

2. *Бочкарева С. М.* Модель тьюторской деятельности как средство сопровождения индивидуальной траектории развития студентов / С. М. Бочкарева // Высшее образование сегодня : ежемесячный журнал. 2011. № 2. С. 71–75

М. В. Воронцова

РГСУ, Таганрог

Использование технологии кейс–стади в подготовке будущих социальных работников к работе с девиантными подростками

Мероприятия, осуществляемые специалистами социальной сферы, должны непосредственно адресоваться не только к условиям и обстоятельствам жизнедеятельности проявляющего девиантное поведение подростка, но, прежде всего, к его мотивационно–целевой сфере. В противном случае проблемы могут быть лишь «загнаны внутрь» и рано или поздно вновь выдвинутся на «авансцену жизни». Замечено, что подросток, проявляющий девиантность поведения, нередко выражает вербальную готовность исправиться, но при этом у него отсутствуют внутренние побудительные механизмы для исправления. Иногда он не имеет реальных возможностей осуществить это намерение в силу причин социального, социально–психологического и психологического характера. Например, подросток может относиться к своему девиантному, по сути, поведению как к вполне укладывающемуся в требования норм, поскольку оно соответствует его картине мира, или нормам и ценностям, принятым в его социальном окружении или референтной группе. Подросток может внутренне оправдывать свои действия специфичностью ситуации, несправедливостью требований, предъявляемых другими членами общности. Кроме того, следует иметь в виду, что девиации и агрессивное поведение могут возникать вследствие интенсивной перестройки Я–концепции и связанных с ней разно-

образных личностных расстройств: отчуждения, деперсонализации, депрессии, локуса контроля, бреда физического недостатка, синдрома философской интоксикации, учебных неврозов или фобий. Поэтому специалисты социальной сферы должны осмыслить не только профессиональный «инструментарий» помощи и поддержки, но и другие стимулирующие и подавляющие девиацию инструменты.

Кейсы либо базируются на реальном материале, то есть на ситуациях и случаях из профессиональной практики, либо придумываются разработчиками, но сохраняя при этом все черты жизнеподобия. Впервые технология кейс–стади была разработана и внедрена в первой четверти XX в. в образовательный процесс Гарвардской школы бизнеса (*Harvard Business School*). С 50–х гг. XX в. эта технология стала широко использоваться при обучении менеджеров в западноевропейских образовательных центрах.

В настоящее время (по данным А. Долгорукого) американские и западноевропейские бизнес–школы отводят для работы с кейсами значительную часть времени аудиторной и внеаудиторной работы студентов. Например, в североамериканской бизнес–школе Уортона – до 30%, а в Гарвардской – до 90%.

Обычно пакет кейсов охватывает широкий спектр профессионально значимых ситуаций и случаев, социальных и межличностных конфликтов, профессиональных казусов, экспрессивных фонов событий и др. Эффективность работы обучающихся с кейсами обуславливается тем, что они, приближаясь к жизненным реалиям, вместе с тем не имеют очевидного и однозначного решения. Их характерной чертой является присутствие интриги, коллизии, драматургии, активизирующих не только интеллектуальную, но и эмоциональную включенность студентов в процесс принятия решения. Обычно обучающимся предлагается сначала изложить суть их понимания проблемной ситуации или случая, сделать ее рефлексивно–аналитический обзор, а затем – предложить рекомендации по выходу из нее. Разумеется, набор кейсов должен

соответствовать интеллектуальным возможностям, жизненному и профессионально–аналитическому опыту обучающихся. Задача обучающего – создать обширный «пакет» кейсов, то есть конкретных (или вымышленных, но максимально приближенных к реальности, «живых») случаев и ситуаций. При этом важно, чтобы информация в кейсе не была избыточной или отвлекающей, но в то же время, и оставляла некоторый «простор» для работы «дополняющего» воображения студента.

Очевидно, что применяемые в ходе учебного процесса кейсы должны обладать чертами интегративности, полифоничности. А именно:

- опираться на когнитивные, рефлексивно–аналитические составляющие познавательной активности, которые развиваются только в соответствующей их природе деятельности;
- обеспечивать многоуровневую интенциональную (мотивационно–целевую) интерпретацию;
- «не замыкаться» в узком кругу актуальных для выполнения конкретной профессиональной деятельности знаний, умений и навыков, а включаться в широкий контекст социокультурных достижений личности и общества;
- раскрывать свою интерактивную, диалогическую природу, так как компетентность специалиста реализуется, наряду с прочим, через комплекс его взаимодействий (интеракций) и отношений с различными социокультурными институтами, организациями и субъектами (семьей, профессией, экономикой, политикой, этносом, культурой и т.д.);
- иметь «развертку в профессиональное будущее специалиста», поскольку носитель компетентности должен обнаружить способность к улавливанию позитивных тенденций в развитии общества, социальных институтов, профессиональной системы и содействовать их актуализации в профессиональной практике. Вместе с тем, специалист должен регистрировать в своем сознании негативные тенденции, и своей профессиональной активностью способствовать их сглаживанию;

- исходить из позитивного прогноза личностного и профессионального развития обучающихся, поскольку последовательность дифференцируемых по уровню сложности заданий ориентирована на создание «ситуации успеха»;
- обеспечивать развитие у обучающихся умений поиска и обработки актуальной с позиции кейсов информации;
- обеспечивать возможность схематического моделирования проблемных ситуаций и решений (в соответствии с полученным заданием), выработки вариантов подхода к решению профессиональной проблемы, разработки планов действий (включая стратегическое и тактическое планирование), ориентированных на оптимальный результат;
- обеспечивать развитие умений работы в группе;
- обеспечивать развитие умений вербальной (устной и письменной) аргументации своих позиций для других участников профессионального взаимодействия или профессионального коллектива;
- обеспечивать развитие умений критической оценки аргументации и точек зрения других на проблемную профессиональную ситуацию или случай, компаративного анализа и оценки различных точек зрения,
- стимулировать формирование способности к самоанализу, самоконтролю и самооценке и саморегуляции.

Н. Федянин и В. Давиденко в одной из статей предлагают интересную с точки зрения темы нашего исследования классификацию кейсов, используемую и в ряде зарубежных образовательных систем:

- *highlystructuredcase* (структурированные кейсы) содержат минимально необходимое количество информации, что существенно облегчает работу обучающегося, в задачу которого входит применение заранее данной схемы или алгоритма решения к конкретной ситуации;
- *short vignetts* (короткие эскизы, наброски) опираются на освоенные обучающимися «ключевые понятия» и информацию, но прямо рассчитаны на

актуализацию в ходе разрешения ситуации на интеллектуальный потенциал личности и ее жизненный опыт;

- *long unstructured cases* (большие неструктурированные кейсы) представляют собой наиболее сложный вид ситуативных заданий, так как содержит подробную и детализированную информацию, значительная часть которой не имеет непосредственного отношения к разрешению проблемы. И наоборот, часть необходимой информации может в кейсе и не даваться. Обучающиеся должны учесть в своем решении существенные детали и игнорировать несущественные, логически «достроить» пробелы в информации и логически обосновать принятое решение;

- *ground breaking cases* (первооткрывательские кейсы), в которых проблема может быть решена не только посредством актуализации уже усвоенной теоретической базы и профессионально значимых умений, а требует реализации креативного потенциала личности, предлагая обучающимся выполнить цепь исследовательских действий, обеспечивающих приращение (хотя бы в масштабах отдельно взятой личности) знания [1].

Разделяя это мнение, отметим, что аудиовизуальная медийная презентация кейса на самом деле открывает яркие перспективы в развитии профессиональной компетентности специалистов социальных служб и организаций, особенно, если в повествовании имеют место сюжетная линия, интрига, конфликт, которые обеспечивают интенциональное подключение сознания студентов, эмоциональную реакцию, связанные с постановкой себя на место другого, возникновением эмпатии, сочувствия, сострадания, сопереживания и др. Жанровая проработка кейса выступает дополнительным фактором активизации мотивационно–целевого поля студентов. На этой базе создается специфическая и «многоканальная» диалогическая среда. Кроме того, эти кейсы, хотя и в специфической форме, но в то же время, весьма наглядно, в жизнеподобной форме позволяют обучающимся уловить причинно–

следственные связи и отношения, реконструировать ситуацию или случай в континуальной цепи прошлого – настоящего – будущего.

Субъектами кейса, поведение которых подвергается анализу, оценке и прогнозированию, могут выступать:

- конкретные личности – специалисты и объекты их активности. Часть персонажей стимулируют работу психологических механизмов социальной идентификации;
- организационно–институциональные структуры – организации, предприятия, их подразделения, социальные группы, общности и др.

Также могут быть и многосубъектные кейсы, включающие несколько персонажей первого, второго, третьего планов.

Рассуждая о структуре кейзов и принципах их построении, отметим, что как и любое другое методическое средство, технология *case–study* разрабатывается в несколько этапов:

1. Формулируются дидактические цели, ради достижения которых разрабатывается кейс.

2. Определяется проблемная зона, разрешению которой и посвящается кейс.

3. Разрабатываются программные карты кейса, в которых преследуемые цели находят формулировку в виде кратких тезисов.

4. Вырабатывается представление о модели ситуации (преимущественно, в виде условий взаимодействия субъектов и характеристики поведенческих рисунков и содержания социальных интеракций субъектов).

5. Выбор жанра кейса. Если кейс создается в жанре мультимедиа, то здесь речь идет о сканировании банка доступных медиатекстов с целью отыскивания в нем подходящих для кейса источников.

6. Написание текста кейса. Если кейс создается в жанре мультимедиа, то здесь речь идет о дидактической обработке исходного аудиовизуального материала – например, о фрагментации, монтаже различных эпизодов, исполь-

зовании технологии зума (приближения), стоп–кадра и др. Кроме того, аудиовизуальный кейс должен быть снабжен сопровождающими методическими материалами – вопросами, комментариями, уточнениями и др.

7. Пилотажные опытно–экспериментальные проверки кейса с целью уточнения его дидактической эффективности и корректности в постановке задания.

8. Коррекция текстуальной части кейса и входящих в него материалов. Коррекция аудиовизуальной части кейса.

В ходе работы с кейсом обучающиеся выполняют следующие виды анализа:

а) проблемный анализ направлен на «перевод» ситуации или случая на язык переживаемой обществом, социальными общностями или конкретными личностями неудовлетворенной потребности; выяснение типа, характера проблемы, ее основных системных характеристик (структуры, функций и т.д.); определение каузальных связей проблемы с профессионально значимыми условиями и обстоятельствами жизнедеятельности субъекта в конкретных пространственно–временных координатах; определение основных векторов разрешения проблемы и др.;

б) причинно–следственный анализ основывается на причинности; ее основными понятиями выступают «причина» и «следствие», которые описывают связь между явлениями. Причинно–следственный анализ развивается по следующему алгоритму:

- формулировка объекта и предмета анализа кейса;
- диагностика характера и векторов каузальных связей; установление события, сыгравшего роль причины проблемной ситуации, описанной в кейсе, определение вероятных сценариев развития событий;
- обоснование путей коррекции проблемной ситуации;

в) прагматический (праксеологический) анализ нацелен на осмысление утилитарного значения событий и обстоятельств, описанных в кейсе. При этом

ситуация и феномены исследуются под углом зрения следующих основных понятий – «эффективность» (то есть достижение высокого результата при минимизации затрат и ресурсов); «результативность» (то есть способность достигать поставленной цели); «оценка» (то есть установление значимости ситуации, субъекта, феноменов с точки зрения действующего и познающего субъекта). В прагматическом анализе также можно выделить несколько общих алгоритмов:

- осмысление системы (ситуации, субъекта, процесса) с позиции ее функционального назначения;
- исследование структуры изучаемой системы;
- определение критериев оценки результативности деятельности системы в целом (ситуации, субъекта, процесса) и ее частных элементов в конкретных условиях;
- установление функций, неэффективность которых нарушает полноценную работу системы, установление причин этой неэффективности;
- изучение потенциалов в повышении эффективности системы, имеющихся резервов;
- формулировка предложений, направленных на повышение эффективности системы;

г) аксиологический анализ исследует ценностные основания объектов, процессов, явлений, условий в их иерархии. Так как ценностные основания деятельности различных общностей и индивидов, входящих в эти общности, существенно различаются, то неизбежно на авансцену анализа выдвигается проблема согласования этих ценностей. Именно на этой базе появляется возможность совместной жизни и деятельности людей. Ценность находит свое непосредственное выражение в оценке, которая представляет собой динамически изменяющимся феноменом. Вряд ли можно представить себе какую-либо абстрактную оценку, поскольку в ней всегда выражается позиция, мнение какого-то субъекта (в том числе и мнение социальной общности),

встроенного в определенный социально–исторический и социокультурный контекст. Оценка структурируется на три элемента: предмет оценки (то есть то, на что направлена оценка), основание оценки (то есть те ценностные конструкты, ориентиры, которые явно или имплицитно сравниваются, сопоставляются с тем, что оценивается) и субъект оценивания (то есть те – индивиды или социальные группы, общности, которые выносят оценку). Отсюда алгоритмами аксиологического анализа выступают:

- определение ценностных оснований оценивания
- определение параметрических критериев и системы оценивания;
- формирование группы экспертов, обеспечивающей высокий уровень конкордации;
- проведение аксиологической экспертизы;
- получение системы оценок;
- выработка рекомендаций по совершенствованию деятельности оцененных объектов;

д) ситуационный анализ исходит из понимания принципиальной изменчивости ситуации. Всякая ситуация является следствием предыдущей ситуации и каузально связана с последующей. Таким образом, вскрывается принципиально процессуальный характер всякой ситуации. Осмысливая ситуацию в контексте прошлого – настоящего – будущего, исследователь намечает черты уникальности и общности, вскрывает суть казуса, проблемы, обнаруживает интригу, изучение которой придает особый мотивационно–целевой тонус анализу;

е) прогностический анализ направлен на осмысление тенденций, которые в определенных социокультурных условиях и обстоятельствах способны привести к «предполагаемому будущему»;

ж) рекомендательный анализ направлен на разработку указаний относительно поведения некоторых индивидов в определенной ситуации. Стержневой проблемой этого вида анализа выступает проблема согласования

интенционального поля находящихся во взаимодействии субъектов. Кроме того, важно обеспечить относительное единство в понимании субъектами элементов языка и речи.

Список литературы

1. *Федянин Н.* Чем «кейс» отличается от чемоданчика? / Н. Федянин, В. Давиденко // Образование за рубежом. 2000. № 7. С. 52–56.

Н. В. Гарашкина

ТГУ имени Г.Р. Державина, Тамбов

Проектирование и внедрение инновационных технологий высшего профессионального социального образования как условие формирования профессионализма будущих социальных работников

В современных условиях актуальной задачей социального образования является разработка и реализация инновационных моделей вузовской подготовки специалистов социальной сферы, позволяющих обеспечивать интенсивное развитие социальной сферы. Внедрение инновационных технологий социального образования является необходимым условием формирования профессионализма будущих кадров социальных служб, организаций и учреждений.

Проведенный анализ исследований, посвященных теории и методике вузовской подготовки будущих социальных работников (Н. Ф. Басов, В. Г. Бочарова, Н. Ш. Валеева, М. А. Галагузова, С. И. Григорьев, Л. Г. Гусякова, В. И. Жуков, Н. П. Клушина, А. А. Козлов, В. В. Колков, Р. М. Куличенко, В. А. Никитин, П. Д. Павленок, Н. М. Платонова, Л. В. Топчий, В. С. Торохтий, М. В. Фирсов, В. А. Фокин, Е. И. Холостова, Н. Б. Шмелева, Г. П. Штинова, Е. Р. Ярская–Смирнова и др.), позволяет дать определение высшего профессионального образования по направлению «Социальная работа» – это ведущий