

DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-191-66-74
УДК 36+378

Модель практической подготовки в вузе будущих профессионалов социальной сферы

Игорь Ашотович АКОПЯНЦ

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9069-6715>, e-mail: shi15direktor@rambler.ru

Model of practical training in the university for future social sphere professionals

Igor A. AKOPYANC

Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9069-6715>, e-mail: shi15direktor@rambler.ru

Аннотация. Обоснована концептуальная разработка модели практической подготовки будущих профессионалов социальной сферы в вузе. Отмечено, что ядром социальной сферы является социальная работа как активный инструмент социальной политики государства в работе с различными категориями населения. В ходе исследования разработана авторская блочно-структурная модель практической подготовки будущих профессионалов социальной сферы в вузе, включающая блоки: результативно-целеполагающий, концептуальный, программно-технологический, оценочно-рефлексивный. Результативно-целеполагающий блок связан с показателями компетентности, определенными основными индикаторами профессиональных знаний, умений и навыков, требованиями к профессионалам по решению социальных проблем и целями теоретического и практического обучения будущих специалистов социальной сферы, согласно профессиональных стандартов. Концептуальный блок модели включает исследовательские подходы (компетентностный, андрогогический, социокультурный) и соответствующие им принципы. Программно-технологический блок содержит программы организации прохождения и тренинговой работы со студентами и представителями социальных организаций – баз учебной, научно-исследовательской и производственных практик, программу мониторинга студенческой практики и индивидуального сопровождения. Оценочно-рефлексивный блок модели предполагает осознание того, как студенты достигают своих учебных целей в практической подготовке, имеет первостепенное значение, это важно для понимания своей профессиональной роли в практике социальной работы. Практическая подготовка в вузе – неотъемлемая часть учебной программы социального образования, учитывает сущность помогающих профессий и специфику социальной сферы. Результаты интервьюирования, включенного наблюдения показывают взаимосвязь изменений в программах практической подготовки и положительной динамики качества практического обучения студентов, повышения параметров личностной, социальной и технологической компетенций у студентов направления «Социальная работа».

Ключевые слова: практическая подготовка; практическое обучение; полевое обучение; социальная сфера; будущие профессионалы социальной сферы; модель практической подготовки будущих профессионалов социальной сферы в вузе

Для цитирования: Акопянц И.А. Модель практической подготовки в вузе будущих профессионалов социальной сферы // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 191. С. 66-74. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-191-66-74

Abstract. The conceptual development of a model for the practical training of future professionals in the social sphere at the university is substantiated. It is noted that the core of the social sphere is social work as an active tool of the state's social policy in working with various categories of the

population. In the course of the study, block-structural model of the practical training of future professionals in the social sphere at the university is developed, including the following blocks: productive-purposeful, conceptual, software-technological, evaluative-reflective. The productive-purposeful block is associated with competence indicators, determined by the main indicators of professional knowledge, skills and abilities, the requirements for professionals in solving social problems and the goals of theoretical and practical training of future specialists in the social sphere, in accordance with professional standards. The conceptual block of the model includes research approaches (competence-based, androgogical, socio-cultural) and their corresponding principles. The software-technological block contains programs for organizing the passage and training work with students and representatives of social organizations – bases of educational, research and industrial practices, a program for monitoring student practice and individual support. The evaluative-reflective block of the model assumes an awareness of how students achieve their learning goals in practical training is of paramount importance, this is important for understanding their professional role in the practice of social work. Practical training at a university is an integral part of the social education curriculum, taking into account the essence of helping professions and the specifics of the social sphere. The results of the interviewing, the included observation show the relationship between changes in practical training programs and the positive dynamics of the quality of practical training of students, an increase in the parameters of personal, social and technological competencies among students of the “Social Work” Programme.

Keywords: practical training; practical teaching; field training; social sphere; future professionals in the social sphere; model of practical training of future social sphere professionals at the university

For citation: Akopyanc I.A. Model' prakticheskoy podgotovki v vuze budushchikh professionalov sotsial'noy sfery [Model of practical training in the university for future social sphere professionals]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 191, pp. 66-74. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-191-66-74 (In Russian, Abstr. in Engl.)

В современной социо-экономической ситуации результативное решение задач социальной сферы связано с проблемами разрыва компетенций выпускников вузов от требований рынка труда, сложностями профессионального старта, все большего количества выпускников, работающих не по специальности и потребностям в кадрах, способных реализовать государственную социальную политику. Это усиливает потребность в разработках в области вузовской подготовки, прежде всего практической подготовки студентов. *Актуальность* проведенного исследования связана с необходимостью концептуальной разработки модели практической подготовки будущих профессионалов социальной сферы в вузе.

Методы исследования, используемые в ходе разработки авторской модели практического обучения студентов: анализ отечественных и зарубежных моделей, блочно-структурное моделирование, интервьюирование студентов, работодателей, клиентов социальных служб, экспертиза программ студенческой практики.

В ходе исследования учитывалось, что ядром социальной сферы является социальная работа как активный инструмент соци-

альной политики государства в работе с различными категориями населения. В качестве рабочего определения применялось сущностное понимание вузовской подготовки будущих социальных работников (по Н.В. Гарашкиной [1; 2]) как образовательно-профессиональной среды, интегрирующей ресурсы социальных организаций и вуза, содержащей возможности для овладения личностными, социальными, технологическими компетенциями и самореализации личности в образовательной и профессиональной деятельности.

В современных условиях содержательная компонента образовательных программ высшего социального образования, реализуемых в отечественных вузах, – это образовательные программы двух уровней подготовки: бакалавр, магистр. Компетентностный подход обеспечивает методологически результат практической подготовки будущих профессионалов социальной сферы, так как высшее образование нормативно детерминировано требованиями к компетентностным результатам (И.А. Зимняя [3]).

Компетентностный подход в высшем образовании соответствует доминирующей международной тенденции развития, обеспечивает конкурентоспособность отечествен-

ного высшего образования, расширяет возможности трудоустройства, социальной мобильности будущих специалистов социальной сферы.

Метод моделирования широко используется в педагогике, так как подразумевает такую фиксацию основных процессов, которая позволяет воспроизводить и разрабатывать компоненты педагогической деятельности; построение и изучение педагогических моделей преследует цель – получение новых педагогических знаний, новой информации о моделируемых объектах педагогической практики.

В ходе исследования для разработки блочно-структурной модели практической подготовки будущих специалистов социальной сферы был проведен анализ традиционных моделей социального образования, таких как модель ученичества, академическая модель, терапевтическая или модель профессионального роста, модель социального обучения и др.

Разработанная авторская блочно-структурная модель практической подготовки будущих специалистов социальной сферы в вузе является компетентностной практико-ориентированной моделью, так как она направлена на формирование универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. В ходе проведенного исследования была разработана блочно-структурная модель, включающая блоки: результативно-целеполагающий, концептуальный, программно-технологический, оценочно-рефлексивный.

Первый блок модели – **результативно-целеполагающий** связан с показателями компетентности (образовательный стандарт), определенными основными индикаторами профессиональных знаний, умений и навыков, требованиями к профессионалам по решению социальных проблем (руководитель социальной службы, специалист социальной работы, социальный работник) и целями теоретического и практического обучения будущих специалистов социальной сферы, согласно профессиональным стандартам.

Концептуальный блок нашей модели включает исследовательские подходы (компетентностный, андрогогический, социокультурный) и соответствующие им принципы. При проектировании данного блока мо-

дели практической подготовки будущих профессионалов социальной сферы в вузе анализировались зарубежные подходы к полемому обучению.

Анализ исследований в области практического обучения позволил выделить две модели практического обучения – это индивидуально-ориентированная и социокультурная.

В индивидуально-ориентированной модели обучения студентов – как взрослых учащихся – андрогогический подход является основой для личностно-профессионального развития будущих профессионалов социальной сферы.

Анализ истории образования в области социальной работы показывает, что с момента основания первых школ социальной работы и до сегодняшнего дня полевое обучение было в центре социального образования в разных странах [4–6].

Полевое обучение – это тип эмпирического обучения, которым студенты социальной работы занимаются через освоение своего места работы в агентствах социальной работы.

Трансформация теоретических знаний в практические умения наиболее качественно происходит в момент прохождения практики, на протяжении практики у студентов предусмотрено выполнение профессиональных заданий [7; 8].

Проходя практику, студент получает дополнительную информацию о рынке востребованных компетенций и рынке профессий, получает возможность трудоустройства в организации, где проходил практику [9–11].

Во время полевого практикума студенты социальной работы переходят от аудиторного обучения к обучению на практике, что знаменует их вступление в мир профессии и освоение требований обучения через работу. Таким образом, полевое обучение рассматривается как недостающее звено между теорией и профессиональной практикой. Весь процесс напоминает театральную репетицию, так как студенты постепенно готовятся к роли будущего социального работника.

В нормальных условиях полевое обучение является самым богатым опытом для студентов, поскольку оно предоставляет им уникальную возможность углубить свои знания о профессии социальной работы через активное участие в ней. На протяжении всего

своего практического опыта студенты имеют возможность работать с реальными клиентами, взаимодействовать с опытными сотрудниками социальной работы и другими профессионалами и развивать навыки межличностного общения через контакт с клиентами, сверстниками и профессионалами – образцами для подражания.

Содержание практического обучения связано с формулированием набора целей на различных этапах процесса обучения или того, что должно быть достигнуто и усвоено. Это связано с различными конкретными требованиями, критериями и стандартами, которые отражают те аспекты подготовки, которые ориентированы на профессиональные компетенции. Процесс практического обучения концептуально проработан в андрагогическом подходе и смешанных подходах к обучению, которые используют комбинацию педагогических принципов и принципов обучения взрослых.

Многообразный и сложный характер практического обучения отмечают M. Doel, S.M. Shardlow, P.G. Johnson [4]. Это обеспечивается действием, живым обучением и имитацией практики. В Великобритании практическое обучение обеспечивает практикующий специалист, нанятый Агентством социальной работы, который выступает в качестве супервайзера, преподавателя и оценщика, рекомендуя университету параметры компетенции, которые должен освоить студент. Возможности полевого обучения рассматриваются как локус, в котором интегрируются теория, практика, исследования.

Современные исследования выявляют центральную роль четкой цели и задач, соответствующих сложным возможностям, структурированному обучению и согласованным подходам, основанным на развитии взаимовыгодных отношений социальных организаций и университетов. Существует явная необходимость более широкой перспективной деятельности заинтересованных сторон и систематического рассмотрения вопросов разработки эффективных подходов к практическому обучению, которые реагировали бы на текущие изменения политики и повестки дня рынка социальных услуг.

Теоретическое и практическое обучение важны для студентов, чтобы они стали про-

фессиональными социальными работниками, это происходит как в аудитории, так и в полевых условиях. Процесс обучения имеет решающее значение для студентов, чтобы помочь им практиковать и совершенствовать ценности, навыки и знания, необходимые для профессии.

Практическая подготовка влияет на весь образовательный процесс и поэтому рассматривается как долгосрочный процесс личностно-профессионального развития, целью которого должно быть не только информирование, но и формирование компетентностей, становление профессиональной позиции и идентичности.

C. Noble отмечает, что процесс «знания и действия» через полевое обучение помогает студентам научиться принимать решения в реальных ситуациях [12]. Другими словами, по мере того, как студенты все больше вовлекаются в профессиональную практику, они становятся иницированными в процесс принятия решений на рабочем месте, где в большинстве случаев приобретение этих знаний на практическом уровне часто сложнее, чем в теории.

P.V. Lager и V. Cooke Robbins описывают преимущества, которые могут получить от опыта полевой работы студенты социальной работы. В полевых условиях студенты имеют возможность: проверить то, что они узнают в аудитории, интегрируя теорию с практикой, оценивая эффективность вмешательств; узнать реалии социальной, политической и экономической ситуации, стремясь к культурной чувствительности и компетентности; обдумать выбор, поставленный этическими дилеммами. В полевых условиях развивается чувство собственного «Я» на практике, выстраивается связь и идентичность с профессией [13].

Полевая практика может рассматриваться как вызов для студентов, в котором они применяют теоретические знания, преподаваемые в академических условиях, связывают практику с теорией, приобретают новые знания и приобретают практические навыки, необходимые для профессии [12; 13].

C. Regehr, G. Regehr, J. Leeson, L. Fusko резюмируют достоинства полевого обучения, говоря, что это «основная возможность для студентов интегрировать знания, ценности и

навыки в свои профессиональные самооценки» [14].

Преимущества полевого обучения для студентов связаны не только с их профессиональным развитием, но и с их личностным развитием. Полевое обучение в практических условиях может способствовать личностному развитию студентов несколькими способами; во время полевого опыта студенты вступают в непосредственный контакт или взаимодействуют с различными категориями людей, группами и профессионалами, а также с различными культурами и философиями. Благодаря этому взаимодействию студенты социальной работы имеют практическую возможность открыть для себя новые идеи или подумать о себе и своих собственных ценностях, отношении к другим, а также научиться управлять эмоциями и чувствами в реальных условиях социального агентства.

В своем историческом обзоре теорий профессионального обучения Р. Нагер выделил две модели практического обучения:

1) **обучение на рабочем месте** как продукт, основное внимание уделяется приобретению учащимися новых качеств;

2) **обучение как процесс участия в сообществе практиков** [15].

Сфард (1998) рассматривает практическое обучение через метафорические концепции:

- обучение как **метафора приобретения**;
- обучение как **метафора участия** (цит. по: [15]).

Несмотря на индивидуальные различия в обучении, студенты социальной работы, как взрослые учащиеся, имеют некоторые общие характеристики. Ведущий исследователь в области андрогогики Ноулз выделяет принципы, которые необходимо учитывать при разработке программ практической подготовки студентов:

- принцип вовлеченности (потребность знать требует, чтобы студент был вовлечен в процесс обучения, чтобы установить связи между теорией и практикой; они также могут лучше понять структуру организации) [5];

- принцип персональной ответственности (студенты способны взять на себя ответственность за свои действия, они становятся способными знать разницу между правильным и неправильным, а также принимать этические решения и решения, которые ока-

зывают положительное влияние на клиентов, коллег или других специалистов организации);

- принцип учета субъектного опыта (опыт студента как взрослого ученика, привносящего свой жизненный опыт и знания в процесс обучения и в новую образовательно-профессиональную ситуацию. В области социальной работы литература ясно показала, что студенты с предыдущим жизненным или трудовым опытом могут быть менее тревожными, быстрее учиться и более компетентно выполнять полевые задания, чем те, у кого их нет [5]. Студенты хотят, чтобы их слушали, и говорят о своих предпочтениях, интересах и мнениях во время полевых занятий);

- принцип постоянной готовности учиться (взрослые ученики готовы учиться, когда они хотят знать, как выполнять определенные задачи и роли. А. Gitterman утверждает, что «студенты готовы учиться в силу их стремления к профессиональной карьере, а также непосредственных требований полевой работы» [16]);

- принцип **ориентации на решение задач (или проблем) в обучении**.

Социокультурная модель практической подготовки акцентирована на развитие личности в социальном контексте; обучение в реальном контексте, ведущими принципами ее являются принципы социального взаимодействия и сотрудничества.

Е. Wenger отмечает, что участие в сообществе практиков «формирует не только то, что мы делаем, но и то, кто мы есть и как мы интерпретируем то, что мы делаем» [17]. Кроме того, Е. Wenger предполагает, что стабильные и хорошо организованные сообщества практиков позволяют новичкам перейти от **стадии новичка к стадии эксперта путем полного участия в сообществе профессионалов** [17].

Ключевым аспектом позиционного обучения является концепция ученика, наблюдающего за сообществом практики. Это означает, что студенты учатся, наблюдая с границы или «законного периферийного участия», что позволяет студентам все больше объединять культуру сообщества. Студенты учатся на рабочем месте, наблюдая за поведением своих полевых инструкторов или других значимых для них людей. Студенты также учатся, наблюдая за организационной

практикой и культурными нормами внутри организации.

В. Rogoff ввел принцип «**управляемого участия**» в практическом обучении, чтобы показать, что люди учатся через более компетентных других и через управляемое участие с другими в культурно ценной деятельности [18].

D. Guile и T. Griffiths утверждают, что полный доступ и участие в сообществе практиков требуют принимающей организации, способной предоставить возможности обучения для студентов, которые наблюдают, обсуждают, практикуют и обмениваются различными подходами с членами профессионального сообщества [19].

Интегрируя перечисленные принципы к практическому обучению, был разработан **программно-технологический блок**, который содержит программы организации прохождения и тренинговой работы со студентами и представителями социальных организаций – баз учебной, научно-исследовательской и производственных практик, программу мониторинга студенческой практики и индивидуального сопровождения.

Важным блоком разработанной модели является **оценочно-рефлексивный**. Исследователи отмечают ценность критической рефлексии в практическом обучении студентов во время полевого опыта. Осознание того, как студенты достигают своих учебных целей в практической подготовке, имеет первостепенное значение, это важно для понимания своей профессиональной роли в практике социальной работы.

Важным для эффективной организации практики обучения является удовлетворенность студентов, которая связана с регулярной обратной связью о результатах работы, ощущением себя уполномоченным как ученик с определенной степенью автономии и возможностью наблюдать за работой [5].

Анализ показывает, что большинство исследований, посвященных положительным результатам практической подготовки, фокусируются на поведении полевого инструктора, взаимоотношениях полевого инструктора и студента; диапазоне и характере образовательных или учебных возможностей; структуре и моделях полевого обучения и межорганизационных отношениях между университетами и полевыми установками [5].

Контроль и агентский климат являются важными факторами повышения успеваемости студентов в практическом обучении.

В процессе практического обучения происходят изменения в восприятии студентами конкретных навыков.

C. Knight обнаружил, что вводные и уточняющие действия, хотя и ценные в самом начале, были заменены действиями, которые помогали студентам развивать навыки самокритики и связывать теорию и практику в конце практического обучения [20].

J. Maidment считает, что программы социальной работы должны учить студентов адаптироваться и вести переговоры в условиях культуры рабочего места, а не только традиционным навыкам интервью и оценки [21]. Исследователь провел анкетирование в конце своего полевого обучения. Анкета охватывала демографическую информацию, распределение рабочих мест и коммуникацию, преподавание и обучение, а также институциональный контекст¹. В результате обнаружено, что 31 % респондентов сообщили о трудностях в общении с клиентами, 38 % испытывали конфликты внутри агентства и 62 % испытывали значительный стресс на работе. Это говорит о том, что необходима специальная подготовка по обеспечению здоровья, безопасности и профилактике стресса для студентов, приступающих к практическому обучению.

В ходе нашего исследования проведено интервьюирование студентов 2 и 4 курсов бакалавриата социальной работы и психолого-педагогического образования Педагогического института Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина по оценке компетенций, проблем и трудностей в ходе учебной и производственной практик. Результаты анкетирования показали, что 30 % студентов имеют трудности в общении с клиентами, подопечными, детьми и родителями, 25 % были свидетелями конфликтных ситуаций в социальных и образовательных организациях и 67 % испытали стресс в ходе прохождения практики. Эти данные отражают необходимость проведения специальной тренинговой подготовки перед студенческой практикой в аудиторных условиях. В ходе исследовательской работы была

¹ Анкета предусматривала возможность одновременно нескольких ответов на заданные вопросы.

спроектирована программа тренинга для подготовки студента к полевым условиям и программа для супервизоров на базе практики. После их реализации в течение двух лет были проведены промежуточная и выходная диагностики; результаты выходной диагностики показали улучшение ситуации по всем показателям (снижение трудностей в общении на 50 %, повышение стрессоустойчивости на 58 %), что подтвердило гипотезу о целесообразности введения системных тренингов для студентов и супервизоров по адаптации к полемому обучению и мультипликации опыта тренинговой работы. Выходная диагностика подтвердила гипотезу о целесообразности введения системных тренингов для студентов и супервизоров по адаптации к полемому обучению как компонента программно-технологического блока разработанной модели.

Выводы. Практическая подготовка в вузе – неотъемлемая часть учебной программы социального образования, учитывает сущность помогающих профессий и специфику социальной сферы. Разработанная блочно-структурная модель практической подготовки будущих профессионалов социальной сферы в вузе является компетентностной

практико-ориентированной моделью, направленной на формирование универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Модель включает блоки: результативно-целеполагающий, концептуальный, программно-технологический, оценочно-рефлексивный. Важность концептуального блока модели и принципов (андрологических, социокультурных, контекстных) практического обучения для преподавателей социальной работы и руководителей практики определяет необходимость подготовки в области полевого образования, а также концептуального проектирования программ для студентов, которые отвечают их образовательным и социальным потребностям. Компетентностный подход явился доминантным для проектирования программ практической подготовки в вузе будущих профессионалов социальной сферы. Результаты интервьюирования, включенного наблюдения показывают взаимосвязь изменений в программах практической подготовки и положительной динамики качества практического обучения студентов, повышения параметров личностной, социальной и технологической компетенций у студентов направления «Социальная работа».

Список литературы

1. *Гарашкина Н.В., Дружинина А.А.* Технологии формирования социальной инициативности студенческой молодежи // Психолого-социальная работа в современном обществе: проблемы и решения: материалы Междунар. науч.-практ. конф. / под общ. ред. Ю.П. Платонова. СПб.: С.-Пб. гос. ин-т психологии и соц. работы, 2016. С. 418-420.
2. *Гарашкина Н.В., Дружинина А.А.* Социально-проектная деятельность в подготовке бакалавров дошкольного образования: развивающий потенциал и технологии реализации // Добровольческие инициативы в социальной сфере: сб. ст. науч.-практ. конф. / под общ. ред. Т.Г. Деревягиной. Тамбов, 2019. С. 27-31.
3. Инновационно-компетентностная образовательная программа по учебной дисциплине: опыт проектирования / под ред. И.А. Зимней. М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2008. 112 с.
4. *Doel M., Shardlow S.M., Johnson P.G.* Contemporary Field Social Work: Integrating Field and Classroom Experience. Thousand Oaks: Sage, 2011.
5. *Bogo M.* Achieving Competence in Social Work Through Field Education. Toronto: University of Toronto Press, 2010.
6. *Reamer F.* Essential ethics education in social work field instruction: A blueprint for field educators // Field Educator. 2012. № 2 (2).
7. *Савинова А.Е.* Формирование компетенций студентов в рамках компетентностного подхода в современной системе образования // МНКО. 2020. № 6 (85). С. 408-410.
8. *Асташова Е.А., Погребцова Е.А.* Практико-ориентированное обучение при подготовке менеджеров // Электронный научно-методический журнал Омского ГАУ. 2017. № S3.
9. *Бобренко И.А., Гришина Е.С.* Организационные основы практики студентов: опыт, проблемы и перспективы развития // Электронный научно-методический журнал Омского ГАУ. 2016. № S1.
10. *Салазкина Л.П.* Опыт и перспективы организации производственной практики студентов // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2015. № 30. С. 207-211.

11. Берестовский А.М., Яцунов А.Н., Павлюченко К.В., Паршукова С.С. Взаимодействие образовательных организаций и предприятий: дуальный подход в подготовке специалистов // Электронный научно-методический журнал Омского ГАУ. 2017. № S3.
12. Noble C. Researching field practice in social work education: Integration of theory and practice through the use of narratives // *Journal of Social Work*. 2001. № 1 (3). P. 347-360.
13. Lager P.B., Cooke Robbins V. Field education: Exploring the future, expanding the vision // *Journal of Social Work Education*. 2004. № 40 (1). P. 3-12.
14. Regehr C., Regehr G., Leeson J., Fusko L. Setting priorities for learning in the field practicum: A comparative study of students and field instructors // *Journal of Social Work Education*. 2002. № 38 (1). P. 55-65.
15. Hager P. Current theories of workplace learning: A critical assessment // *International handbook of educational policy* / eds. N. Bascia, A. Cumming, A. Datnow, K. Leithwood, D. Livingstone. Dordrecht: Springer, 2005.
16. Gitterman A. Interactive andragogy: Principles, methods, and skills // *Journal of Teaching in Social Work*. 2004. № 24 (3/4). P. 95-112.
17. Wenger E. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
18. Rogoff B. *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. N. Y.: Oxford University Press, 1990.
19. Guile D., Griffiths T. Learning through work experience // *Journal of Education and Work*. 2001. № 14 (1). P. 113-131.
20. Knight C. The process of field instruction: BSW and MSW students' views of effective field supervision // *Journal of Social Work Education*. 2001. Vol. 37. № 3. P. 357-379.
21. Maidment J. Problems experienced by students on field placement: using research findings to inform curriculum design and content // *Australian Social Work*. 2003. Vol. 56. № 1. P. 50-60.

References

1. Garashkina N.V., Druzhinina A.A. Tekhnologii formirovaniya sotsial'noy initsiativnosti studentcheskoy molodezhi [Technologies for the formation of social initiative of student youth]. *Materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Psikhologo-sotsial'naya rabota v sovremennom obshchestve: problemy i resheniya»* [Proceedings of the International Scientific and Practical Conference "Psychological and Social Work in Modern Society: Problems and Solutions"]. St. Petersburg, Saint-Petersburg State Institute of Psychology and Social Work Publ., 2016, pp. 418-420. (In Russian).
2. Garashkina N.V., Druzhinina A.A. Sotsial'no-proyektynaya deyatelnost' v podgotovke bakalavrov doskol'nogo obrazovaniya: razvivayushchiy potentsial i tekhnologii realizatsii [Social and project activities in the preparation of Bachelors Degree Students of preschool education: developmental potential and implementation technologies]. *Sbornik statey nauchno-prakticheskoy konferentsii «Dobrovol'cheskiye initsiativy v sotsial'noy sfere»* [Proceedings of the Scientific and Practical Conference "Volunteer Initiatives in the Social Sphere"]. Tambov, 2019, pp. 27-31. (In Russian).
3. Zimnyaya I.A. *Innovatsionno-kompetentnostnaya obrazovatel'naya programma po uchebnoy distsipline: opyt proyektirovaniya* [Innovation-Competence Educational Program in the Academic Discipline: Design Experience]. Moscow, Research Center for Problems of Quality of Training Specialists Publ., 2008, 112 p. (In Russian).
4. Doel M., Shardlow S.M., Johnson P.G. *Contemporary Field Social Work: Integrating Field and Classroom Experience*. Thousand Oaks, Sage Publ., 2011.
5. Bogo M. *Achieving Competence in Social Work Through Field Education*. Toronto, University of Toronto Press, 2010.
6. Reamer F. Essential ethics education in social work field instruction: A blueprint for field educators. *Field Educator*, 2012, no. 2 (2).
7. Savinova A.E. Formirovaniye kompetentsiy studentov v ramkakh kompetentnostnogo podkhoda v sovremennoy sisteme obrazovaniya [Development of students' competencies within the framework of the competence-based approach in the modern education system]. *MNKO – The World of Science, Culture and Education*, 2020, no. 6 (85), pp. 408-410. (In Russian).
8. Astashova E.A., Pogrebtsova E.A. Praktiko-orientirovannoye obucheniye pri podgotovke menedzherov [Practice-oriented training in the training of managers]. *Elektronnyy nauchno-metodicheskiy zhurnal Omskogo GAU – Research and Scientific Electronic Journal of Omsk SAU*, 2017, no. S3. (In Russian).
9. Bobrenko I.A., Grishina E.S. Organizatsionnyye osnovy praktiki studentov: opyt, problemy i perspektivy razvitiya [Organizational foundations of student practice: experience, problems and development prospects].

- Elektronnyy nauchno-metodicheskiy zhurnal Omskogo GAU – Research and Scientific Electronic Journal of Omsk SAU*, 2016, no. S1. (In Russian).
10. Salazkina L.P. Opyt i perspektivy organizatsii proizvodstvennoy praktiki studentov [Experience and prospects of organizing practical training of students]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv – Bulletin of Kemerovo State University of Culture and Art*, 2015, no. 30, pp. 207-211. (In Russian).
 11. Berestovskiy A.M., Yatsunov A.N., Pavlyuchenko K.V., Parshukova S.S. Vzaimodeystviye obrazovatel'nykh organizatsiy i predpriyatiy: dual'nyy podkhod v podgotovke spetsialistov [Interaction of educational organizations and enterprises: a dual approach in training specialists]. *Elektronnyy nauchno-metodicheskiy zhurnal Omskogo GAU – Research and Scientific Electronic Journal of Omsk SAU*, 2017, no. S3. (In Russian).
 12. Noble C. Researching field practice in social work education: Integration of theory and practice through the use of narratives. *Journal of Social Work*, 2001, no. 1 (3), pp. 347-360.
 13. Lager P.B., Cooke Robbins V. Field education: Exploring the future, expanding the vision. *Journal of Social Work Education*, 2004, no. 40 (1), pp. 3-12.
 14. Regehr C., Regehr G., Leeson J., Fusko L. Setting priorities for learning in the field practicum: A comparative study of students and field instructors. *Journal of Social Work Education*, 2002, no. 38 (1), pp. 55-65.
 15. Hager P. Current theories of workplace learning: A critical assessment. In: Bascia N., Cumming A., Datnow A., Leithwood K., Livingstone D. (eds.). *International Handbook of Educational Policy*. Dordrecht, Springer Publ., 2005.
 16. Gitterman A. Interactive andragogy: Principles, methods, and skills. *Journal of Teaching in Social Work*, 2004, no. 24 (3/4), pp. 95-112.
 17. Wenger E. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge, Cambridge University Press, 1999.
 18. Rogoff B. *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. New York, Oxford University Press, 1990.
 19. Guile D., Griffiths T. Learning through work experience. *Journal of Education and Work*, 2001, no. 14 (1), pp. 113-131.
 20. Knight C. The process of field instruction: BSW and MSW students' views of effective field supervision. *Journal of Social Work Education*, 2001, vol. 37, no. 3, pp. 357-379.
 21. Maidment J. Problems experienced by students on field placement: using research findings to inform curriculum design and content. *Australian Social Work*, 2003, vol. 56, no. 1, pp. 50-60.

Информация об авторе

Акопянц Игорь Ашотович, аспирант, кафедра социальной работы. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: shi15direktor@rambler.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9069-6715>

Поступила в редакцию 18.01.2021 г.
Поступила после рецензирования 15.02.2021 г.
Принята к публикации 26.03.2021 г.

Information about the author

Igor A. Akopyanc, Post-Graduate Student, Social Work Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: shi15direktor@rambler.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9069-6715>

Received 18 January 2021
Reviewed 15 February 2021
Accepted for press 26 March 2021