социальная работа, но наиболее эффективны при освоении исследовательской компетенции как одной из составляющих профессиональных компетенций.

Большинство исследователей рассматривают исследовательскую компетенцию обучающихся как результат грамотно спланированной исследовательской деятельности (написание исследовательской работы, постановка и анализ результатов эксперимента и т. д.). Однако С. И. Осипова обращает внимание на преобразовательный характер исследовательской компетенции и представляет ее в качестве интегрального личностного качества, выражающегося в готовности и способности самостоятельно осваивать и получать системы новых знаний в результате переноса смыслового контекста деятельности от функционального к преобразовательному, базируясь на имеющихся знаниях, умениях, навыках и способах деятельности [2]. С. И. Осипова выделяет основные элементы исследовательской компетентности обучающегося, выражающихся в следующих способностях: выделение цели деятельности; определение предмета, средств деятельности, реализация намеченных действий; рефлексия, анализ результатов деятельности (соотнесение достигнутых результатов с поставленной целью).

Указанные элементы, на наш взгляд, отражают содержание исследовательской компетенции и проецируются на создание ситуаций ролевого экспериментирования. При создании указанных ситуаций будущий бакалавр социальной работы выступает как ее субъект. Ролевое поведение предполагает некоторый формат его общения с другими людьми. Так одной из задач создания ситуаций ролевого экспериментирования явилась необходимость проиграть со студентами возможные варианты возникновения и реализации проблемных ситуаций при взаимодействии «специалиста социальной работы» и «клиента» и

выделить их социально-педагогический смысл. Во время приема клиента и проведении с ним беседы перед социальным работником стоит важная задача: определить характер беседы и соблюсти профессиональные правила этикета по отношению к любому клиенту, так как ролевое поведение формируется в соответствии с ролевыми требованиями, обстоятельствами, которые вынуждают человека (специалиста социальной работы) к каким-то действиям [5]. В общении происходит ролевое взаимодействие в системе «человек-человек», где каждый из его участников играет свою определенную роль (в нашем случае, «специалист социальной работы» – «клиент»).

В ситуациях ролевого экспериментирования присутствует тактика поведения в действиях, выполнение функций и обязанностей конкретного лица, что способствует приобщению будущего бакалавра к ценностям, раскрывающих значение и смысл целей данной деятельности (ценности-цели), способов и средств ее осуществления (ценности-средства), отношений как основного механизма данной деятельности (ценности-отношения), социально-педагогических знаний (ценности-знания), педагогических качеств личности (ценности-качества) [4].

Таким образом, создание ситуаций ролевого экспериментирования рассматривается нами как особая осознанная педагогическая деятельность, при помощи которой в контролируемых и управляемых условиях студент, будущий бакалавр, предпринимает попытку осуществить набор функционально обусловленных действий и поведенческих ожиданий, как нечто новое и ранее не испытанное, но регулируемое освоенными им профессиональными и общекультурными компетенциями.

Педагогический механизм создания ситуаций ролевого экспериментирования студентом основан на принципах отбора их содержания (как системы научных знаний), организации (как формы деятельности, ее внутренней упорядоченности и внешней направленности), технологии (как совокупности средств и способов достижения результата). Для того чтобы упорядочить конструирование ситуаций студентами, нами разработаны общие классификационные признаки ситуаций ролевого экспериментирования применительно к социально-педагогической деятельности студента направления Социальная работа: проявление педагогической этики, проявление конгруэнтности; проявление эмоциональной отзывчивости, проявление профессиональной креативности, проявление генерализированных волевых качеств, проявление исследовательской активности, проявление вербальной доступности в общении. Необходимо также отметить, что без учета данных признаков проигрывание социально-педагогической роли студентом представляется затруднительным.

Многие дисциплины учебного плана подготовки бакалавра по направлению социальная работа потенциально ориентированы на применение ситуаций ролевого

экспериментирования. Так, учебная дисциплина «Педагогика и психология детства» отражает основы возрастной педагогики и направлена на то, чтобы вооружить студента компетенциями, позволяющими повысить его психологическую готовность при работе с клиентом. Через содержания лекционных и практических занятий решаются задачи ориентирования будущего «бакалавра» в проблемах возрастного развития личности; грамотного анализа конкретных ситуаций; выбора средств, приемов, методов психолого-педагогического воздействия; понимания поступков и поведения ребенка с точки зрения современных теорий педагогики развития. Учебный материал тем данного курса позволяет конструировать следующие виды ситуаций ролевого экспериментирования: ситуации-ритуалы («Интервью», «Письмо»), ситуации творчества («Специалисты-новаторы»), ситуации духовных состояний («Эффект присутствия»), ситуации интерперсонального опыта («Горячая линия», «В мире детства»), которые можно использовать для приобретения умений выявлять и решать проблемы клиента, эффективно общаться с ним и его окружением, правильно оформлять документацию.

При изучении курса «Педагогика» особое внимание уделяется формированию общепедагогических знаний студента как составной части его общепрофессиональной культуры; овладению основами социально-педагогических знаний, необходимых бакалавру для профессиональной деятельности; усвоению им знаний о целостном педагогическом процессе и его влиянии на социальное формирование личности. Проблемам воспитания и технологиям педагогического процесса уделяется большое внимание, так как студенты должны владеть продуктивными технологиями гуманистического общения и педагогической этикой. На занятиях по «Педагогике» конструируются ситуации ролевого экспериментирования: ситуации-ритуалы («Вертушка»), ситуации активизации предметной деятельности («Инициатива», «Проба пера», «Заморочки»), ситуации творчества («Хорошее впечатление»), ситуации духовных состояний («Анимация»). Вследствие этого, актуализируется аксиологический потенциал занятий по «Педагогике», что способствует созданию ситуаций ролевого экспериментирования, направленных на педагогическое общение, обучение педагогической этике.

Особое место в курсе «Психология социальной работы» занимают вопросы взаимодействия «специалиста» социальной работы с клиентом, что непосредственно затрагивает социально-педагогический контекст деятельности данного работника. Это определяет возможность создания ситуаций ролевого экспериментирования, связанных с различными аспектами социально-педагогического взаимодействия: человек как самоценность во всей полноте своего потенциального и актуального бытия – ситуации социальной несостоятельности («Потерянные души», «Патронаж», «Люди-хамелеоны»),

ситуации интерперсонального опыта («Безоценочное принятие»); и педагогическая культура – ситуации творчества («Байки»), ситуации духовных состояний («Инсайт»).

Одновременное изучение студентами описанных выше учебных дисциплин позволяет ролевое экспериментирование осуществлять более интенсивно и разнопланово. С целью приближения разработанных ситуаций к событийной реальности (события не имеют строгой последовательности, происходят спонтанно) мы сочли возможным организовывать ситуации также спонтанно, не вводя каких-либо специальных ограничений, а только ориентируясь на целесообразность их роли и места в будущей профессиональной деятельности студента направления Социальная работа.

Реализация ситуаций ролевого экспериментирования начинается с ситуаций «предметно-ориентированного» характера. Так, создание ситуаций-ритуалов способствует объективной оценке и активизации ритуализированных приемов и действий студентов с целью достижения взаимопонимания, установления доверительных отношений с клиентом. Так как для межличностных ритуалов характерна символичность, упорядоченность, устойчивая последовательность действий, нередко стандартизированный набор фраз, студентам предлагаются такие ситуации, как «Письмо», «Интервью», «Вертушка», в которых отражены и соблюдены данные условия.

Далее организуются ситуации социальной несостоятельности («Потерянные души», «Патронаж», «Люди-хамелеоны»), которые направлены на гармонизацию отношений между внутренними смыслами, социально-педагогическими ценностями, потребностями студентов и фактами окружающей действительности, внешними обстоятельствами.

Следующим шагом в создании ситуаций ролевого экспериментирования является конструирование студентами ситуаций активизации предметной деятельности, ориентированное на выработку новых способов и приемов установления педагогически целесообразных отношений в процессе общения с клиентом посредством перевода социально приемлемых образцов действия из внешнего во внутренний план психической деятельности («Инициатива», «Проба пера», «Заморочки»).

Следующей ступенью в конструировании ситуаций ролевого экспериментирования является участие студентов в ситуациях «субъектно-ориентированного» характера (ситуации творчества, духовных состояний, интерперсонального опыта). В ситуациях творчества («Байки», «Специалисты-новаторы», «Хорошее впечатление») студенты имеют возможность проявить нестандартность мысли, внутренние созидательные тенденции, творчество и воображение, нетривиальность суждения, способов в построении образов и осуществлении деятельности.

Итак, при создании ситуаций ролевого экспериментирования студенты обучаются

работать в коллективе, эффективно общаться со сверстниками и преподавателями, выполнять зависимую, независимую и взаимозависимую роли, а также брать на себя ответственность за работу подчиненных членов команды и результат выполнения заданий.

В процессе выполнения студентами заданий отмечается возникновение позитивного взаимодействия между членами группы при их осознании зависимости друг от друга, когда задание и общая цель формулируются так, что у студентов возникает чувство ответственности не только за собственный успех, но и за деятельность сверстников, формируется способность работать в команде. Деятельность такого рода в результате улучшает психологический климат в группе, у студентов усиливается потребность в межличностном общении, возрастает тяга к приобретению знаний и, как следствие, повышается успеваемость, а также внутренняя удовлетворенность результатами собственной деятельности.

Систематически (с самого начала введения ситуаций ролевого экспериментирования в учебный процесс) нами используется студенческий само- и взаимоконтроль освоения компетенций. Использование такой формы контроля позволяет им самостоятельно оценить качество решения профессиональных задач, избежать негативных моделей общения: нездоровой конкуренции, эгоизма, неприятия критики, а поддержка и положительная взаимооценка формируют чувство эмпатии и усиливают аксиологическую составляющую формируемых компетенций.

Таким образом, реализация ситуаций ролевого экспериментирования с ориентацией на практические аспекты компетентного подхода позволяет развивать у студентов активность, самостоятельность, стремление к самоэффективности, и как результат – добиваться образовательных результатов: эффективно отрабатывать умения, необходимые в социальной работе; вырабатывать собственное мнение на основе анализа представленной в ситуации информации; выражать свои мысли ясно, уверенно и корректно по отношению к окружающим; решать социально-психологические проблемы условного клиента в игровом формате, но с ориентацией на последующий практический опыт; самостоятельно заниматься своим обучением; работать в группе и выстраивать конструктивные взаимоотношения с людьми.

Список литературы

- 1 Газман О. С. Концептуальные основы содержания деятельности классного руководителя (классного воспитателя) / Газман О. С. // Воспит. работа в школе. – 2006. – № 3. – С.70-79.
- 2 Осипова С. И. Развитие исследовательской компетентности одаренных детей. – ГОУ ВПО

«Государственный университет цветных металлов и золота» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: fkgru.ru/conf/17.doc (дата обращения: 18.02.13).

3 Проектирование основных образовательных программ вуза при реализации уровневой подготовки кадров на основе федеральных государственных образовательных стандартов / [Под ред. С. В. Коршунова]. – М.: МИПК МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2010. – 212 с.

4 Слостенин В. А., Шиянов Е. Н., Исаев И. Ф. Педагогика: Учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования. Гриф УМО МО РФ. – М.: Академия (Academia), 2011. – 608 с.

5 Столяренко Л. Д. Педагогическая психология. – М.: Феникс, 2009. – 544 с.

6 Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 040400 Социальная работа (квалификация (степень) «бакалавр») (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 8 декабря 2009 г. № 709 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/97509/> (дата обращения: 15.02.13).

Рецензенты:

Нургалеев В. С., доктор психологических наук, профессор кафедры педагогики и психологии профессиональной деятельности ФГБОУ ВПО «Сибирский государственный технологический университет» (Министерство образования и науки РФ), г. Красноярск.

Шилов Александр Иванович, доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВПО «Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева» (Министерство образования и науки РФ), г. Красноярск.