

ЙОАННА ВАСИЛЕВА ЦВЕТАНОВА

**ПРОФЕСИОНАЛЕН ПРОФИЛ И
ПОДГОТОВКА НА СПЕЦИАЛИЗИРАНИЯ
ВЪЗПИТАТЕЛ ВЪВ ФРАНЦИЯ**

2022

Настоящият монографичен труд отразява авторските търсения в предметното поле на изследване на професионалния профил и подготовка на специализирания възпитател във Франция и възможните проекции за подготовка на студентите в областта на социалната работа и социалната педагогика в България.

ПРОФЕСИОНАЛЕН ПРОФИЛ И ПОДГОТОВКА НА СПЕЦИАЛИЗИРАНИЯ ВЪЗПИТАТЕЛ ВЪВ ФРАНЦИЯ

© Йоанна Василева Цветанова – автор

Българска

Първо издание

Рецензенти: доц. д-р Светлана Ганева Николаева
 доц. д-р Милена Ивова Илиева

Формат: 16/60/84/

Печатни коли: 26

ISBN 978-954-395-299-1

Издателство БОН - Благоевград
Благоевград, 2022

СЪДЪРЖАНИЕ

УВОД.....	5
ГЛАВА ПЪРВА	
СОЦИАЛНАТА РАБОТА В ЕВРОПА – КОНТЕКСТИ НА РАЗБИРАНЕ И ИСТОРИЧЕСКО РАЗВИТИЕ	14

1.1. Историко-педагогически анализ на социалната работа и професията на социалния работник в Европа	14
1.1.1. Социализиране на социалните грижи	15
1.1.2. Професионализиране на социалния работник	22
1.2 Съвременни предизвикателства пред организацията на подготовката на социалния работник в Европа	31
1.2.1. Социална работа – професията на XXI век	31
1.2.2. Болонският процес и образованието на социалния работник	41
1.2.3. Глобализацията и студентът по социална работа	48
1.3. Сравнителен преглед на квалификацията „социален работник“ в Европейските страни	53
1.3.1. Квалификацията на социалния работник в Западна Европа	57
1.3.2. Квалификацията на социалния работник в Източна Европа след падането на Берлинската стена	68

ГЛАВА ВТОРА	
ОБРАЗОВАНИЕ И КВАЛИФИКАЦИЯ НА СОЦИАЛНИЯ РАБОТНИК ВЪВ ФРАНЦИЯ	73

2.1. Същността и статутът на социалната работа във Франция	73
2.2. Своеобразието при подготовката на социален работник във Франция	77
2.2.1. Децентрализация в управлението на образованието на социалния работник	78
2.2.2. Обща характеристика на процеса на обучение на социалния работник	80
2.2.3. Вид и степен обучение на специалисти в областта на социалната сфера	87

2.2.4. Професионалната реализация на социалния работник	91
2.3. Образованието на съвременния социален работник във Франция	101
2.3.1. Професионални референтни характеристики на социалните работници	108
2.3.2. Образователни принципи за обучението на социален работник	112

ГЛАВА ТРЕТА

ПРОФИЛ НА ПОДГОТОВКАТА НА СПЕЦИАЛИЗИРАНИЯ ВЪЗПИТАТЕЛ ВЪВ ФРАНЦИЯ 128

3.1. Параметри на профила на подготовка на специализирания възпитател	128
3.1.1. Изисквания за входящо образователно и квалификационно равнище	130
3.1.2. Стандарт на професията (Справочник на професионалните дейности)	131
3.1.3. Функции, дейности и компетенции на специализирания възпитател	132
3.1.4. Стандарт на обучението (Справочник на свързаните с компетентностите знания)	141
3.2. Стандарт на сертифицирането (Справочник за сертифицирането)	149
4. Сравнителен анализ на подготовката на специализирания възпитател във Франция и социалния педагог в България	153

ЗАКЛЮЧЕНИЕ 188

ЛИТЕРАТУРА: 195

УВОД

През последните години интересът към явлението „социална работа“ нарасна значително в световен мащаб. Това е резултат от глобалните тенденции в съвременния свят, които обхващат всички основни сфери на обществения живот – икономическата, социалната, науката, образованието, екологията. Социално-политическите трансформации, социалните трудности, съществуващите политическа и икономическа нестабилност, увеличаването на социалната диференциация, бедността, процесът на застаряване на населението, растящите проблеми на международната миграция, породена от масова безработица, обхваща цялото земно кълбо. Нараства значението на общочовешките ценности. Постоянно се увеличава броят на хората, за които на преден план излизат потребностите и мотивите за намирането на по-добре платена и по-съдържателна работа и съответно място на живот, независимо от националната принадлежност и гражданство. Разгръщат се процесите на интернационализация и унификация. При тези условия социалната работа, без да е изчерпала своите възможности за намеса, „предлага уникално вникване в социалните, икономическите и политическите промени“ (Cree, 2008: 307). Това повишава актуалността на теоретичното осмисляне на нейната същност и изисква трансфер и адаптиране на опита на развитите страни в тази сфера.

Многостранността на коментираните обществено-икономически проблеми естествено обхващат и проблемите относно подготовката на социалните работници в Европа и по света. Закономерно проблемът за повишаване качеството на образованието на кадрите в социалнопедагогическата сфера придобива все по-голяма обществена значимост и професионална актуалност. Разбира се, такива проблеми не са нови за научната литература и са обект на различни области на познанието – медицинска, педагогическа, психологическа. У нас сравнителното образование като наука и учебна дисциплина се проучва и разработва най-вече от Г. Биж-

ков, Н. Попов (1999 и др. изд.). Те прилагат сравнителния метод за проучване на структурите на образователните системи по света. Значими и авангардни постановки относно спецификата на социалната работа като професия и приложна наука, както за нейното организационно и качествено развитие в съвременността, така и за търсенето на варианти за нейното усъвършенстване, представят автори като Н. Петрова (2001; 2005; 2009; 2010; 2011); Н. Бояджиева (2011а; 2011б; 2011в); Кл. Сапунджиева (2005; 2009; 2011); Н. Владинска (1990; 1993; 1996); С. Цветанска (2009); К. Тодорова (2004), (2002); Ц. Коларова (2012); П. Паризов (2004а), (2004б), (2007а), (2007б); В. Ганева (2008); М. Ганева (2009); К. Димитрова (2006); Л. Стракова (2005); Ив. Тепавичаров (2005); М. Пиронкова (2005); Р. Питекова (2009); Б. Господинов (2002; 2009) и други.

Интересът към тези научни проблеми е особено значим и за чуждестранната наука, която „трескаво“ търси решения за доброто бъдеще на глобализиращия се свят. С оригинални теоретични и експериментални изследвания могат да се посочат следните автори: Ardouin, Th. & J. Clenet (2011); F. Audigier & N. Tutiaux-Guillon (2008); G. Boterf (2011); G. Dréano (2009); M. Chauvière (2006), (1993); F. Girard-Buttoz (1982); J.-Ph. Melchior (2011); S. Paugam (2006); J.-M. Baude (2010); O. Huet (2011); J. Ion (1998; 2002) и др. Анализи, реализирани чрез сравнителни изследвания на политики, стратегии и практики в сферата на социалната работа в различните страни, представят автори като A. Campanini (2007; 2008; 2010); A. Campanini & E. Frost (2004); E. Jovelin (2006; 2008); W. Lorenz (2006); K. Lyons & S. Lawrence (2006); C. Labonté (2004); Y. Hurtubise & J. P. Deslauriers (2005); D. Cox & P. Manohar (2006) и др. По тези проблеми в Русия работят И. Андреева (2000), Р. Корнюшина (2004) и др.

Резултатите от предварителното теоретично проучване в областта на българското сравнително образование показват, че възможностите за научен обмен между България и развитите западноевропейски страни с добра социална политика оправдават нашите научни намерения за сравнително изследване по-специално на опита и постиженията на Франция. Основанията за избора ни са в коментираните социални събития и многобройните „ефекти“

от тях, които поставят множество предизвикателства и изисквания пред професионалното образование на кадрите в социалния сектор. В търсенето на успешно решение за подобряване на подготовката на кадрите в социалнопедагогическата сфера е възможно именно Франция да е изключително подходящият пример за България.

Декларираните намерения дават основания за някои понятиено-терминологични отношения, изведени тук като работни понятия в настоящото изследване.

На съвременния етап съществуват множество различни становища по въпроса за съдържанието на професията, респ. подготовката на социалния работник/социалния педагог, както и за същността на „социалната работа“ и „социалната педагогика“. Поради спецификата на избраната научна проблематика и тъй като във формулировката на избрания предмет се извежда Франция, още тук трябва да се посочи, че определящо за разбирането на понятието *социален работник* е фактът, че това е сборното наименование на помагащите специалисти. Понятието „социална работа“ е „събирателно“ във Франция и включва конгломерат от професии, но не съществува професионална длъжност *социален работник*. Като следствие от тази „основна идея“ и по отношение характера на дейността, специализираният възпитател е вид социален работник, който извършва социалновъзпитателна дейност. Същевременно следва да се отбележи и фактът, че това е критерият, „според който, без да е официално декларирано, у нас също се прави разлика между социални работници и социални педагози.“ (Петрова & Владинска, 1994: 29). Анализирайки професията социален педагог като вид социален работник, Н. Петрова посочва, че „специализираните възпитатели са тези социални работници, които се намесват повече за постигане на определена личностна промяна. Те могат да работят в отворена среда, могат да работят и в институция. Те се специализират в зависимост от възрастта (за работа с новородени деца, юноши и пр.) или според проблема (с деца и възрастни с уверения, с поведенчески проблеми и пр.)“ (Петрова, 2005: 336). Следователно, именно социалновъзпитател-

ната дейност на социалния педагог в България и на специализирания възпитател във Франция ни дават основание и възможност за съпоставка и сравнение.

Всеки социален въпрос може да бъде разбит логически на определен брой обекти, например бедност, зависимост и т.н., затова по принцип мисиите са съответно помощ, интегриране и т.н., съответно и истинският облик на социалната работа може да бъде представен чрез диференциация и специализация в подготовката на социалните работници.

Обектно-предметните отношения, засегнати още в избора на темата, тук се определят съобразно своята обективност, очевидност, системност, структурираност. Затова **ОБЕКТ** на конкретното изследване е *подготовката на социалните работници във Франция*. Тъй като е социален факт и иновационно явление, подготовката на социалните работници във Франция отразява присъщите за общественото развитие и съвременното образование принципи и практики, закономерности, организация, характеристики и постижения. В такъв смисъл подготовката на социалните работници във Франция е социален феномен, който притежава свойствата обективност (фактът на неговото съществуване), очевидност, регистрируемост, структурираност, системност, обобщеност и затова може да се проучва, измерва, сравнява и пр. Макар че притежава характеристиките на професионалната подготовка въобще, все пак подготовката на социалните работници във Франция се отличава със своеобразие и специфика, които я правят „възлово“ звено в сферата на професионалното обучение. От друга страна – именно подготовката на социалните работници във Франция и в частност подготовката на специализирания възпитател предлага разнообразни възможности за заимстване на идеи, за адаптиране на практики, за търсене и предлагане на решения, които в реалността на българските социално-педагогически условия да предизвикват и стимулират научни дейности в сравнителна посока.

Отразявайки логически и закономерно изучаваната научна същност на обекта, съобразно научната и приложна значимост на избраните и коментирани проблемни полета, за **ПРЕДМЕТ** на това

изследване се определя *процесът на професионална подготовка на специализирания възпитател във Франция.*

Тъй като във формулировката на избрания предмет на преден план се извежда подготовката на специализирания възпитател във Франция, още тук следва да се посочи, че определящо за разработвания проблем е изясняване на същността и спецификата на профила на обучението на специализирания възпитател. Това от своя страна съдейства за по-добро осмисляне на спецификата на проблемите в професионалната подготовка и води до разкриване на структурни и функционални противоречия в подготовката на социалните педагози в България.

В контекста на декларираните научни намерения за **ЦЕЛ** на настоящото изследване се извежда *проучване на френския модел при подготовката на специализирания възпитател с възможностите за усъвършенстването на обучението на социалните педагози в България.*

Съобразно теоретичния и сравнителен анализ на идеите и организационния опит е допустимо да се приеме за оправдано научното търсене на утвърден европейски модел, прилаган във Франция и интегриращ добри практики за подготовката на студентите в областта на социалната работа. Аргументите се крият в няколко взаимосвързани причини: (1) едната от тях кореспондира с „прохождането“ на университетските специалности „Социални дейности“ и „Социална педагогика“ в България; (2) втората е пряко следствие от социално-икономическите процеси, които се развиват през последните две десетилетия у нас и засягат всички сфери на обществения живот: политическа и икономическа нестабилност, увеличаване на социалната диференциация, процес на застаряване на населението, растящите проблеми на миграцията, породена от масова безработица и т.н.; (3) третата, но не на последно място по значение причина, е, че с присъединяването на България към Европейския съюз българският образователен пазар се превърна в неразделна част от европейското пространство за висше образование - реалната среда, в която функционират българските висши училища.

Актуализирането като процес за развитие на българската социална педагогика следва да се апробира на базата на сравнителен анализ на данни по критериите: прием на студентите, съдържание на обучението, завършване на обучението, отнасящи се за специализирания възпитател във Франция и за социалния педагог в България.

След като в научно-теоретичен план се приема за особено актуална подготовката на специализирания възпитател във Франция, закономерно е изследване на утвърдения във Франция модел за подготовка на такъв тип специалисти с цел повишаване качеството на образованието в социално-педагогическата сфера.

НАУЧНАТА ТЕЗА на конкретното изследване е, че *след като френският опит за професионално образование е утвърден модел за Европа, неговите успешни практико-приложни подходи и методи може да се окажат актуални и за нашата социалнопедагогическа практика. В този контекст е допустимо очакването, че прилагането по подходящ начин на идеи и елементи от подготовката на социални работници във Франция ще повиши ефективността на професионалното образование и ще улесни интеграционните процеси на България със страните от Европейския съюз в областта на обучението в социалната сфера.* От такъв аспект сравнителното проучване на подготовката на специализирания възпитател във Франция също е *социалнопедагогически* злободневно и с обективно значима постижима изследователска цел. Затова е допустимо предположението, че заимстването от добрия френски опит относно подготовката на специализиран възпитател ще даде положителен ефект за повишаване качеството на компетенциите на българските социални педагози и социални работници.

В рамките на сравнителния анализ, като стимул за промени, има основания да се обсъди подготовката на специализирания възпитател в по-общ контекст. В този смисъл значимостта на коментираните проблемни полета, тяхната концептуализация и методологична обосновааност ориентират настоящото изследване в три плана, всеки със собствени междинни цели: (1) *в обществен*

план – значението на сравнителния анализ се състои както в очертаване на спецификата на проблемите в образованието на социалните педагози, така и в осмислянето на възможности за усъвършенстване в този план и за преосмисляне на целите, задачите и резултатите, произтичащи от обучението. И като се анализира различното, в случая подготовката на специализирания възпитател във Франция, да се търсят възможности и адекватни решения за повишаване качеството на подготовката на студентите от специалност „Социална педагогика“; (2) *в теоретичен план* – сравнителният подход прави обучението по социална работа международно ориентирана система. Той е ключът към разбирането и обяснението на случващото се в областта на обучението по социална работа. С други думи, не може да се разбере този „корпус от знания“ без сравнителната гледна точка. В този смисъл на теоретично равнище е обоснована необходимостта от сравнително изследване на историята на социалната работа в Европа, като приоритетно е анализиран френският опит по социализирането (структурирането) на социалните услуги (дейност) и как в исторически аспект различните „форми на помощ“ способстват за възникването на дейности, породили по-късно професията на социалния работник и от сравнителен преглед на състоянието на обучението и подготовката на социалните работници в различните страни, зависима от съществуващите образователни традиции, от една страна, от друга – социалните и културни политики, и от разнообразните практики на социалната работа, от трета страна; (3) *в практико-приложен план* – сравнителният анализ на мрежата от обучения на специалисти в областта на социалната сфера във Франция и картината на участниците в нея позволява усъвършенстване на формите, организацията и образователните принципи и практики на обучението на социалните педагози.

Основните принципи, подходи и методи на изследването са „традиционните“ за научната работа в съвременния свят. Затова основните принципи, с които всяко сравнително педагогическо изследване трябва да се съобразява, са водещи и при настоящото изследване – плурализъм в мисленето на изследователя; приемстве-

ност в развитието на социокултурата; исторически континуум на промените в образователната действителност; конкретнонаучен обективизъм в оценките за изследваните социалнопедагогически явления и др.

С „ранг“ на методологичен за настоящото сравнително педагогическо изследване е системният подход, който позволява да се разкрива в динамика всеобщата връзка на развитието в обществото, а в частност и на образователните явления и процеси. Системното изследване на свръхсложната социална система от социално-образователните взаимодействия има предимствата да открива и оценява техните постижения и заимствания.

Аналитичният подход към педагогическото наследство и тенденциите на съвременното образование осигурява по-задълбочено тълкуване на сравняваните явления и изясняване същността, значението и реалните постижения в съответната социалнопедагогическа сфера на изследваните държави (по Д. Мур, Б. Ръсел, Л. Витгенщайн). По принцип съпоставянето като метод предполага и научен анализ на фактите за историята, за състоянието и перспективите при развитието на изследваното социокултурно или социално-образователно явление.

Хронологичният подход в известен смисъл също има методологично значение за настоящото изследване, тъй като осигурява поглед върху последователността, приемствеността и заимстванията в процесите на развитие и съвременно състояние на изследваните социално-образователни явления. При този подход от особено значение е личността на учения, тъй като от неговото съвестно и отговорно гледище в голяма степен се предопределя и оценката му за наблюдаваните събития и процеси, съответните изводи и препоръки. За да се изясни и сравни от неутрални позиции структурата и на отминалата, и на съществуващата реалност по подготовката на социалния работник в България и Франция, както и съпоставянето на техните злободневни потребности и перспективни възможности, нашето проучване отчита и идея на Н. Хартман за битието като обективност.

Съответно на целта и задачите на настоящото изследване са

използвани следните методи на научно изследване: (1) за научна систематизация и обобщение на фактите и явленията, свързани с историята и развитието на социалната работа в Европа (и конкретно във Франция): теоретичен анализ на нормативни документи, научни публикации и статистически данни за професионалното образование на социалните работници във Франция; формално-логически и дедуктивен метод; (2) за анализ на документите и фактите от различните обществено-икономически епохи във връзка с разкриване тенденциите в развитието на професията на социалния работник във Франция: историко-хронологичен метод; сравнителен анализ на състоянието на обучението и подготовката на социалните работници в различните европейски страни; обобщаване на проекции на френския опит в подготовката на специализирания възпитател върху обучението по социална педагогика в България; (3) за разкриване на реалното състояние на подготовката относно качеството и полезността на обучението (нагласа, мотиви, отношение и оценка на осъщественото обучение и значението му за бъдещата професионална реализация): анкетиране, приложено с контингент студенти от IV курс, ОКС „бакалавър“, обучаващи се в специалност „Социална педагогика“ на ЮЗУ „Неофит Рилски“ през последните три години; математико-статистически методи за обработване на резултати.

ГЛАВА ПЪРВА

СОЦИАЛНАТА РАБОТА В ЕВРОПА – КОНТЕКСТИ НА РАЗБИРАНЕ И ИСТОРИЧЕСКО РАЗВИТИЕ

1. 1. Историко-педагогически анализ на социалната работа и професията на социалния работник в Европа

В процеса на общочовешкото развитие социалната работа винаги е съществувала в лексикона на различните общества, въпреки че невинаги е наричана по този начин. В своя исторически път социалната работа непрекъснато облагородява хората, динамизира обществата с идеите за социална справедливост, натрупва огромен „житейски опит“, като системно обединява в себе си организатори, ползватели и институции.

Обаче, макар и с трайно присъствие в живота на хората от различните епохи, в сравнение с точните и хуманитарните науки социалната работа е сравнително ново понятие: тя е и дисциплина, и „социална наука“ (Schaefer, 2009: 59), и социална практика.

За да се проследи и коментира цялостно историята на социалната работа, е необходимо да се анализират документите и фактите от всяка обществено-икономическа епоха, доказващи нейната роля и значението ѝ за хуманната основа на управлението на важните държавни и обществени явления. Такъв ценностен подход позволява да се проследят, поне накратко, особеностите на общественото усъвършенстване и социалните условия за развитието на социалната работа в Европа. В този контекст е възможно да се вметне, че днес връщането към националната идентичност е неизбежно и, успоредно с това, отразявайки специфичен национален контекст, различните общества позволяват да бъдат групирани заедно и да покажат отличителен „европейски профил“.

1.1.1. Социализиране на социалните грижи

Определено може да се твърди, че навсякъде по света историята на социалната работа е свързана с благотворителността (Чавдарова, 2007; Андреева, 2000), възниква като „благотворителност, религиозен дълг към човека и система от хуманни услуги“ (Корнюшина, 2004: 4) и „се проявява като мислосърдие, милостиня, филантропия - т.е. имащите оказват помощ на нуждаещите се, директно или чрез посредничество на организации, главно религиозни, толкова и такива, каквито те смятат, че е необходима и полезна“ (Петрова, 2001: 9). Тъй като социалните разслоявания са значими и равновесието между богатството и бедността е крехко, социалната дилема поставя субекта от самото начало в положение на обвързаност с другите. През периода на формиращата се общоевропейска култура от ерата на ранното християнство, голямо значение се отдава най-вече на взаимопомощта. Даването на помощ се основава на „принципа на реципрочността“ (Владинска, 1990; Владинска & Петрова: 1994), т.е., ако някой направи нещо добро за друг, то това поражда съответното задължение за благодарност. Така „търсещият“ и „даващият“ помощ и подкрепа стават истински партньори в един социален обмен. Този „социален договор“ съответства до голяма степен на социалните идеи, които в европейски контекст произтичат от християнското учение. Този договор предполага, че никой не желае да допусне другият да изпадне в беда и да стане жертва. Важен пункт на съприкосновение между християнството и „социалния въпрос“ е темата за любовта, милосърдието и даряването. Християнството определя любовта като основно начало в живота на човека, а любовта към човека е образец за всеки християнин, обаче в този исторически период като цяло грижата за бедните е обусловена от религиозни подбуди. „В християнството изкуплението на греховете на хората чрез върховната жертва на Божия син е непостижимият образец за всеки християнин, чийто пръв дълг е да го следва според малките си човешки възможности и на първо място чрез любовта към ближния“ (Гаврилова & Еленков, 1998: 17).

Съобразно тезите на християнското учение християните са длъжни да засвидетелстват своята религиозност с участието си в проявите на обществен живот – грижи за болни хора; оказване помощ на възрастни хора; помощ за справяне с въздействието на лични проблеми като бездомност, семейни затруднения, психични или физически заболявания и др. Църквата вдъхновява тази социална активност, изразена главно в грижа за ближния, помощ за изпадналия в беда, която се тълкува и благославя като помощ за Исус Христос: „Гладен бях, и ми дадохте да ям; жаден бях и Ме напоихте; странник бях, и Ме прибрахте; болен бях, и Ме посетихте; в тъмница бях, и Ме сподобихте... Доколко сте сторили това на едного от тия Мои най-малки братя. Мене сте го сторили” (Мат. 25:35-40).

Според догмите на християнската религия тези „носители” и „изпълнители” на общочовешки ценности Бог ще покани в Своеото царство. Ако се вникне в тайнството на Божието слово/учение, може да се разбере, че християнството стимулира и придава висока значимост именно на добродетелта милосърдие. Сам Исус Христос хранел гладни, лекувал болни, възкресявал мъртви. Според Спасителя бъдещата участ на хората ще се определя и от милосърдните им дела.

Възможно е да се твърди, че тази християнска действителност е валидна до началото на модерните времена (XVII - XVIII в.), когато институцията на църквата се отделя от държавната идеология. Преминаването от благотворителна дейност към намеса на държавата в условията на зараждащата се светска държавност исторически и икономически се налага от обществената необходимост по-успешно да се „организира” мизерията и да се запазят общественият и социалният ред.

В историческия социално-политически процес през XVIII-XIX в. отделните европейски нации постепенно засвидетелстват себе си като модерни светски общества. Общоевропейският процес протича еднопосочно и посоката е към оформяне на мононационална държава. Очевидно е, че в отделните региони на Европа такова обединяване се осъществява по различно време. Модерността се

случва първо в Англия, след това във Франция, следвана от Германия, Италия и Русия. Последни в този процес се включват страните от Европейския югоизток, включително и България.

Безспорно е, че процесите на национална модернизация са идентични за всички страни в Европа. Затова, съобразно спецификата на така избраната научна проблематика за настоящото сравнително изследване, целесъобразно е тук приоритетно да се анализира предимно френският опит по организирането на социалните грижи.

Франция, като страна в центъра на Западна Европа, през Средновековието, макар и чрез чести войни със своите съседи, успява да се наложи като една от водещите държави в католическа Европа. Може да се твърди, че Франция дръзко поема по пътя на Новото време, а при завладяването на Новия свят по време на Великите географски открития отстъпва единствено на Англия.

През XVI в. Франция се управлява от политическия абсолютизъм на Монарха, олицетворяван от личността на Краля. Кралят има пълната власт по всички въпроси – той оглавява военната, външнополитическата, административната и юридическата власт. Единственият „съперник“ в управлението на обществото е местният кардинал, който е назначен от Папата в Рим – Църквата е институция, върху която кралската власт няма прерогативи, като е и длъжна да се съобразява с тях. Някои от съсловията на френското общество, като търговци, занаятчии, банкери, чиновници, лекари и др., вече натрупват известни лични капитали и представляват заможното градско население. Мнението на това население по редица социални въпроси е меродавно пред местната градска управа и пред самия крал. Ето защо кралят управлява, зачитайки преди всичко мнението и потребностите на заможните съсловия, защото върху тях се крепи кралската власт.

Грижата за бедните, които съставляват голяма част от населението, е маргинална по отношение на кралската власт. Доколкото такава грижа съществува, то тя е насочена към отделяне и сегрегиране на бедността с цел да се опази социалното спокойствие. Грижата за бедните е приоритетна цел за Църквата – според

собствените ѝ канони, основавайки се на християнското учение, за Църквата са еднакво важни бедният и богатият, благородникът и селянинът. Въпреки че и в църковната институция се чувства сериозно социалното разделение, грижата за бедните и за най-нисшеставените слоеве от населението е съществена. Тя се изразява в изграждането към манастирите на социални приюти, манастирски болници и лазарети. Една част от монашеството се специализира, под формата на католически ордени, в конкретни, ярко изразени социални дейности и практики.

За да се анализира структурирането на социалните услуги във Франция, е необходима една макар и кратка историческа справка относно намерението на държавата да полага и осигурява грижи за нуждаещите се (Aron, 1980). Под влияние на Френската революция през 1789 г. силно се променя социалният пейзаж. Революцията преобразува френската държава и дава отражение върху историческия път на целия европейски континент. Френската революция сваля едноличната власт на краля и превръща държавата в Република. Лозунгът, от който се водят френските революционери и до днес, е един от символите на страната: „Свобода, равенство, братство“. Само по себе си това предполага и по-мощно разгръщане на социалната дейност, с цел подобряване на социалната справедливост. Идеята за произхода на членовете на френското общество е заменена от модерното понятие за гражданство. След Революцията всички френски граждани се ползват с общи права и задължения, включително и в сферата на социалната дейност, независимо от техния произход. В това отношение Конституцията от 1793 г., която за първи път прокламира принципа за единство на държавната власт, казва изрично: „оказването на обществена помощ на нетрудоспособните хора е свещено задължение“ (Guerrand, R.-H. & M.-A. Rupp, 1978). Подкрепата на бедните и подпомагането на нуждаещите се обявяват за държавна задача, а това означава, че Държавата има основна роля и е отговорна пред гражданите в случаите, когато бедността се превръща в заплаха за „свещения идеал“. Гражданинът има правото да се възползва пълноценно от предоставените му граждански права и следователно да живее в

условия, считани от държавата за подходящи. Държавните помощи са един вид легитимно право на бедния гражданин, на което държавата е длъжна да отговаря в съответствие с постановените закони. За съжаление обаче Конституцията не влиза в действие. Причината е, от една страна, че принципите от 1793 г. са бързо забравени от следващите правителства, и от друга, че обявените революционни мерки не са финансирани.

В хода на френската история следва приемането на още нови социални закони, като например:

- през 1811 г. – за закрила на децата, според който „никое дете не трябва да умре от липса на грижи“;
- в 1838 г. – за подпомагане на душевно болните, които задължително трябва да бъдат настанявани в специализирани заведения;
- от 1851 г. – за безплатната хоспитализация (настаняване) на болните и старците.

През 1889 г. в Париж се организира Международен конгрес за социална помощ, чиято цел е да се подновят идеите на социалната харта от 1793 г.: „Обществената закрила е насочена към тези, които временно или трайно не могат да изкарват прехраната си“ (Thévenet, 1989: 32). По това време именно ръководителите от Социалните грижи въвеждат различни безплатни социални дейности като форми на подпомагане на населението:

- безплатна медицинска помощ (юли 1893 г.);
- помощ за туберкулозноболните (1902 г.);
- помощ за старците, инвалидите и неизлечимо болните (юли 1905 г.);
- закрила на родилките (юли 1913 г.) и на многодетните семейства (юли 1924 г.).

Главно под влияние на феминистко движение, водено от Мари Можре – редакторка на феминисткото списание „Християнски феминизъм“ след 1896 г. се появяват социалните грижи – друга специфична особеност в социалната сфера. Неговата цел е да накара жените да осъзнаят, че имат „право на права“ (Guerrand & Rupp, 1978: 19) и да ги подтиква да воюват за правото си на работа.

Тук трябва да се посочи, че в 1896 г. се бележи също така и начало на социалната дейност, лансирана от Международния конгрес за взаимопомощ, чиято цел е сливане на класите, духовно обновление на народа, сближаване на богатите и бедните.

През 1897 г. Комитетът на жените, чиито членки са светски дами, е използван от духовенството за християнска пропаганда. През 1904 г. монсеньор Деламер, епископ на Перигьо (по препоръка на папа Пий X), ги моли да отидат сред народа, с цел засилване на евангелизацията.

Десетилетието 1900-1910 г. се характеризира с развитието на зародилия се през XIX в. феминизъм. Група жени създават социални домове за закрила на майките и децата, както и социални центрове. Домовете предлагат социалната услуга да възпитават и пазят децата, да помагат на майките, да търсят работа за безработните. Накратко, тези жени се стремят да решават социалните въпроси и да извършват „социална работа“.

Дълго време определяна като „религиозно-буржоазна“ служителка, социалната асистентка придобива популярност и става предпочитана помощничка при лекари, индустриалци и магистрати. Първата световна война предизвиква значителна промяна на тази професия.

Със създаването на взаимоспомагателните каси в парижката област и на социалноосигурителната каса патронажните медицински сестри, надзорниците в заводите, контролиращите служители, социалните осигуровки и семейните асистентки разширяват дейностите си. Това се налага с цел упражняване на социален контрол над потиснатите класи. В действителност, прониквайки в домовете им, асистентките контролират, класифицират и „етикетират клиентите“, за да ги наблюдават по-добре. Мисията им е да налагат постепенно социалните норми на доминиращата класа.

През 1912 г. секцията по хигиената към Националния съвет на жените изразява желание да организира група асистентки по хигиена в парижките училища, за да „наблюдават чистотата на децата и хигиената им въщи и да се борят срещу алкохолизма и туберкулозата“ (Guerrand & Rupp, 1978: 59). Основната идея е

да се издигне ролята на хигиената като мярка, насочена срещу мизерията. Асоциацията на патронажните сестри във Франция е законово утвърдена през февруари 1914 г. Броят им определено е недостатъчен за нуждите по това време, въпреки че вече има 45 медицински патронажни сестри, практикуващи в диспансери и 56 стажантки.

През 1914 г., когато е легализирана Асоциацията на патронажните сестри, във Франция се открива и първото училище за надзорнички. Министърът от военното правителство Лушюр определя ролята им по следния начин: „тяхната функция е да се грижат за физическото и духовно благосъстояние на работниците, без да засягат въпросите за работата и заплатите“. Надзорничката осъществява връзката между ръководния персонал и работниците – в действителност тя посредничи между работническата класа и буржоазията и е „морална и социална сподвижничка на работодателя“: така се способства за увеличаването на производителността във военната промишленост. Основната идея е, че заводската надзорничка е свързана със социалната служба в предприятието и в качеството си на „духовен настойник“ (Verdès-Leroux, 1981: 34-35), трябва да повдига духа на работниците.

Надзорничките налагат ценностите на доминиращата класа, което е внушавано по време на тяхното буржоазно възпитание и обучение – така те се подготвят за принадлежност към тази класа и лоялност към работодателите (Mury, 1980: 155).

Професията на заводските надзорнички се заражда при срещата между работодатели – от една страна, които искат да смекчат конфликтите и да увеличат производителността на труда, а от друга – група от 5 жени, произхождащи от буржоазния елит, които желаят да се занимават с въпроса за женския наемен труд. В последствие те са канени да участват в подбора на работници при посещения по домовете им. Превръщат се в „ушите и очите на завода“ (Aron, 1980).

През 1925 г. тези „посетителки“ и надзорничките са вече част от социалния пейзаж. Тяхната професионална легитимност е потвърдена, първо - от представителите на индустриалния свят и

второ, с признаването на дипломите им, които гарантират добра кариера. В този контекст трябва да се добави, че събитията от 1936 г. принуждават надзорителските да се дистанцират от работодателите и да приемат неутрално поведение. Тяхната намеса води до неоспорим социален напредък.

1.1.2. Професионализиране на социалния работник

Социални асистентки

Към 1896 г. под ръководството на Мари Гаери се наемат на работа млади жени и момичета от добри семейства да дежурят в XI район на Париж. Целта е „сливане на класите, духовно обновиление на народа, сближаване между бедни и богати” (Guerrand & Rupp, 1978: 59). „Социалната дейност” във Франция се доближава до дейността в „колониите” в Англия (Girard-Buttoz, 1982: 17). Целта е да се организират места, които да улеснят приема и срещите между жени от различни социални класи.

Мари Гаери основава през 1907 г. училище за двугодишно социално обучение, отворено за жени от всякакъв произход. За жалост, експериментът продължава кратко. През следващите години има известен напредък с откриването на „Свободно училище за частно социално подпомагане” от абат Жан Виоле. За първи път тук се въвежда понятието „социална анкета” при приема на деца. По време на обучението се водят занятия по политическа икономика, социално законодателство, приложна психология, хигиена и домакинство, придружени със стажове по места.

През 1911 г. се открива католическо социално училище. Протестантите създават свое „училище за практическа социална дейност” на пастор Пол Думерг. Двете училища се обединяват в „комитет на съгласието” през 1927 г., но дипломите, които издават, не са официално признати.

Участието на американците във войната води до нови методи на социално проучване и класификация, напр. картотека за социални услуги и помощ, което не е познато до този момент във Франция. Мисията Рокфелер е сред инициаторите на тези нови методи:

мисията е запазена в Европа до 1922 г., а целта ѝ е въвеждане на методическа социална практика. Учредената през 1923 г. Социална служба за децата по-късно приема името на своята основателка Олга Спитцер - от това сътрудничество се заражда първата съдебна социална служба за деца в Париж.

След войната от 1914-1918 г. някои жени се ориентират към професията на социалната асистентка, като по този начин се отделят от другите служителки и патронажните сестри. Вече не става въпрос да се влиза само с добра дума в семействата, а да се премине към истински диалог (Girard-Buttoz, 1982: 21). Профилът на социалната асистентка е очертан сравнително по-ясно на Първия международен конгрес по социална дейност в Париж, 8-13 юли 1928 г. Дипломата на социалната асистентка е въведена през 1932 г., докато тази на патронажната сестра – десет години по-рано. Шест години по-късно, в 1938 г., със специално постановление се премахва статутът на патронажната сестра, за да се открие възможност на социалната асистентка.

Войната от 1939 – 1945 г. доразвива разнообразието от предлагани социални услуги и помощи. Така са уточнени задачите на социалните работнички, които са „натоварени с наблюдение по домовете на бременните жени и кърмачки, със здравната и социална защита на децата от предучилищна и училищна възраст, с организирането на туберкулозните диспансери, с борбата срещу венерическите болести, с предотвратяването на семейни драми, дължащи се на алкохолизма, с правното ориентиране на семействата относно социалните им права, с помощ на крайно нуждаещите се, инвалидите и децата в опасност” (Guerrand & Rupp, 1978: 121). Това уточняване на задачите, залегнало в закона от 8 април 1946 г., извежда социалните асистентки в челни позиции. Те придобиват реални отговорности в прилагането на желаната от народа социална политика. В същото време с този закон законодателят на Франция подчертава официализирането на социалната дейност. В същия период е ограничен достъпът на жени до социалната професия, които практикуват без диплома (април 1946 г.): следствие от учредяването на 9.11.1944 г. в Париж на Национална асоциация

на социалните асистентки – НАСА, чиято цел е да решава професионалните проблеми. Успоредно с нея съществуват сдружения като Сдружение на социалните работници, Католическия съюз за социални услуги и по-късно, Националната федерация по специализирани социални услуги. През 1950 г. от Националната асоциация на социалните асистентки е въведен морален кодекс за социалните услуги и упражняващите я добиват статут на чиновник. През 50-те години във Франция е разпространена американска техника на „case work“, която въвежда нов начин за провеждане на индивидуална анкета. Интервюираните стават уважавани, равностойни събеседници. Това засилва личностния психологически и психоаналитичен характер на работата. Опирайки се на научните познания по психология, този метод се стреми да мобилизира личните и обществени ресурси, които могат да осигурят на клиента по-добро интегриране към общността и към средата.

На 26.03.1965 г. е учредена една обща социална служба под ръководството на Департаменталната дирекция по здравни и социални дейности (ДДЗСД). Следват множество постановления относно упражняването на професията, организирането и действието на социалната служба. Социалните асистенти придобиват все по-осезаемо значение за развитието на социалното дело във Франция.

Специализирани възпитатели

Историята на специализираното възпитание, макар и съвременна, не може да се отдели от разглежданата по-горе социална дейност и от сходното надзиравано образование. В този контекст и Й. Колев извежда принципното признаване на факта, че „възпитанието на индивида във всички съществуващи отношения е определено от социални причини“ (Колев & Кръстева, 2008: 131).

Законът от 5.08.1850 г., който се отнася до надзираваното „обучение и патронаж над младите затворници“, предвижда „те да бъдат освобождавани по чл. 66 от кодекса, но да не бъдат връщани на родителите им. Налага се да ги настаняват в изправителни колонии и да ги възпитават групово, при строга дисциплина, дока-

то работят в селското стопанство или в производството” (Bourquin & Koerpel, 1986).

Пазачите, наричани след 1894 г. надзиратели, са подбрани измежду бившите подофицери, сред благонадеждни младежи и учители. Тяхната мисия е да осигурят образование, съответстващо на това, което получават техните връстници от работническата класа. Тези два вида обучители стават в известен смисъл първите възпитатели-надзорници, първообразите на специализираните възпитатели. Може да се отбележи, че за нещастие, положението на децата престъпници във Франция продължава да се влошава, без грижа за образованието им и в един репресивен контекст. Появата през 1912 г. на специален детско-юношески трибунал води до намаляване броя на подопечните деца, тъй като съдиите ги връщали все по-често в семействата им и ги държали под контрол.

Тази „наказателна дефлация” (Ж. Пинател) води до затваряне на 6 колонии в периода 1920-1935 г. и до постановлението от 31.12.1927 г., което променя названието на колонии в надзирани възпитателни домове, а надзирателите – във възпитатели. Наредбата от 15.02.1930 г. конкретизира най-накрая понятието надзиравано възпитание.

Професията на специализирания възпитател се появява през Втората световна война, по времето на режима във Виши, когато понятието за деца в неравностойно положение се налага в политическия контекст на окупираната от германците френска територия. Идеите на правителството са да „възроди Франция”, опирайки се на младежта и на мита за нейния разцвет. В тази идеологическа атмосфера се развиват младежките строежи, движението на приятелите на Франция и др. Стремехът е да се научат младите да работят, откривайки елементарните морални правила за работа в група. Моралното обучение протича с участниците и ръководителя в цеха, на полето, в движение или по време на дежурствата. Що се отнася до подготовката им, повечето работещи в социалния сектор младежи са скаути, водени предимно от добра воля, но без специална подготовка. Първото училище за специализирани възпитатели, ръководено от Жан Пино, е основано близо до Париж, в

Монтесон.

Паралелно с тази институция се „изграждат и други учебни заведения в предоставени срещу скромна сума замъци, които функционират с доброволци от движението на скаутите или от младежките строежи” (Vattier, 1991). През 1943 г. съществуват само 4 такива центъра: в Монпелие, Лион, Тулуза и Монтесон. В 1950 г. има 14 възпитателни центъра, а 20 години по-късно стават 29. Към добрата воля на първите възпитатели се добавя въвеждането на по-институционализирани и по-усъвършенствани форми на подготовка и квалификация на персонала. Декрет № 67-138 и Наредбата от 22.02.1967 г. въвеждат Държавната диплома за специализиран възпитател (DEES), като премахват съществуващите след 1943 г. различни дипломи и уточняват начините за протичане на изпитите. През 1966 г. се приема колективната конвенция за деца и юноши в неравностойно положение, което се възприема от всички за етап от признаване статута на работещите в сектора. Обучението включва практически стажове, теоретични занятия и писане на монография. Първите дипломирани специалисти завършват през 1970 г.

В периода след Втората световна война до 1970 г. професията се развива, според израза на Ерик Марто, малко хаотично (Marteau, 1999: 83-84). В действителност „институционалният контекст на специализираното обучение повлиява силно институализацията на специализирания възпитател; пропуските на първите специалисти, неяснотата в заплащането и в знанията оформят статута на един технически възпитател с неясен професионален профил”. След Втората световна война вече се уточнява професионалната квалификация и професионализация в сектора. Мишел Шовиер разделя периода на 3 етапа (Chauvière, 1993) – Таблица № 1.

Таблица № 1. Етапи в професионалното развитие на специализираните възпитатели (Chauvière, 1993)

Етап	Характерни особености
Първи етап	Първият етап е на квалификация и го наричат „корпоративен опит“. Открити са много обучителни центрове. Възпитателите се групират в асоциации, което затвърждава професионалния характер на дейността им. Асоциациите за закрила на детството (обединени регионално в ARSEA и на национално ниво в UNARSEA) допринасят много за обособяване на сектора за деца в неравностойно положение, като уточняват критериите за прием, наблюдение, възпитание и лечение. Това е период, по време на който по-слабо ориентираният възпитатели търсят професионалната си идентичност. Оттук идва наименованието „корпоративен опит“ и учредяването през 1947 г. на Национална асоциация на възпитателите на младежи в риск (ANEJI), която Шовиер нарича „моралната жандармерия“ на сектора за деца в неравностойно положение. През 1958 г. са сключени споразумения между асоциациите UNARSEA и ANEJI с цел търсене на професионална идентичност и регулиране на статуса на възпитателите без специализирана подготовка. В крайна сметка, този период се характеризира с радушно споразумение между администрацията, първите възпитатели и техните работодатели за приемане на обща референтна рамка в интерес на децата и професионално израстване на възпитателите.

Втори етап	Вторият етап е свързан със заплащането: от 1950 г. до 1970 г. е постигната една професионализация на специализираните възпитатели с определяне на прилична заплата, която постепенно се уеднаквява. Заедно с първите споразумения и подписаната в 1966 г. специална колективна конвенция се появяват и първите синдикати. В този период техничността става етикет за качество за някои заведения и възпитатели, повлияни от развитието на обучителните центрове.
Трети етап	Трети етап се характеризира с политика на дистанцираност на обществената власт, бум на социални проблеми и неяснота в договорите. Появяват се социални работници от II тип или социалните работници на кризата и по-специално на общественополезния труд, на договорите за солидарност, на доброволците, като всичко това е свързано с новата форма на бедност. Този етап съвпада с края на епохата на държавата закрилница и налага търсене на адекватни антикризисни мерки.

През 80-те години напразно се търси начин ползвателите на социални услуги да станат активни участници в процеса, доближавайки се повече до обществената власт. Тази илюзия позволява на младежи в близост до социалните служби да придобият полезна професионална практика. Забелязва се и активно включване на ръководни кадри от социалния сектор и дори управители, ръководители на проекти и мениджъри, идващи от други сфери.

Аниматори

Границите на анимацията са по-трудни за очертаване от тези на социалния асистент или на специализирания възпитател. Става дума за една и съща професия, чиито разновидности са продиктувани от реалните нужди и която съществува от около 40 години. Първата диплома за „аниматор-възпитател“ е издадена през 1963 г. от Националния институт за професионално обучение на групови аниматори (Girard-Buttoz, 1982: 72).

Историята на социокултурната анимация се слива с тази на народното образование, чийто предшественик е (Besnard, 1980). Народното образование се развива по време на Френската революция, а най-вече с оформянето на индустриалното общество през XIX век, което вече иска да развива народностното съзнание, като извежда на преден план освобождаването на човека. Тук може да се припомни, че първият общ образователен проект се появява в доклада Кондорсе от 1792 г., т.е. става въпрос за възпитателен проект, предназначен за всички граждани и чиято цел се вписва в идеята за развитие на народното образование и народностното съзнание.

Мястото на детето в обществения живот през XVIII в. и XIX в. изисква също така и необходимостта от социокултурна анимация, основно при организиране на извънкласните и извънработните дейности. Тук може да се направи директна връзка с някои от настоящите дейности в социалните центрове, клубовете за превенция и т.н.

През XIX век се преминава от подхода за виновното дете към подхода за детето жертва, което трябва да се закриля, като му се помага да „избегне една пагубна съдба“ (Peyre & Tétard, 1985: 120). Стремешът е да се провежда истинско превъзпитание на населението по време на свободните занимания. Според Лабури решаващата роля на анимацията през този период се дължи на стремеша за контрол над извънкласното възпитание (Labourie, 1978). От този момент в историческия социално-образователен процес се открояват 3 различни специфични направления, които допринасят за развитието на социокултурната анимация:

(1) Религиозно направление

Описаната по-горе история на социалната работа показва как църквата развива благотворителността за бедните и как тя способства за възникването на дейности, породили по-късно социални и културни прояви.

(2) Светско направление

Неговата цел е да се бори за едно равноправно общество. Именно в лоното на светските идеи се пораждат частните или публични инициативи за народно възпитание, чиято изява са курсовете за възрастни. В тази поредица е и Лигата за образование, основана в 1866 г. от Жан Масе, която и в последствие прераства във Френска лига за продължаващо образование и възпитание и се бори срещу невежеството и нетолерантността (Besnard, 1980). В рамките на това светско направление се появява федерацията „Лео-Лагранж“, която днес играе важна роля в областта на обучението.

(3) Синдикалното и политическо направление и народните университети

Под ръководството на Пелутие (1886 г.) започват да се предоставят работнически стипендии, които са в основата на „народните университети“. Тези университети имат мисията да улеснят срещата на интелектуалците с народа и най-вече да способстват за неговото културно развитие. И досега във Франция съществуват все още много народни университети. Тази социална политика успешно води до голям подем в развитието на социокултурната анимация през 1950-1960 г. в една широко урбанизирана Франция, където „социалната превенция“ е затвърдена с постановление № 59-100 от 7.01.1959 г., въвеждащо „превантивната социална дейност в семействата“.

В този контекст през 60-те години се появяват официално признати със заповед от 4.07.1972 г. клубове за специализирана превенция, които оказват значителна подкрепа на социокултурната анимация.

1.2 Съвременни предизвикателства пред организацията на подготовката на социалния работник в Европа

“Обединена в разнообразието” – такъв е девизът на Европейския съюз. Този девиз безрезервно се прилага и в обучението по социална работа: обединени, чрез определен брой ценности и морални норми, общи за онези, които упражняват тези професии. Но и различни чрез дипломите, чрез пътищата, позволяващи да се получат (Wenz, 2009) и чрез етнокултурните различия.

Съвременните общества наистина са изправени пред преразпределяне на солидарността и обединение в разнообразието. XX век с двете световни войни тласна съвременната цивилизация към смъртоносен избор: изчерпване на ресурсите, заплашена околна среда, отхвърляне на духовните измерения, изключително важна роля на държавата закрилница. Обаче точно този век позволява да се погледне на страданието по друг начин, като утвърди правата на другите човешки същества: правото на народите да се самоопределят, равен старт за всички, солидарност между поколенията, права на малцинствата (Dionne-Proulx & Marc, 2007). Именно в „схватката“ с този парадокс се заражда социалната работа.

1.2.1. Социална работа – професията на XXI век

Социалната работа може да се счита за идеалната професия при тези условия. „Тя се провежда в зоната на пресичане на интересите на личността и обществото“ (Мустафа, 2011: 155). Социалната работа се базира на един междудисциплинарен подход, който, включвайки обществените услуги, дава решения. Никоя друга професия или техника не притежава монопола за решаване на проблеми. Тя може да се определи като професията на XXI век (Тодорова, 2002: 29, 2004), а според А. Харис „социалната работа става най-разпространената междудисциплинарна професия на XXI век.“

Основателно се приема, че “образователното поле днес е демонополизирано, децентрализирано и изложено напълно на

конкуренцията” (Chauvière, 2006). В съвременния глобализиращ се свят формирането и поддържането на конкурентоспособност в сферата на образованието е водеща задача на всички страни по света. Образованието, като централен елемент на обществото, трябва да бъде на ниво, подходящо за световния пазар както по съдържание на знания и ценности, така и да е в състояние да задоволява специфичните потребности на хора с различна национална идентичност, религиозна принадлежност, социален статус и др. Безспорно този проблем ще продължава да бъде актуален и в бъдеще, доколкото тази тенденция все по-трайно обхваща страните членки на Европейския съюз. И е особено релевантен към образованието по социалната работа, най-вече поради факта, че „Новата” социална работа носи белезите на глобалните промени в Европа и на света и добавя към традиционните характеристики и съвременни. По подобие на модерните общества, социалното се представя от действащото човечество, готово да породии „нови” връзки и „нова” солидарност (Hirsch, 1988: 64), но също така и „нова” бедност и изолираност (Maisondieu, 1997; Simmel, 2005).

Според Миджли глобализацията е „процес на глобална интеграция, в която всички хора, икономики, култури и политически процеси постепенно се подлагат на международно влияние” (Midgley, 1997: xi). Ние не можем да върнем назад процеса на глобализацията, но трябва да го направим инструмент на включване, и да намалим страха от опасност. Глобализацията трябва да бъде в полза на всички, а не само на избрани...” (Том Йохансен). В този контекст е възможно да се приеме, че многоликата природа на социалната работа провокира постоянен фокус върху образованието по социална работа, защото явлението „социална работа” е динамично, гъвкаво, променящо се, а в същото време – конкретно във времето и за съответните социално-икономически условия.

В Европа, европейската мрежа по социална работа публикува различни статии за социалната работа. Главните цели на тематичната мрежа са:

- Да ангажира академични и професионални организации в областта на социалната работа от цяла Европа да създадат

споделена база от знания;

- Да сравни и разработи европейски учебни програми по социална работа с цел да се разпространят успешни подходи по често срещани проблеми;
- Да помогне на студентите да добият европейска перспектива и подход към спорни въпроси в социалната работа;
- Да поощри използването на нови информационни технологии в подкрепа на обмена на информация в европейски контекст;

Допълнително тематичната мрежа предлага следните основни конкретни цели:

- Да идентифицира общото и различното в образованието по социална работа във всички европейски държави;
- Да разработи източници за справка за преподаватели, студенти, институции и практики в областта на социалната работа, с цел за да ги улесни да сравняват и разработват европейски учебни програми по социална работа;
- Да увеличи възможностите за европейски практики и стажове;
- Да увеличи информацията за съществуващите в Европа подготвителни професионални курсове по социална работа и таква за допълнителна квалификация;
- Да увеличи информацията за възможностите за научни изследвания и за проекти в сферата на социалната работа, за да поощри нови инициативи;
- Да създаде международни курсове, организирани от организациите членки, които да се провеждат в цяла Европа. Тези курсове, отворени за всички европейски студенти и участници в социалната работа, ще ползват и приноса на експерти извън ЕС (Campanini & Frost: 2004).

Общоприето е схващането, че реформите в образованието, които съпровождат процесите на глобализация, съдържат противоречива характеристика и неравномерно развитие. Правейки задълбочен анализ на съдържанието и технологиите на образованието в постмодерността, Тр. Попков извежда на преден

план един двоен процес, заслужаващ особено внимание: каква е новата легитимация на образованието като социален институт и как то функционира в новите условия като структура (Попков, 2011: 67). Вниманието заслужават и вижданията на Кл. Сапунджиева, свързани с налагането на постмодернизма в културните среди и утвърждаването му като духовно настроение и практика, която има мисия да прехвърли мост към глобалната епоха (Сапунджиева, 2009, 2005: 38). Процесите на глобализация на световната икономика едновременно и създават предпоставки, и изискват интернационализация на образованието – в конкретния случай образованието по социална работа. Затова единният подход при обучението на социалните работници и в националната държава, и в чужбина е показателен за неговата глобална конкурентоспособност. Следва да се отбележи, че при глобалната конкуренция, образователните програми подготвят „местни“ социални работници за практика в един взаимозависим свят. Разбираемо ли е това начинание при наличието на такова разнообразие от обучения? Може ли едновременно да съществува допълване и конкуренция? Как да възприемем смисъла на едно (интер)регионално, (интер) национално, (интер)културно образование по социална работа? (Paugam, 2006)

Независимо от титлата или статута на социалните работници, трябва ли да мислим, че е възможно да се обучават професионалисти в компетентности, които са приложими и заменяеми в различните общества, на различни места и в различни култури? Изследванията в социалната област може ли да претендират за такава „универсалност“ в професионалния и човешкия подход към другия?

Съобразно намеренията, декларирани в избраната дисертационна тема за това теоретико-приложно изследване, следва да се отбележи, че историческите предпоставки, тенденциите в социалната политика, различията, често противоречив опит в обучението, установените традиции в образованието и педагогическите и междудисциплинарни връзки, както и „политиките“, оставят отпечатък върху начина, по който е организирано обучението по соци-

ална работа в различните държави. Местните фактори и развитието на европейската политика са важни елементи, които определят начина, по който се развива образованието по социална работа от гледна точка на структура, учебни програми и педагогически въпроси. Очевидно е обаче, че както етапите в развитието, така и централният проблем за образованието по социална работа, залегнал в контекста на изложението, се различават в европейските държави.

Основавайки се на обстояния, задълбочен и изчерпателен преглед, който прави А. Кампанини (Campanini & Frost, 2004; Campanini, 2007; Campanini, 2008), е направен опит да се изведат в резюме по-важните моменти:

Първо – по отношение на видовете институции, в които се предоставя такова образование.

* В някои европейски страни социалната работа се приема за университетска дисциплина, например в Естония, Финландия, Италия, Румъния, Словения, Ирландия, Исландия, Испания, Швеция, Русия, Обединеното кралство и др.

* В други държави обучението е в малко парадоксална ситуация и се провежда извън университетите, във висши частни или обществени организации: Австрия, Белгия, Германия, Швейцария, Нидерландия и др.

* В много страни, като например Франция, Чехия, Унгария, Полша, Германия, Гърция, Норвегия, Швейцария и др., обучението се осъществява едновременно и в университетите, и в институти извън тях.

Следва да се отбележи също така, че в различните държави видът на контекста за придобиване на образованието може да повлияе на важността, която се придава на професията, например „социален работник“ в обществото и как при различните нации квалификацията се съотнася към с приложимостта и смисъла, характерни за вида на формиращата институция. Интересно е да се отбележи, че въвеждането в университетски контекст, за разлика от другите контексти, води не само до едно различно легитимиране на ролята на социалния работник, но и до повече или по-малко

издигане на общественото положение на професията.

Чрез самата институция и високопрофесионалните преподаватели това образование способства за изграждане на социален имидж пред гражданското общество, тъй като това в крайна сметка е равнозначно на процеса на достигане на по-висока степен на образователен ценз. Освен това този процес има пряко отношение към обучението в третата степен (изследователски докторати). Преходът към докторантура е по-труден, когато студентите не са получили университетска степен, а са посещавали образователни институции, като например Hogeschoolen в Холандия.

В Италия обучението на социалните работници се е извършвало в частни заведения, извън университетите. Само седем училища са били интегрирани към университетите. От 1987 г. интегрирането на професионалната подготовка към университетите става по юридически път, след което се обособява професионално съсловие и деонтологична рамка. Тази интеграция довежда до критики относно качеството на обучението, станало по-теоретично и академично, по-слабо ориентирано към уменията и практиката. Болоня е градът, където министрите подписаха спогодба за степените на обучение и Италия първа реформира образованието си – бакалавър, магистър, доктор (Walliman, 2004). Но впоследствие нищо не се е променило в методите на работа, разбирането за компетенции, модулното обучение и т.н. Противоположен е примерът на Швеция, където обучението е навлязло през 1970 г. с пълното признаване на социалната дейност като автономна университетска дисциплина. Създаден е департамент по социални дейности, докторска научна програма и изследователската работа е призната наравно с тази по социология и психология. Професията не е изгубила спецификата си, а се е обогатила теоретически и практически. В Германия обучението се провежда в институции, наречени университети по приложни науки и която след последните реформи, съобразени с Болонския процес, поддържа много добра професионализация. Успоредно с това се организира магистърска форма на обучение като II ниво и се поддържат добри отношения с университетите, което позволява на студентите по социална дей-

ност да участват в научни докторантури по социална работа.

Църквата има значимо участие в образованието по социална работа в източноевропейски страни като Унгария и Румъния, където обучението по социална работа може да е обвързано с подготовката за приемане на званието „дякон”.

Второ – по отношение на периода на обучение:

Изследване, проведено в контекста на Европейската платформа за световна социална работа (EUSW), показва, че съществуват учебни програми с продължителност на обучението на студентите едва три години (напр. Испания и Белгия), докато други държави, в съответствие с насоките от Декларацията от Болоня и образованието по социална работа, артикулират образователен път по модела: три плюс две години (напр. Италия, Норвегия, Естония). Някои държави запазват четиригодишни учебни програми (Холандия, Гърция, Кипър, Германия, Исландия), докато в други държави титлата „социален работник” се присъжда след посещаване на петгодишен курс (Португалия). Към момента, поради нуждата да се реструктурира образователният път в съответствие с Болонския процес, са въведени много промени и ситуацията е все още неустановена и постоянно променяща се, като не винаги успешно са хармонизирани различията в продължителността на първия и втория цикъл (напр. в Швеция е приет 3+2 модел, докато в Испания е утвърдена програма 4+1).

Трето – по отношение на съдържателното „ядро” на обучението (дисциплините, съставляващи учебната програма):

Разлики съществуват не само в количеството, а и в качеството на организиранияте програми, т.е. не съществува единна теоретична рамка в образованието на социалните работници. В общи линии дисциплините, които формират теоретичната основа на образованието по социална работа (базовите дисциплини), се отнасят към следните фундаментални научни области: социология, психология и педагогика. Те са застъпени редом със социална политика и правни науки. В някои източноевропейски страни, като Румъния и Унгария, се изучава теология (богословие). Различното ударение, което се поставя върху тези учебни дисциплини, под-

готвя студентите за различни роли и спомага за професионалната диференциация. В някои държави се отделя внимание на социални дейности, свързани с консултиране и терапия (скандинавските страни), докато други насочват усилията си към решаване на образователни и педагогически въпроси (Германия, Дания, Люксембург и Холандия). В някои страни имат специално внимание към работата с общности, млади хора и пробацията (Великобритания); докато други следват по-общ подход към социалната работа (Италия, Финландия). Някои държави разискват дейности, свързани повече с оказване на практическа и икономическа помощ (много източни страни, като Естония и Литва, в които се води голяма битка с бедността) или със застъпничество (социални застъпници в Холандия), и проблеми, свързани с работата (професия, заетост).

Четвърто – по отношение на професионалната практика:

За обучението в социалния сектор е характерна тясна връзка между теоретичното обучение и практическите стажове – наричани по различен начин: „стаж“, „теренна работа“, „обучаваща месторабота“ или „практическо обучение“. По своята същност тези практически стажове са както форма на обучение, така и преход към бъдещ траен професионален ангажимент. Професионалната практика се разглежда от международните професионални организации като „уникална педагогика, която издига и прави по-интегрирана връзката между учебната стая и работното поле; тя ни предизвиква от базирания на компетентностите модел да развием валидни и надеждни мерни системи за измерване и оценяване на нашите образователни резултати (IFSW/IASW)“. Съществуват много различия както по отношение на броя часове, посветени на супервизирана практика, така и по отношение на модалностите, в които се извършва обучението. В различните европейски страни продължителността на броя на часовете, посветени на стаж на терен, варира от 2050 (във Франция) до 210 (Естония) и съществуват различни критерии за определяне на връзката между броя кредити и броя часове. Различна е и организацията за придобиване на този практически опит в рамките на учебните програми: понякога теренният стаж е на пълно работно време, организиран в един блок

(Швеция, Германия), но в много други страни той е разпределен в рамките на цялостната учебна програма с определено количество часове всяка година. Очевидни са и разликите в ролите на персонала, ангажиран със студента на „стаж“: наблюдаващ (супервайзор), наставник (тьютор), учител по практика и теренен инструктор са някои от различните наименования, с които се обозначава една и съща функция, или в други случаи, тези наименования показват специфичните роли, които се изпълняват от човека. Допълнително съществуват значими разлики и в процесите на оценяване, като те варират от доста общ и без особено значение за получаването на образователна степен процес, при това независещ от качеството на придобития практически опит (Италия), до прецизно контролиран от гледна точка на качество, учене и постижения на студента процес (Великобритания).

Пето – по отношение на методиките на преподаване:

Ролята на преподавателя в курсовете по социална работа може да бъде доста различна и е тясно обвързана с преобладаващата в национален контекст идея за „учебен процес“. Активното учене има много силни традиции и присъствие в скандинавските страни, като специфичните му инструменти и процес на оценка са ориентирани основно към това да помогнат на студентите да бъдат главни действащи лица в учебния процес и да развият критичен и себerefлексивен начин на мислене. Обратно на това, в Италия се използват повече конвенционални методи, които се основават на традиционното схващане за лектора експерт, който предава знания на податливи на обучение студенти. Интересно е, че при различните системи дори подреждането на класните стаи подсилва конкретната философия. В Италия например може да се окаже много трудно да се намерят гъвкави форми и пространства, които да заменят стандартните аудитории, ограничаващи преподавателите да използват по-партиципативни методи. ИКТ технологиите бавно навлизат в образованието по социална работа (например инициативата за виртуална класна стая „Virtclass“ под лидерството на Норвегия) и са много полезни за организиране на паневропейски модули с участие на преподаватели и студенти от

различни държави.

Шесто – по отношение на научните изследвания и създаването на теории:

Тези аспекти са важни за развитието на образованието по социална работа. В някои държави, като Швеция например, отдавна съществува традиция на докторантски изследвания, което води до интензивно публикуване на изследователски материали в сферата на социалната работа. В други държави (напр. Естония, Република Чехия, Италия и Испания) на този процес се гледа като на основно предизвикателство пред бъдещето на социалната работа. Съществуват проблеми, свързани с позиционирането на образованието по социална работа в и извън университетите и съответно по отношение на възможността студентите да получават докторски степени, както и във връзка с очакването преподавателите да се занимават активно с научна работа (Lyons & Lawrence, 2006).

Седмо – по отношение на европейската ориентация:

И не накрая трябва да се отчита фактът, че ангажираността и участието в европейски проекти и дейности е доста високо в почти всички държави и социалната работа по различни начини се стреми и успява да реализира целта да се отвори за сравнения в областта на образованието по социална работа на европейско ниво. Тук е уместно да се отбележи, че в много държави се използват възможностите предоставени от Европейската общност (Еразъм, Сократ и Леонардо). Много държави участват в мобилност на студенти и обмен на преподавателски кадри. Някъде тези дейности се развиват по повод интензивно обучение по конкретни теми (каквито са интензивните програми) или по повод конкретни инициативи, като напр. международни седмици, които са отворени за принос от преподаватели от различни народности. Стремещът да се отвори образованието към по-широка визия се доказва и от въвеждането в учебните програми на модули, които третират различни аспекти на социалната работа от сравнителна гледна точка. Съществуват няколко интересни опита за летни училища (напр. Fachhochschule Alice Salomon в Берлин, Университет Yliopisto в Рованиеми, Финландия, както и провеждащите се в Парма и Дорн-

бирн от тематична мрежа *Европейска платформа за социална работа*), някои международни магистърски курсове (MACESS в Маахстрит, Университета в Гьотеборг), както и някои опити да се създаде специален курс, който присъжда титлата „Бакалавър по межкултурна и международна социална работа” (Копенхаген). Въпреки всички тези инициативи, все още съществуват някои трудности, от които основните са:

- недостатъчното владение на езици от страна на студентите и персонала (напр. Франция, Великобритания, Италия, Испания);
- проблеми с времевата структура на курсовете; и
- икономическата цена на ученето в чужбина.

Всяка от тези трудности може да ограничи мобилността на студентите. Известната неохота да се действа наднационално може да разкрива и начин на мислене като насочен навътре, при който европейската ангажираност и европейските измерения все още не се възприемат за реални социалнопедагогически възможности. Така студентите (и по социална работа) пропускат да развият межкултурни и международни професионални компетенции, които в момента, в много части на Европа, се смятат за основни.

1.2.2. Болонският процес и образованието на социалния работник

Постиженията в областта на образованието и тяхното приложение в обучението по социална работа са с претенцията за нов подход към проблематиката. Възможно е днес да се твърди, че сме свидетели на „специален етап” във висшето образование. През осемдесетте години на миналия век Европейската комисия формулира серия от мерки с основната цел да развие и усъвършенства европейския компонент в преподаването, успоредно с подобряване на географската мобилност на студентите. Пример за това са програмите за мобилност *Сократ* и *Еразъм*, които оказват, извън всяко съмнение, голямо въздействие върху създаването на европейска идентичност, а и продължават да имат влияние – те

съществено съдействат да се развие по-добро разбиране по съществуващите скрити социално-образователни проблеми и окуражават появата и приемането на обща база от знания. Следва да се отбележи успехът при една от идентифицираните потребности – нуждата, която задвижи Европейския съюз да обърне по-активно внимание именно на значението на межкултурното измерение в рамките на студентското учене – това е необходимостта да се подготвят младите поколения за живот в общество, което вече се характеризира с все по-голямо културно и езиково разнообразие; младите хора да са в състояние да идентифицират конкретни мерки, с които да се борят с расизма и ксенофобията.

Мерките по програма *Сократ/Еразъм* правят възможно засилването на студентската мобилност и Европейската система за трансфер на кредити (ECTS), разработването на съвместни програми, подпомагащи академичното признаване и принос към обмена на опит и иновативни процеси, като по този начин значително се подобрява качеството на преподаване, а и се подкрепя обмена на преподавателски персонал и осъществяването на интензивните образователни програми.

Следва да се посочи и общоприетото разбиране за Болонската декларация (1999 г.) – инициатива на 29 европейски правителства – която поставя началото на процес, чиято цел е създаване на Европейско пространство за висше образование до 2010 година. Целта е както да се увеличат перспективите за заетост и географска мобилност на европейските граждани, така и да се засили значението на европейското висше образование в света. Това изисква конкретни промени в посока предимно на:

- Възприемане на общи рамки за ясни и сравними образователни степени (посредством издаване на приложение към дипломата);
- Въвеждане на бакалавърски и следбакалавърски нива във всички страни, с първа образователна степен не по-кратка от 3 години и съответстваща ориентация към пазара на труда;
- Европейски кредитни точки – съвместими кредити, покриващи дейностите по обучението през целия живот;

- Европейски мащаби за осигуряване на качествено ниво със сравними критерии и методи;
- Премахването на пречките за свободно движение на студентите (обучаващи се и завършващи) и на преподавателите (провеждащи научни изследвания и др.). (Habul & Nicolice, 2003: 10-11).

Разбира се, че процесът на европейското образователно сътрудничество изисква продължение и Болонската декларация съответно е последвана от три комюникета: Прага (2001 г.), Берлин (2003 г.) и Берген (2005 г.). Всяка от тези стъпки носи следващо развитие в процеса на хармонизиране и подчертава различни аспекти на възможностите.

* Комюникето от Прага акцентира върху значението на ученето през целия живот като съществена стратегия в рамките на Европейско пространство за висше образование. Това дава възможност на социалната работа да се изправи пред предизвикателствата на конкурентоспособността и новите технологии, докато в същото време подобрява социалната свързаност, равните възможности и качеството на живот.

* Берлинското комюнике набляга на значението на научните изследвания и на обучението за научни изследвания, както и на интердисциплинарността, за поддържане и повишаване на привлекателността на висшето образование в Европа. Друг аспект, на който се обръща внимание, е нуждата да се разработи съгласуван набор от стандарти, процедури и указания за осигуряване на качеството и да се гарантира въвеждането на адекватна система за партньорска проверка (peer review). Във връзка със съпоставимостта, комюникето приканва страните членки да разработят рамка със сравними и съвместими квалификации на системите за висше образование, която да се стреми да опише квалификациите от гледна точка на учебно натоварване, равнище, учебни резултати, компетенции и профил. Интересен е фактът, че степените от първия и втория цикъл би трябвало да имат различни ориентации и профили, за да отразят многообразието от индивидуални и академични нужди, както и нуждите на пазара на труда. По смисъла

на Лисабонската конвенция за признаване, степените от първия цикъл следва да осигуряват достъп до програми от втория цикъл. Степените от втория цикъл следва да осигуряват достъп до докторски програми.

Берлинското комюнике препоръчва въвеждането до 2005 г. на универсално Приложение към дипломата (Diploma supplement)”; то трябва да се прилага към всяка диплома. Целта е да се улесни признаването на титлите между всички европейски страни, в съответствие с Лисабонската конвенция (1998 г.). В приложението към дипломата са описани в по-големи подробности вида на образователната институция и нивото на степента, което позволява по-голямо доверие и съпоставимост между държавите.

* Важна стъпка в процеса на хармонизиране са *Дъблинските дескриптори (описания)*, продукт на неформална група от специалисти от различни държави, които се обединяват под името „Съвместна инициатива за качество” (www.jointquality.org). В тези описания се изброяват характеристиките, които се очаква да притежава студентът. Списъците уточняват в детайли очакваните характеристики: знания и разбиране, прилагане на знанията и разбирането, формулиране на съждения, умения за общуване, умения за учене. Тези характеристики са степенувани и съобразени с изискванията за успешно завършване на първия, втория и третия болонски цикъл, като подчертават израстването между циклите.

В много страни все още продължават обсъжданията както на промените, които са необходими, за да се приведе образователната система в съответствие с изискванията на Болонския процес, така и на действията, необходими да се приложат на практика тези промени. Въпреки това в края на 2000 г. в Европейската комисия е подаден проектът „Сближаване на образователните структури в Европа”, който продължава да работи за постигане на една от главните си цели: да предизвика обсъждане и обратна връзка относно промените, които Болоня внася в образователните структури и учебното съдържание. Процесът на извършване на реформи, пряко следствие от взетото от образователните министри политическо решение за сближаване, изисква съответното „сближаване”

на учебните програми по отношение на структура, съдържание и реално преподаване. Въпреки че е много важно да се запази богатото разнообразие на европейското образование, в същото време е необходимо да се идентифицират компетенциите и резултатите от обучението, както и да се планира, конструира и оцени квалификацията, дадена посредством това обучение. Предвидени са 4 посоки на действие:

- Общи компетенции;
- Специфични компетенции за различните предметни области (умения, знания и съдържание);
- Ролята на ЕСТК като система за трансфер и натрупване на кредити;
- Подходи за обучение, преподаване, оценяване и постижения във връзка с осигуряване и контрол на качеството.

Финалните отчети 1 (2003 г.) и 2 (2005 г.) на проекта за сближаване съдържат насоки и практически примери. За нашето изследване за социалната работа тук голям интерес представлява специфичният анализ, направен на обучението за болногледачи, в което има много общи неща и съответно значим потенциал за трансфер.

Следва да се подчертае още един аспект, който е от голямо значение е осигуряването на качеството. Европейската мрежа за осигуряване на качество във висшето образование (ENQA) е мрежа за разпространяване на информация, опит, практически умения и нови постижения в сферата на оценяване и осигуряване на качество във висшето образование между заинтересованите страни – обществени власти, висши образователни институции и агенции, осигуряващи качество. Европейската мрежа за осигуряване на качество във висшето образование е създадена, за да насърча европейското сътрудничество в областта на оценяването на качество между всички лица, свързани с процеса на осигуряване на качество (2003 г.). През ноември 2004 г. Общото събрание преобразува Мрежата в Европейска асоциация за осигуряване на качество във висшето образование. Идеята за асоциацията води началото си от Европейския пилотен проект за оценка на качеството във висшето

образование (1994-1995 г.), който доказва ползата от споделяне и развиване на опит в сферата на осигуряването на качество.

Следвайки тази идея, а също и документа „Глобални стандарти в социалната работа“ (2005 г.), одобрен от международни организации по социална работа (Международна асоциация на училищата по социална работа (IASSW) и Международната федерация на социалните работници (IFSW), Европейската асоциация на училищата по социална работа стартира, заедно с други асоциации, една специална агенция – Европейска мрежа за гарантиране на качеството в образователните програми за социалните професии (ENQASP).

Целите им са да разработят референтна рамка за образователните програми в европейското поле на социалните професии и да въведат принципа на присъждане на европейски знак за качество на програмите за обучение по социална работа. Срещата на министрите на образованието в Берген (2005 г.), отбелязва съществения напредък, постигнат в три приоритетни области: степенната система, осигуряването на качеството и признаването на степени и периоди на обучение. Комюникето подчертава значението на висшето образование за по-нататъшното разширяване на научните изследвания, както и важността на научните изследвания за висшето образование, за икономическото и културно развитие на нашите общества и за социалното сцепление. Отбелязано е, че усилията за въвеждане на структурни промени и подобряването на качеството на преподаване не трябва да бъдат отделяни от усилията за укрепване на изследванията и иновациите. Според изследванията в книгата „Социална работа в Европа: Да образоваш за промяна“ (Lyons & Lawrence, 2006) изминалите две десетилетия са свидетели на значими промени не само в изграждането на Европа, а и в образованието за социалните професии в много страни. Процесът на промяна засяга и образованието по социална работа, въпреки че последствията са различни. От една страна, промяната осигурява стратегическа възможност да се засили професионалният растеж и напредък в социалната работа. Както твърди Juliusdottir (Juliusdottir, 2006), благодарение на възвратния

процес на академизация се създават условия за възникване на диалог между социалната работа и академичната култура, което би могло да доведе до интердисциплинарно разбирателство и взаимно уважение. Да са част от културата на останалите академични дисциплини, дава нова мотивация за обучение и активно участие на социалните работници в производството на тяхно собствено знание посредством изследователска и друга теоретична работа, което връща на социалната работа както увереността, така и положението в обществото. И накрая, промяната може да доведе до по-добра съвместимост и мобилност във времена на засилваща се глобализация и общи пазари на труда. Лабонте подчертава възможността, която възниква благодарение на въвеждането на степенна академична структура, да се запази една обща програма на ниво *БАКАЛАВЪР*, а в последствие да се осигури по-голямата степен на специализация, необходима най-вече за новите професионални сфери, като се предложат специално разработени магистърски програми. (Labonté, 2004).

Така се оформя концепцията за програмата за „висша“ образователна степен като за ОБУЧЕНИЕ за придобиване на специфични „умения“ или за подмяна на уменията и учене през целия живот. Забележим недостатък на структурата три плюс две обаче е, че в нея се съдържа „опасността да се редуцира професионалният елемент на обучението при подчиняването му на чисто академични критерии за качество, и то академични критерии, които в общия случай не са формулирани от „автохтонна“ (indigenous) дисциплина“ (Lorenz, 2006: 54).

Други проблеми могат да възникнат от различната тежест, която се придава на степените бакалавър и магистър в различните страни в зависимост от историческия и културен образователен контекст във всяка страна (Libois & Stroumza, 2007). Едни защитават възгледа квалификацията по социална работа да се присъжда след цялостен петгодишен академичен пакет, докато други виждат магистратурата като област на специализация по-скоро свързана с „висши“ (например мениджърски) задачи. Във връзка с това, но и от малко различен ъгъл, Валиман подчертава опасността от

образователна структура, която е прекалено ориентирана към и свързана с пазарните нужди (Walliman, 2004). Той вижда в това опасност от безкомпромисна конкуренция между доставчиците на образование, която може да доведе до процес на приватизация в образованието, подобно на предложенията, прокарани от Общото споразумение по търговията с услуги (GATS). Възможно е да се стигне до създаване на университетски програми за елити, с по-висока себестойност и с по-ограничено предлагане на равни възможности за достъп за всеки.

1.2.3. Глобализацията и студентът по социална работа

В Европа нациите и държавите се сблъскват с различни социално-политически и образователни предизвикателства, създадени от процесите на глобализация на живота на човечеството:

- застаряване на населението, водещо до риск от изключване от участие в обществените процеси и до проблеми, свързани с обгрижването на болести, инвалидност и самота;
- процеси на миграция и техните разнопосочни и сложни ефекти и въздействия върху обществата от гледна точка на социалното включване и приемането на различията;
- отражение на глобализацията върху начина на живот;
- структурата на връзките, която може да доведе до лични и семейни проблеми;
- бедността, която все още съществува в много страни;
- неграмотността на милиони човешки същества;
- мениджъризъм и влиянието му върху организацията на социалните системи.

Социалната работа по света, като отчита тези предизвикателства, трябва да се справи и с едно общо изместване от държава към гражданско общество, от логика на благоденствие чрез социални грижи към благоденствие чрез труд (welfare to workfare), със засилено присъствие на социални услуги, предоставяни от третия сектор и неправителствените организации, и с пазар на предос-

тавянето на услуги. Въздействието на глобализацията на местно ниво изисква „транскултурно разбиране, сравнителна социална политика, загриженост за глобалните проблеми, широк мироглед, познаване на една разпространена професия в световен мащаб, международна практика, междуправителствени социални грижи и чувство за колегиалност към социалните работници в другите страни” (Nealy, 2008), Същевременно, както подчертава Глобалният стандарт, трябва да се наблегне и на значението на включването в обучението на спорните въпроси, които са свързани с културни, етнически и полови различия.

Лена Доминели счита расовите стереотипи за новото предизвикателство на образованието по социална работа (Dominelli, 2004). Като се фокусира върху антирасистката социална работа, авторката предлага модел, който може да помогне на студентите да „се фокусират върху собствения си дневен ред” и да работят върху проблемите, които считат за важни. Изхождайки от тази позиция, тя твърди, че е възможно студентите да постигнат едно по-дълбоко разбиране за значението на различията, разнообразието и структурното неравенство и да бъдат въведени в антирасистката практика.

Разбира се, при този сценарий съществува голяма нужда от отдадена социална работа в общностите, която да поощрява личната и социалната отговорност и да допринася за социалната кохезия. За това са необходими социални работници, които са способни да инвестират в развитие на потенциала на индивидите и местните общности и да включат всички главни участници в разработването и утвърждаването на процесите и средствата за създаване на дейности – хора, способни да работят със субектите в тяхната цялост, а не с категории потребители; хора, способни да се ангажират изцяло с гледната точка и начина на мислене на субекта.

Ключовите научноизследователски въпроси, които се повдигат при това положение, са:

- как да бъдат обучавани студентите, за да са готови да посрещнат тази сложност;
- как да се усъвършенства начинът им на мислене и способнос-

тта им да изпълняват мисията на социалната работа да защитава човешките права и социалната справедливост;

- как да се помогне на студентите да развият небюрокралично отношение и „политическа“ роля в най-полезния смисъл на този термин?

Проблемът, както заявява Морин, е в „превръщане на откриването на сложността в метод на сложността“ (Morin, 1977).

Предвид тези перспективи, въвеждането на компетенции и на модулна структура на учебните програми по социална работа може да се превърне във важен инструмент. Много е важно да се избяга от логиката на процес, ориентиран към преподавателя, и така да се измести парадигмата към учебния процес на студента. Избягването може да усъвършенства рефлексивните и критически нагласи на студентите, както и способността им да свързват теорията с практиката в спирала на познанието. Изграждането на компетенции е нещо много по-различно от преподаването на умения. То включва знания, самопознание, умения и нагласи, които да могат да се използват в професионална среда за справяне с различни ситуации (Lessard, Altet & Perrenoud: 2004).

Разделянето на модули изисква да се интегрират различни дисциплини от гледна точка на научно изследване, методика и практика, а не да се предлага смесица от разнообразни лекции във връзка с предмета.

Отворените межкултурни перспективи в образованието са също важен аспект по отношение на основните действащи лица: преподавателя и студента.

Анализирайки принципите за взаимодействие в образователната среда, Й. Колев акцентира върху обмяната на информация като тяхна същностна характеристика (Колев, 2011: 63). Възможностите за обмен стимулират преподавателите да се запознаят с теоретични подходи, различни от типичните за своята страна, да сравнят своето знание с нови дидактични методики, а и да затвърдят тези общи основи, които притежават наднационална ценност и могат да се поставят в основата на едно цяло от научно валидирано и споделено знание. Освен това разликите както в контекста,

така и в социалните политики, позволяват по-добро разбиране на дадени специфични решения на проблемите. От тях би могло да се извлече материал, с който да се разширят съдържанието и обхвата на учебното съдържание по конкретния предмет в тяхната/съответната страна, което ще предостави на бъдещите социални работници по-широка гама от практически компетенции и теоретично знание за работа по точно този проблем.

Нарушаването на изолацията на работата единствено на национално ниво и възможността да се почувства човек като част от една международна общност способстват за развитието на нагласа на „любопитство“ (Lyons, Manion & Mary: 2006) (напр. „какво е различно тук, как е организирано и какво мога да науча от него?“), за отваряне на ума към промяна и иновации. Така се реализират конкретни възможности от предлаганите обмени: да се активира създаването на мрежи, чрез които да се постигне сравнително разбиране на дадена теория, формиращи методики, проблеми или интервенции например.

Може да се твърди, че сравнително дългосрочното пребиваване на студента в една чужда страна само по себе си предлага важни възможности: не само от гледна точка на усвоените редица нови идеи, а и благодарение на самия процес на придобиване на това знание. „Потопен“ в нова ситуация, студентът е стимулиран да изпробва способностите си да се ориентира в новия контекст, да събира информация и да задава въпроси, за да разбере реалността, различна от онази, с която той е свикнал, и в която не се ориентира (Healey, 2008). Този опит улеснява намирането на връзки и сравняването на различаващи се ситуации, определянето на характерните общи аспекти и на специфичните елементи за всяка от ситуациите; ускорява освобождаването от строгите теореми, от предварително изградените убеждения и стереотипи и вместо тях отваря съзнанието към множество хипотези, свързани с възможни решения и лично участие. Също така преживяването помага на студента да разбере връзките между теоретичните концепции и конкретните дейности, както и между ограниченията на социалните политики и възможностите за избор за организиране на услугите.

Друг, не по-малко важен аспект на посещенията по студентски обмен е възможността, която предлага продължителният престой в друга страна, да се получат и/или задълбочат познанията по език, различен от майчиния.

Решението да добие опит от обмен може да принуждава студента да се откъсне от своите убеждения и навици, да се сблъска с промяна, да преживее непознатото; поставя го/я в ситуация, в която му/й се налага да взема решения, да се сблъсква с ежедневни проблеми без подкрепата на семейство, приятели и референтна група. То го сблъсква с друга култура, която може да проправи път за различни модели на живот, други правила и навици. Може да се наложи нагаждане, което да изисква качества като инициативност и посредничество.

На студента му се налага да препореди своите отправни точки, да се запита за адекватността на своите разсъждения/ мисловни системи/разбирания спрямо един нов свят, който внася елементи и характеристики, които не могат да бъдат автоматично съотнесени към мисловните карти на наблюдаващия субект. Умението да се разбират различията, да бъдат разглеждани в един по-широк контекст, който дава представа за различните параметри, използвани в чуждата култура, е изключително полезно упражнение, което подготвя конкретния студент с базови умения за бъдещата му професия. Усещането на „различността“ от първа ръка може да доведе до много по-дълбоко и остро осъзнаване на възможните дискриминационни нагласи към няколко типа различност: по раса, пол, възраст, социално положение, физически или психически недъг.

Друго важно практическо и формиращо за студентите по социална работа измерение на превръщането в „чужденец“ е например разбирането на практика какво е усещането да функционираш на чужд език, т.е. да загубиш „силата“, присъща на добре познатия и интернализиран език. То е свързано с преживяването да изпитваш трудности при слушане и разбиране. Чувството на безсилие, породено от ограничената способност да изразяваш себе си, може да помогне на студентите да разбират по-добре и да могат да раз-

познават затрудненията на другите хора, с които ще се срещнат, като например ползватели на услуги, които идват от други култури. Стават очевидни и проблемите, произтичащи от използването на „технически“ жаргон в сферата на социалната работа – специализиран, потенциално неразбираем за „непосветените“, с който понякога се злоупотребява.

В европейски контекст този тип натрупване на житейски опит трябва да се подобри и структурира по по-постоянен начин в учебните програми, за да може да се повиши нивото на социалната работа, като се помогне и на преподавателите, и на студентите да развият типа межкултурни нагласи, толкова необходими в новия век. Както заявява Лоренц: „Интернационализирането на социалната работа означава да се поставят под съмнение традиционните граници на солидарността, да се подложат на преразглеждане идеологическите допускания, облечени в икономически аргументи, които стоят зад мерките на изключване, да се разширяват границите на солидарността извън Европа по посока на целия свят и най-накрая да допринесе говоренето да се насочи от социалната система към човешките права“ (Lorenz, 2006: 168,169).

1.3. Сравнителен преглед на квалификацията „социален работник“ в Европейските страни

В резултат от нашето сравнително проучване може да се приеме тезата, че през последните десетилетия социално-политическите трансформации, засягащи всички сфери на обществения живот, социалните трудности, съществуващата политическа и икономическа нестабилност, увеличаването на социалната диференциация, бедността, процесът на застаряване на населението, растящите проблеми на международната миграция, породена от масова безработица, поставят пред човечеството редица нови проблеми. Ц. Коларова правилно отбелязва, че социалните услуги са действителен елемент от обществената сфера на всяка демократична и правова държава. Авторът посочва, че социалните услуги, като координирана и съгласувана дейност, част от държавната политика,

съдействат за устояване на гражданите пред актуалните предизвикателства, породени от общественно-икономическите трансформации в обществения живот (Коларова, 2012: 91). Тези тенденции и многобройните ефекти от тях стимулират реструктурирането на знания, умения и компетентности в областта на социалната работа и поставят редица предизвикателства и изисквания пред социалния сектор и свързаната с образователния контекст професионална подготовка на кадри в него.

В съвременната социална ситуация изискванията към компетентностите и подготовката на социалните работници, които трябва да са способни да оказват прецизна и устойчива помощ на нуждаещи се хора, нарастват. В тази насока ново виждане предлага Анамария Кампанини, президент на Европейската асоциация на училищата, подготвящи социални работници (EASSW), която констатира липса на прозрачност в типологията, различните профили на обучение на социалните работници и особено квалификационните нива (Campanini, 2010). Тясната специализация и прекаленото разнообразие в подготовката на социалните работници биха могли да доведат до тенденция за раздробяване и загуба на ориентир в предлагането на сертифициране. Според нея от европейска гледна точка опростяването на обучението и намаляването на специалностите, за които се готвят студентите, са важни елементи, а като значимо постижение тя отбелязва придобиването на професионални компетенции в обучителните центрове.

В този смисъл на дуалност в подходите предложеният преглед на състоянието на обучението по социална работа и подготовката на социалните работници в различните страни има своите основания. Той цели да представи една цялостна картина на обучението в социалната сфера и позволява да се направят сравнения, да се търсят закономерности и да се очертаят общите проблеми в развитието на подготовката на социалните работници, както и да се търсят и предлагат решения, които да разнообразят качествено обучението на социалните работници и в българските висши училища.

Сравнителният подход прави обучението по социална работа

международно ориентирана система. Той е ключът към разбирането и обяснението на случващото се в областта на обучението по социална работа. С други думи, не може да се разбере този корпус от знания без сравнителната гледна точка.

Професията „социална работа“

Международната федерация на социалните работници, която е учредена в резултат на продължителни дебати, на Общата среща в Монреал (Канада) през юли 2000 г. приема международна дефиниция на професията „социална работа“ (www.ifsw.org/en/p38000376.html):

„Професията „социална работа“ насърчава социалната промяна, разрешаването на проблеми на човешките взаимоотношения и развитието на способностите на хората с цел подпомагане на благоденствието. Използвайки теории за човешкото поведение и социалните системи, социалната работа се намесва там, където хората си взаимодействат със средата. Принципите на човешките права и социалната справедливост са фундаментални за социалната работа.”

В контекста на мондиализацията и интернционализацията „социалната работа“ има специална задача, предназначение да отговори на тази дефиниция. Социалната работа не е капитал, ресурс или услуга, а напротив – тя е отношение, което включва конфликти и разрешаването им, знания и противоречия. Тя не е обещание за благоденствие, а завоювани човешки права, които трябва да се отстояват непрекъснато от всяко поколение по убедителен и експертен начин.

Обучаващите институции днес са изправени пред необходимостта да преосмислят мисията си, за да се даде възможност на бъдещите социални работници да се справят сравнително добре и с новите социални предизвикателства. Този подход означава също, че обучителите трябва да развиват у студентите знания, които да отговарят на изискванията на международния културен и образователен пазар.

Световният опит доказва, че обучението по социална работа

е винаги обвързано със социалния контекст и е културно детерминирано. Пряко свързани с обществото са както мястото за подготовка на бъдещи специалисти, така и съществуването на обучаващите институции и качеството на предлаганите научни и стратегически услуги в тях. Съществуването на специфична организация на процеса на обучение в различните европейски региони е свързано със съществуващите образователни традиции, от една страна, от друга – със социалните и културни политики, от трета страна, от трета – с разнообразните практики на социалната работа. Какъвто и да е статутът на училищата и преподавателите обаче, те трябва да съдействат за стабилизиране на триъгълника *управляващи – професионалисти – нуждаещи се* не само чрез професионална подготовка, като подготвят бъдещите професионалисти, а и в по-широк план, като повишават престижа на този сектор.

Подготовката на социалните работници се извършва във виши учебни заведения и статутът на това обучение в различните национални системи е важен индикатор за степента на достигната професионализация. Обучението преминава постепенно от сферата на средното в сферата на висшето образование. В повечето държави то е в малко парадоксалната ситуация да се провежда извън университетите, но постепенно се включва в университетските програми. Полученото в университетите на Исландия, Ирландия, Швеция, Обединеното кралство, Финландия, Италия, Португалия, Израел и Испания специализирано образование е широко признато. Ирландия и Обединеното кралство организират първоначална квалификация и само 4 страни (Белгия, Франция, Люксембург и Нидерландия) предлагат по-специализирано професионално образование на социалните работници. В много страни студентите получават една обща подготовка, която официално им дава необходимите компетенции за широка гама социални професии. Само някои страни нямат централизирана дирекция за социално образование, като Германия например. Обединеното кралство пък разполага с най-строго контролираната централна система, където националната организация (NTO) следи отблизо както изискванията и съдържанието на образователните програми, така и получа-

ваните дипломи. Някои страни регламентират точно социалното образование по законов път (напр. Дания, Финландия, Франция и Испания), докато други (Австрия, Белгия, Гърция, Люксембург, Нидерландия, Португалия, Швеция) предоставят контрола и законодателната дейност на Министерството на образованието, на здравеопазването или на други специализирани структури (в Норвегия, Турция). В действителност подобни организации определят изискванията за придобити знания или чрез подробни правилници (напр. Франция и Испания), или чрез участие на външни екзаминатори (Норвегия), или както в Ирландия и Обединеното кралство – при определени условия за постъпване, специални критерии за обучение и изпитване, валидиране и признаване на нивата и професионалните дипломи. В настоящата разработка закономерно се набляга на обучението в зависимост от нивото на развитие на социалната дейност. Много е трудно да се възприеме определена обща типология – поради голямото разнообразие в подготовката, която макар понякога да изглежда еднаква, често има своите особености.

1.3.1. Квалификацията на социалния работник в Западна Европа

Може да се приеме, че Северна Европа представя уникален модел за социалното обучение, но съществуват и някои национални различия. Например във Финландия обучението в социални дейности се развива през 50-те години на XX в. едновременно със социалната политика в увиверситета в Хелзинки (Jovelin, 2006: 120). Финландското общество следва ефикасния за всеки гражданин социален модел на държавата закрилница, прилаган в северните страни. През 80-те години социалната дейност е въведена като избираема дисциплина при изучаването на социална политика в магистърска степен. 10 години по-късно, през 1993 г., три университета определят социалната дейност като автономна дисциплина, отделно от социалната политика.

И други университети последват техния пример, като днес тази учебна дисциплина е самостоятелна, равностойна на дру-

гите социални науки и предлага докторантура. Навлизането ѝ в университетското образование насърчава много научните изследвания в областта. В момента *социални дейности* се преподават в мрежа от 6 университета, в които преподавателите осъществяват също и дистанционно обучение. Подготовката предвижда средно 5,5 годишен курс на висше образование в два вида висши училища: университети и политехнически училища. И двата вида предоставят социална подготовка, но само университетската диплома е призната за истинска социална квалификация. Изпитът по социална икономика в политехниките може да се определи като допълващ и не позволява по-високи нива като в университетите. Обучението цели да осигури добра научна и практическа подготовка, като даде качествени професионални знания, изграждащи основа за научни изследвания в професията. Финландия, както и Швеция, са напреднали в сравнение с други страни в областта на научните изследвания. Там социалната дейност е изцяло самостоятелна дисциплина, интегрирана в университетската система от 1977 г. Пет университета предлагат такова обучение и възможност за докторска степен.

В Норвегия социалното образование, което съществува в Осло от 1920 г., не се развива в същата посока – първоначално е предимно за жени, като става достъпно и за мъжете едва през 1957 г. През 1967 г. създаденият специален Съвет по социално обучение определя продължителността на следването от 3,5 години на 4 години. Обучението протича за 3 години в самостоятелни колежи. От няколко години има и магистърска степен по социална дейност, по-специално в колежа в Бодо и Осло. От 1985 г. се предлага и докторантура (Jovelin, 2006: 123). Почти същият модел функционира и в Дания, където подготовката е 3,5 години и протича в институти за социална подготовка.

Развитието на социалните услуги в Испания се характеризира с известно закъснение и със значимата роля на Католическата църква в началото, също както в Италия и Португалия (Montseu, 2001).

Първото испанско училище по социална помощ се открива

в 1932 г. с амбицията да „подготвя компетентни кадри и да организира научно социалната асистенция” (Jovelín, 2008). Но диктатурата на Франко прекъсва този напредък в социалната сфера. Тази дейност се възражда едва в края на 50-те години и началото на 60-те. През април 1964 г. с декрет на просветното министерство се открива специалността “Социален асистент”. Контролът на държавата се засилва през 1967 г. със създаването в Мадрид на единственото официално училище за социални асистенти. В 1980 г., благодарение на предложението за бакалавърска степен по социална дейност на испанската федерация на асоциациите на социалните асистенти, Парламентът одобрява специална диплома, както и преобразуването на училищата за подготовка на социални асистенти в университетски училища по социална дейност. Оттогава се забелязва скок в подготовката. От 1983 г. социалната диплома се включва в 3-годишен университетски цикъл. През 1990 г. социалната дейност се утвърждава като дисциплина, позволяваща напредъка на обучението и изследвателската работа. А през 1993-1994 г. законът за университетска реформа дава възможност на висшите училища да обновят и разнообразят съдържанието по специалността в зависимост от спецификата им.

В Португалия първото училище за социални услуги е създадено две години след Испания, през 1935 г. То е единствено до 90-те години, когато се въвеждат и други видове подготовка на социални кадри. До 1980 г. академичното образование по социална дейност се е предлагало само в 3 частни училища – Порто, Коимбра и Лисабон. Те са били под опеката на Министерството, но са разполагали с известна автономия. Днес съществуват 2 вида обучение: университетско и политехническо. Следването е 4 години и позволява да се достигне до докторска степен. Португалия адаптира системата си според Болонското споразумение, както и други страни, в които обучението е 4 години.

В Обединеното кралство специализираното обучение започва в самото начало на XX век в Лондонското социологическо училище за подготовка на болнични асистенти (Adams, 2003). През следващите години се създава обучение за асистенти в психиа-

трията и при принудително задържане, както и за социални дейности с деца и младежи. Различните етапи на обучение протичат в университетите и отчасти в специализирани училища. През 1973 г. е учреден Централният съвет за образование и квалификация в социалната сфера (CCETSW), финансиран от правителството и съставен от представители на професионални асоциации, отговорни кадри от специализираните институти и министерства. Този съвет има правото да утвърждава различни цикли на обучение в рамките на 5 години и да хармонизира новите дипломи. Той определя необходимото образователно ниво за практикуване в социалната област. Съществуват 3 нива: основно, бакалавърско и магистърско ниво. През 2003 г. Централният съвет за образование и квалификация в социалната сфера (CCETSW) е заместен от Национална организация за обучение (NTO), която се заема с квалификацията в социалната област.

От 1970 г. има по-голяма яснота в сферата на дипломите. Дотогава дипломите за получено обучение в социалния сектор се получават в университетите и специализираните висши учебни заведения. Дипломата е предоставяла твърде обща подготовка, предизвиквайки доста критики относно придобитото ниво на професионализъм. След 1975 г. започва да се издава диплома за придобито двугодишно образование – сертификат за социална дейност. Но от 1989 г. се налага дипломата за социална дейност, която включва 50% практически стаж, за да бъдат добре обучени кадрите в сектора. Впоследствие програмата се променя с цел засилване качеството на подготовката в съответствие с по-нататъшната ориентация на студентите. През 1990 г. съветът CCETSW въвежда национална система за специализирано висше образование, включваща практическо обучение, подготовка за подпомагане на психично болни и т.н. След продължителни консултации, от 2003 г., е въведена национална университетска диплома. Само Главният съвет за социални грижи може да акредитира и оценява различните обучения на специалисти в областта на социалната сфера, както и социалната практика в Обединеното кралство. Новите дипломи на акушерките, медицинските сестри и социалните

работници преди специализацията им имат обща база. Предлагат се и докторантури по социална дейност (Jovelin, 2008).

В Италия през 1980 г. социалните асистенти преминават криза на професионалната идентичност. Неправителствените организации са изиграли важна алтернативна роля за интегриране на обществения сектор. Успоредно с размислите за ролята на социалния асистент и кризата в държаватапокровителка, дебатът засяга и съдържанието на професионалната подготовка, връзката с другите дисциплини (социология, медицина, психология и т.н.), проблема за правното признаване и учебната програма. През 1982 г., след публикуването на доклада на Националната комисия за определяне на професионалния профил и обучението на социалните работници, е обмислена реформа във висшето образование с въвеждането на занятия за специализирано обучение и усъвършенстване. И през 1987 г. обучението на социалните асистенти е включено в университетското образование. Повишаването на нивото на квалификация отбелязва нов етап в професионалното развитие. През 2001 г. се гласува Закон за професионалната тайна. Тук официално съществува професионално сдружение, както при лекарите. Има национална диплома по социална дейност с 3-годишна форма на обучение, следвана от 2-годишна специализирана магистърска програма и накрая – докторантура. Университетите се стараят да се адаптират към изискванията на Болонското споразумение за реформа и хармонизация във висшите учебни заведения, като предлагат разнообразни междинни нива на обучение.

В Италия, както и във Франция, съществува конгломерат от професии (Jovelin, 2008). Освен професията на социалния асистент, която е придобила известна професионална идентичност и социално признание, може да посочим професията на професионалния възпитател. В резолюция до просветното министерство през 2001 г. Националният съвет на университетските възпитаници подчертава, че много институции (министерствата на здравеопазването, образованието, регионите и частни организации) признават статута на професионалния възпитател, но има известно объркване относно ролята и позицията им. Много специалисти

с университетски дипломи работят при едни и същи договори с хора, които нямат дипломи. В някои случаи професията може да бъде упражнявана от възпитатели, получили регионални сертификати, но е недостъпна за висисти, завършили педагогически науки. Всичко това изглежда нелогично. Тези недостатъци се отстраняват с постепенното уеднаквяване на разликите при обучението. Днес подготовката на професионалния възпитател се извършва в медицинските факултети, тъй като тези служители практикуват в здравния сектор (наркозависимост, умствени заболявания, деца в затруднено положение и т.н). Ако преди реформата дипломата за възпитатели и социални асистенти се е получавала в училищата за местна администрация и в педагогическите факултети, то сега те се получават в университетите. Днес тенденцията в Италия е да се притежава от 1 до 3 дипломи за социална работа, за да се избегне необходимостта от допълнителна квалификация.

В някои от тези страни се подготвят и докторати по социална работа. "Докторските програми са именно тези, които гарантират професионална ангажираност и качеството на изследванията в социалната област" (Cox & Manohar, 2006). Става въпрос за Швеция, Унгария, Великобритания, Германия и др. Като цяло в Европа има около 40 програми за обучение на докторанти и повече от 70 в Америка, също така в Канада и Латинска Америка.

В други страни като Белгия, Нидерландия, Германия, Швейцария обучението не е под шапката на университетите, а се провежда във висши училища. Във франкофонска Белгия подготовката се води в кратки цикли извън университета, например 3-годишен курс на обучение след средното образование към висшите училища. Има 11 училища за подготовка на социални асистенти и 10 за подготовка на специализирани възпитатели. В съответствие с декларацията от Болоня и приет от парламента декрет завършили те студенти получават бакалавърска степен. Още 13 други училища от социалната сфера подготвят специализирани възпитатели. Голяма част от възпитателите от клас II (белгийският еквивалент на възпитателитенаставници) получават образование в тези училища. В университетите социалната подготовка е слабо развита.

Само Свободният университет в Брюксел предлага магистратура по социална дейност (Jovelin, 2008: 57).

Швейцария е конфедерация, в която много от задачите се решават в общините и кантоните. Всеки от 26 швейцарски кантона има свое социално министерство. Няма унифицирана статистика на социалните услуги. Тук се говорят италиански, немски, френски и романш. Това разнообразява още повече дейността, а в зависимост от областите се влага различно значение в израза *социална работа*. В романска Швейцария социалната дейност включва поне 3 професии: в социалната служба, специализираното възпитание и социокултурната дейност. В немскоезична Швейцария социокултурният аниматор се нарича социопедагог. Различните названия отразяват и различната роля на професията.

В Швейцария социалната дейност е привилегия на социалните училища. От 1980 г. университетските дипломи започват да конкурират дипломите от специализираните висши училища, които обаче успяват да запазят ориентацията си към практиката и добрата теория. Така по естествен начин се появяват идват специализирани висши училища (HES) с цел да засилят позициите на професията в сферата на услугите.

Специализираните висши училища са равностойни на университетите, но са различни и допълващи ги. Това са всъщност „университетите на професията“, които подготвят кадри със солидни общи познания и насочена към практиката квалификация. Но предвид статута им, на тези висши учебни заведения се възлагат и приложни изследвания. Успоредно със създаването на специализирани висши училища (HES) се запазват и някои висши училища за социални учители и за възпитатели на малки деца, както и ерготерапевтите. Обучението се реформира поради включените в основната подготовка общи курсове. Това общо първоначално обучение (което се среща и в Обединеното кралство, по-специално в Университета в Кентърбъри), гарантира придобиване на базисни знания и опознаване на различни професионални области.

Въвеждането на социалните дейности в обществения живот на Нидерландия е свързано с дълга и сложна история, в която

държавните структури са изиграли важна роля при финансирането както на социалните работници и дейности, така и на професионалната квалификация. Освен със силното присъствие на публичната администрация, социалната работа в Нидерландия се отличава и със своето разнообразие. В действителност терминът „социална работа“ може да се приложи в области като асистенция, възпитание и анимация. Анимационните дейности са силно застъпени, особено в социален аспект. От няколко години обаче това разнообразие се поставя под въпрос в страната, както и в други европейски държави.

В Нидерландия социалната професионална работа е много добре развита, макар че съществуват и доброволчески организации, най-вече в анимационния сектор. Грижата за професионалната квалификация тук се проявява твърде рано и през 1899 г. в Амстердам е се учредява първата институция за професионална подготовка. От началото на 1960 г. централното правителство ясно проявява волята си да развива социалните услуги, предоставяйки постоянно конкретни средства и „добро самочувствие“ на практикуващите.

През 1959 г. правителството реорганизира структурно училищата по социални дейности в социални академии, които включват в момента всички специализирани заведения и квалификационни дейности. В действителност тези социални академии постепенно се интегрират в системата на висшето образование и от 1960 г. изцяло се финансират от централното правителство. В замяна на това държавата осъществява контрол, инспектирайки съдържанието и качеството на образование в социалните академии. От този период датира и въвеждането на 2 фази в действащото социално образование: начална фаза с получаване на диплома HBO и допълнителна, с диплома пост-HBO. Първата степен трае основно 4 години, от които в третата изцяло се провежда практически стаж. В този период именно се хармонизират учебните курсове и се въвеждат накрая различните специализации и нови методи на социална работа.

От началото на 1980 г. централното правителство провежда

широка реформа за децентрализиране с цел да предостави на общините възможността сами да разпределят финансите и да контролират социалните структури. В края на това десетилетие, по инициатива на Министерството на образованието, настъпват и значими промени в обучението във висшите училища. В духа на промените при нарастване ролята на социалната държава, Министерството окрупнява „разпилените“ структури с недостатъчен брой студенти, които предоставят дипломи HBO, и създава настоящите висши училища (hogescholen).

По същото това време правителството премахва общественото финансиране на специализираните форми на квалификация от вида *продължаващо обучение*, предоставяйки го на заинтересованите органи. Началното обучение също претърпява доста промени. През 1989 г. генерално се реорганизира специализираното обучение във висшите училища, като 13 съществуващи специалности се обединяват в нови 5. В една от тях – *Културно и социално обучение* на ниво HBO - се регрупират всички аниматорски и социалнообщности дейности. Вижда се, че в Нидерландия образованието по социални дейности се осъществява в независими от университетите висши училища, които предоставят начално и продължаващо обучение в социалната и образователната област. Следването се разделя на професионално (NE-HBO) във висшите училища (22 на брой) и теоретично-изследователско (NE-WO) – в университетите. Това разделяне е следствие от двупосочното развитие на висшето образование в професионална и изследователска насока, което съществува също така и във Франция. За разлика от Франция, тук няма държавна диплома, а е важна дипломата (HBO-WO). Преподават се разнообразни дисциплини и нещата бързо еволюират. От структурна гледна точка достъпните нива на образование са скромни. По-високите нива са достъпни за хора с високи позиции, които могат да си ги платят. Тенденцията при съдържанието е да се намали теоретичният аспект за сметка на методологичните и практически въпроси на терен.

Социалната работа в Германия се отличава с двупосочния си характер: правителствени институции с публична социална дей-

ност и неправителствени организации. Тези две групи притежават монопола в сектора. Според чл. 2 и чл. 9 на Конституцията отговорността за планирането и храненето на социалните служби принадлежи на публичните институции. Но често в реалността благотворителните организации решават сами как да действат.

Тази социопедагогическа традиция се утвърждава в Германия след Втората световна война. В действителност „специализираните институции за обществена асистенция“, наречени по-късно „висши специализирани институции за социална дейност“ и „специализирани институции за младежки монитори“, които после прерастват във „висши специализирани институции за социална педагогика“ – предлагат силно ориентирано към практиката обучение. Разпространението след 1960 г. на предимно класически форми на работа (case work, group work, community work) събужда безпокойство всред научните среди и в 1970 г. започва процес на постепенното създаване на специализирани висши училища, като се въвежда и специалността *Социална педагогика* към педагогическите факултети във всеки университет.

В Германия след 1970 г. изброените по-долу професии са част от професионалната работна ръка: социални асистенти, социални педагози от висши училища, социални педагози от професионалните академии на Баден-Вюртемберг, педагози от университетите със специалност *Социална педагогика*, възпитатели от специализирани висши училища или от социални университети, педагогически терапевти (с различно ниво на обучение) и възпитатели на хора с увреждания.

Към този дълъг списък трябва да се добавят и други социални професии в областта на публичната асистенция: помощници на възрастни хора, семейни помощници, детски медицински сестри и болногледачи. За тези професии съществуват специализирани заведения на средно ниво (специализирани институции). Добрата кариера (за бакалаврите и специалистите с други дипломи) предполага диплома от специализиран висши училища с обучение 4 години, една от които е стаж.

Учебната програма в специализираните висши училища дъл-

го време е включвала основно науките социология, психология, педагогика, медицина и дори право. Самата социална дейност не е съставлявала отделна учебна дисциплина, а е заемала второстепенно място под определението „методически инструкции”. От 2001 г. съществува задължителна „рамка” за специалностите от социалния сектор, която вече я поставя в центъра на социалната материя, а останалите дисциплини се наричат „референтни науки”. Правилникът предвижда един или два „семестъра за практическо обучение”. Тази „рамка” за обучението по специалностите от социалния сектор е представена в Таблица № 2.

Таблица № 2. „Рамка” на обучението по специалностите от социалния сектор

ОРГАНИЗИРАНЕ НА ОБУЧЕНИЕТО (И ИЗПИТИТЕ) В СПЕЦИАЛИЗИРАНИТЕ ВИСШИ УЧИЛИЩА	
„Рамка” на обучението по специалностите	1. Основи на специалността <i>Социална дейност</i>, включваща дисциплините: история на социалната дейност, теории за социална работа, професионална дейност, организация на социалната дейност, увод в изследователските методи, ценности и норми в социалната работа. 2. Юридически и социално-политически основи – семейно и младежко право, социално и административно право, социална политика. 3. Интелектуални и научно-хуманитарни основи на социалната дейност. 4. Обществени основи – референтни науки на социалната дейност и една основна наука измежду тях.

Предвидени са 8 семестъра (4 години) за получаване на съответната диплома. Много социални асистенти търсят начин да продължат обучението си с допълнителни квалификации, успоредно с професионалната си практика. Често това са скъпи обучения в

сферата на психологията, а отскоро – и в областта на мениджмънта. Съществува тенденция да се наема по-ниско квалифицирана работна ръка, за да се намалят разходите. От друга страна, има нужда от по-висококвалифицирани социални работници.

Възможно е след това обучение да се следва магистратура по социална дейност. Немските институции се стремят да се впишат в *Болонския процес*, като следват степените бакалавър (3 год.) и магистър (още 1-2 год.). Както навсякъде в Европа, и тук трябва да се изчака и работодателите да се съобразяват с тези нива. Има опасение обаче, че ще се приеме за достатъчно равнище работещите в сектора да имат основна степен бакалавър. Специалистите се опитват да избегнат тази опасност, като развиват направленията по социални дейности в магистърските специализации, предназначени за социалните работници.

1.3.2. Квалификацията на социалния работник в Източна Европа след падането на Берлинската стена

В източноевропейските страни ежедневната работа сред населението се е извършвала дълго време от религиозни християнски институции, като правителството е традиционната ос на социалната политика. Едва след падането на Берлинската стена в тези страни реално се заражда социалната дейност (Jovelin, 2008). В Русия, на I етап от реформите се появява професията на „експерт в социалната дейност“, въведена в професионалната номенклатура през 1991 г. През II етап в университетите на Руската федерация се открива специалността „Социални дейности“ (Jovelin, 2008: 201). Това е истинско начало в обучението на квалифицирани специалисти и преквалифициране на старите кадри. Днес повече от 130 университета обучават студенти по социални специалности. Много от тях предлагат специалността „Социална педагогика“. Най-високото ниво е магистър по социални дейности, тъй като още няма докторантури. В Русия все още има действащ доста неквалифициран персонал.

В Естония тази дейност се развива след независимостта през

1991 г. Социалните работници не са имали дотогава специализирана подготовка. Да припомним все пак, че през 1935 г. Институтът по социална икономика обучава социални асистенти за 3 години, поставяйки акцент върху разпространения в Централна Европа социопедагогически подход. Първите 4 випуска са започнали работата, преди II световна война да прекъсне този процес.

Днес обучението на социалните работници в Естония се предлага от 2 университета (Тарту и Талин), както и в 2 колежа към университетите. Създадена е дори Катедра по социална дейност в университета в Тарту на 29.11.1991 г., която е към Изследователския център по социология на Историческия факултет. Обучението е до степен бакалавър, като съществуват възможности за продължаване на образованието чрез следване в специалност *Мениджър по социална дейност* в колежа *Парну* към университета в Тарту. Акцентът в подготовката се поставя върху професионалните компетенции, развиването на умения и ефикасната методология.

В Чешката република висшето образование по социална работа се възстановява през същия период на 1990 г., но дипломата за социален асистент съществува още от 1920 г. Разпуснатата Асоциация на социалните асистенти се възобновява едва през 1990 г. – първоначално тя е доброволческа организация, обединяваща не само социалните асистенти, а и други специалисти в тази социална област. Асоциацията полага усилия социалната професия да бъде призната официално. Може да се твърди, че след 1990 г. социалното обучение в Чехия се развива бързо: например докато през 1989 г. съществуват само 3 социалноправни училища (в Прага, Острава и Бърно), още през следващата година (учебната 1990-1991 година) се откриват социални специалности във Филологическия факултет на Карловския университет в Прага, в Масариковия университет в Бърно и в университета Палаки в Оломук. Успоредно с това социалноправните училища стават социалноправни академии. Откриват се и частни училища за подготовка на социални асистенти.

Обаче нововъведените учебни програми не са признати на европейско равнище, затова спешно се предприемат администра-

тивни и организационни промени, като от 1991 до 1993 г. се изготвя стандартизация с участието на представители на работодателите, на Чешката асоциация на социалните работници, катедрите по социални дейности към факултетите, социалноправните академии и представители на сродни училища от Нидерландия, Великобритания и САЩ. През 1993 г. е учредена Асоциацията на учителите на социални асистенти в Чехия. Това е доброволна общност от университети и специализирани училища, които предлагат обучение на социални работници за минимум 3 години бакалавърска степен. По-дългосрочна цел на Асоциацията е да се усъвършенства качеството на професионалната подготовка на социалните работници. Според нейните членове за упражняването на професията са необходими някои нови дисциплини, като теория и методи на социалната помощ, социална политика, философия и етика, социология, психология, методи на социалното изследване, право, социални патологии, проблеми на малцинствата и здравни въпроси. Практическият стаж трябва да е поне 25% от хорариума на обучението. Съдържанието на изброените учебни материали трябва да е ясно определено от минимална стандартизация. В духа на тази модернизация на социалното обучение през 1996 г. Асоциацията уточнява съдържанието на още 3 ключови дисциплини: теория и методи на социалната помощ, социална политика и практика, като е решено практиката на студентите да се допълни със специален семинар, на който те да могат да сравнят практическия си опит с методите и теориите на социалнопедагогическите науки.

В Чехия се приема схващането за част от минималната стандартизация обучението на социалните асистенти да включва в програмата поне 4 специализиращи курса: по семейна и детска социална асистенция, асистенция в работна среда, на престъпниците и на възрастните хора. Към това се прибавят курсове по демография, управление на човешките ресурси и подготовка по психотерапия. Непълноправен член на Асоциацията може да бъде всяка учебно заведение в Чехия, което предоставя обучение за социални асистенти – не се изисква то изпълнява всички условия, за да стане пълноправен член, което обаче не му пречи да си сътрудни-

чи с останалите членове. Асоциацията консултира редовно своите членове с цел да подобри качеството на подготовката, да участва в обсъждане на появилите се проблеми и да помогне на училищата да ги решат (Chytil & Musil, 1998: 9-10).

Следва да се уточни, че чешката реформа след 1990 г. довежда до създаване на система от специализирани висши учебни заведения (за 3 год.), бакалавърска степен в университетите (3 год.), магистърски степени (5 год.) и докторантура. За твърде кратък период се оформя образователна система, отговаряща на европейските изисквания за степени, от кратка форма на обучение до докторантура (Chytil & Popelkova, 1999: 6-7). Макар че през последните години учебните заведения, членове на Асоциацията, успяват да предоставят качествено образование на социалните асистенти, което е съобразено с минималната стандартизация, все още има много трудности, свързани с прекъсването на традицията във висшето образование през последните 40 години и липсата на контакти с чужди институции. Друг проблем е липсата на квалифицирани преподаватели по теоретическите дисциплини както в специализираните висши училища, така и в университетите. Не може да се пренебрегва и практическото обучение, тъй като е възможно да се следва и посредством последователно редуване на работа и обучение, но това не е общовалидно. Дистанционно обучение се предлага само в Бърно и Оломук – то е, каквото е и в други европейски страни.

В Румъния е трябвало да изчакат падането на Чаушеско, за да започнат да организират социалната дейност. Както и в Чехия, тук е съществувало висше училище за социални асистенти от 1928 г. Обучението на социални асистенти се осъществява за 4 години в университетите. Първите дипломи са от 1996 г. Благодарение на сътрудничеството със западните държави социалното образование в тази страна се развива бързо през последните 17 години. Според проф. Йон Йонеску, „преподавателите са се обучавали заедно със студентите си“.

Основните социални дейности са подобни и в други източно-европейски страни, като например Полша, която има интересна

социална история. Обучението се е провеждало в университети и висши училища. Социалната дейност е била определена в законови текстове през 1923 г. и се е извършвала посредством обществени асоциативни и възпитателни институции. Днес социалната дейност се управлява с нов закон за социална помощ, приет на 12.03.2004 г., който определя мисията, квалификациите на социалните работници, деонтологичните правила като запазване на човешкото достойнство, професионалната тайна и т.н.

Полските специалисти приемат, че е необходимо да се преразгледат университетските цикли на обучение, тъй като предлагат доста общи специализации във факултетите по социология и социална педагогика (Jovelin, 2008: 187). В момента тази възможност се предлага в 17 полски държавни университети. Във висшите педагогически училища отдавна съществуват факултети по социална педагогика, които подготвят за професията на специализиран педагог. Основната референтна наука тук е социологията. Често социалната дейност е избираема (относително автономно) по време на следването по социология. Знанията се допълват с медицински и педагогически науки и с практически упражнения, както е например в Ягелонския университет в Краков. Обаче днес в Полша няма специална диплома за специалист по социална дейност.

ГЛАВА ВТОРА

ОБРАЗОВАНИЕ И КВАЛИФИКАЦИЯ НА СОЦИАЛНИЯ РАБОТНИК ВЪВ ФРАНЦИЯ

По своята същност социалната дейност безспорно е комплексно, многоаспектно, полиморфно и полисемично явление, затова е оправдано научното любопитство как е възможно и доколко е необходимо да се постигне общоприемливо определение на понятието за нея. Още повече, че в една демократична среда, в която непрекъснато има дебат и сблъсък на идеи, всяка дефиниция вероятно би била непълна.

2.1. Същността и статутът на социалната работа във Франция

Според Робърт Каstel социалната дейност представлява „сбор от системи за незапзарно регулиране“ на социалния сектор с цел нормално уреждане на противоречията между политическите и демократичните принципи и икономическата и социалната реалност (Castel, 1995). Ето защо центърът на тежестта на социалната работа по принцип е в посока установяване на многостранни връзки, поддържани на колективно и индивидуално равнище между хората, групите и заобикалящата ги среда.

Следва да се отбележи, че особеното в социалната дейност е мястото ѝ именно в центъра на взаимоотношенията на обществото с личностите и явленията, които са извън неговите рамки и които често създават проблеми. Дали ще става въпрос за хора с психически проблеми, болни, безработни, хора с недъзи, деца, престъпници, нелегални, болни, жертви или асоциални; дали ще бъдат наричани клиенти или ползватели, индивиди или население, всеки един от тях поставя значими въпроси за отношението между дадено общество и неговите ценности, институции и орга-

низации. Както и да са наричани в публичното пространство нуждаещите се, те задават „социалния въпрос“, засягащ „загадката за обединението на обществото и риска от неговото разбиване“ (Castel, 1995).

Очевидно е, че е трудно да се дефинира социалната работа, защото е ситуирана междинно, „разпъната между индивида и обществото“ (Cree, 2008: 305), на границата на реда и безредието, на обещанието и заплахата, на вътрешното и външното и тази двойственост често е обект на критика и от двете страни.

В различните социалнопедагогически теории на Франция се допуска твърдението, че социалните професии са „професии за другия“, базиращи се на „отношенията с другите“ (Melchior, 2011: 125). Приема се, че в тези професии има нещо, което е извън знанията, методите и техниките. Разбира се, социалните професии са необходими на всяко днешно общество, но са силно повлияни от човешката субективност. В професията за другостта има нещо, което предизвиква желание и страх, симпатия и агресивност, съчувствие и ужас, привличане и отблъскване. Този човек, „другият“, може да бъде всеки един от нас, близкият и далечният – „другият“ става постепенно „свой“, повече със знака на близост, отколкото на другост. Той напомня чрез себе си за общата човечност и отговорност пред уязвимостта на човека и неговата съдба, и по този начин отваря пътя към социализацията чрез страданието, желанието или бунта. Това положение е фундаментално за социалните теории и поставя в центъра на социалната дейност не само субекта (бил той „обществен“ или само „социален работник“, подпомаган или подпомагащ), а и *отношението към личността*, което е основа за бъдещото развитие на всички граждани на държавата и на света (Paperman & Laugier, 2005). По този начин в социалната работа и социалното обучение взаимно се преплитат динамично и сложно знанието и себепознанието, техническата компетентност, рефлексията и експертността.

В този общотеоретичен контекст, каквато и да е научната логика на проблема, социалната работа продължава и ще продължава да създава връзки (посредством индивидуални и колективни

посреднически дейности/медиации) между тези, които са извън нормите или са тяхна жертва, и колектива, в който могат да бъдат признати за субекти и участници.

Кодексът за социалната дейност и семейството (глава 6 на закон № 2002-2 от 2.01.2002) предлага *три* различни и взаимосвързани *дефиниции на социалната дейност* във Франция:

1. Социалната и медико-социална дейност се стремят да издигнат автономията/самостоятелността и защитата на хората, социалното обединение/сцепление и упражняването на гражданско поведение, да предотвратят изключването на хора и да коригират вредните последици от него. Базиран се на една постоянна оценка на нуждите и очакванията на представителите на всички социални групи, по-специално на хората в неравностойно положение и на възрастните, уязвимите лица и семейства, живеещи в несигурност и бедност и предоставянето на парични или натурални помощи. Те се упражняват от държавата, териториалните общности и обществените учреждения, органите за социална сигурност, асоциациите, както и от социалните и медико-социални институции.

2. Социалната и медико-социалната дейност уважават равнопоставеното достойнството на всички човешки същества с цел да отговори по съответния начин на нуждите на всеки един индивид, гарантирайки справедлив достъп на цялата територия на държавата.

3. Социалната и медико-социалната дейност се вписват в следните мисии от обществен интерес и социална полза:

А) Оценка и превенция на социалните и медико-социалните рискове, информация, проучване, съвети, ориентация, обучение, медиация/посреднически дейности и коригиране;

Б) Административна и юридическа защита на децата и семействата, на младежта, хората с недъзи/в неравностойно положение, възрастните и нуждаещите се;

В) Възпитателни, медико-възпитателни, медицински, терапевтични, педагогически и обучителни дейности, съобразени с нуждаещия се, с равнището на неговото развитие, с потенциала и промените в състоянието му, както и с възрастта му;

Г) Действия за училищно интегриране, адаптация и реадaptация, за социална и професионална интеграция/включване и реинтеграция, подкрепа за активен живот и работа, информация и съвети относно оказване на техническа помощ;

Д) Подпомагане при различни житейски ситуации, подкрепа, грижи и придружаване, включително с палиативен/временен характер;

Е) Действия, благоприятстващи социокултурното развитие и интегрирането чрез икономическа дейност. (Code de l'action sociale et des familles).

Тези мисии се осъществяват от конкретни лица или социални и медико-социални институции. Според настоящия Кодекс, социалните и медико-социални институции са юридически лица от публичното или частното право, които управляват постоянно социалните и медико-социалните учреждения и услуги, упоменати в чл. 312 ал. 1.

Може образно да се каже, че понастоящем във Франция научните изследвания са "бедният роднина" на социалния сектор. Малък брой от центровете, които организират обучение, са обособили изследователски звена. Въпреки това, според едно проучване, 1/3 от центровете също развиват изследователска и научна дейност. Тъй като тази дейност е съобразена с исканията на местните социални институции, свързана е най-вече с териториалните общности и с работодателите, възможно е да се приеме, че обособяването на научноизследователска среда в областта на социалните дейности във Франция е „неформално“. Все пак през 2001 г. за първи път се създава Катедра по социални дейности към Националната консерватория по изкуства и занаяти (CNAM). Това висше учебно заведение, създадено по време на Френската революция през 1789 г., е с дълга традиция в областта на професионалното образование и научните изследвания в професионалната област.

Катедрата по социални дейности има следните интересни за нашето изследване организационно-образователни *цели*:

- обединяване на професионалната практика и научните дисциплини, както и на необходимите знания с практиката на социал-

ната дейност;

- структуриране на знанията и професионалната практика чрез най-задълбочено осмисляне и адаптиране на вече придобития опит;

- съгласуваност между обществената социална политика и нейния инструментариум и професионалната практика спрямо конкретната действителност.

Катедрата издава магистърска диплома по (DEA) „социална работа, социална дейност и общество“, ръководи докторантури и организира научни семинари, свързани с теми от социалната работа. Опирайки се на теренни източници, квалификационни центрове и професионални мрежи, Катедрата вече е движещ елемент в еволюцията на квалификационната подготовка, на развитието на функционалните знания, на формализацията и на разпространението на знания от социалната практика и способства за структурирането на научните среди от областта на социалната дейност.

2.2. Своеобразието при подготовката на социален работник във Франция

Във Франция социалната дейност не се смята за учебна дисциплина, а по-скоро за *поле на действие* (Deslauriers & Hurtubise, 2005: 46). Това схващане е малката френска особеност в Европа, затова и социалното обучение не е под шапката на университетите (Fourdrignier 2008: 101), а е част от професионалното обучение и е подчинено на Министерството на социалните дейности и солидарността. Съответно тук следва да се отбележи, че тази особеност традиционно се обяснява с факта, че през 60-те и 70-те години на миналия век, когато обществените власти се опитват да дадат възход на обучението в социалната работа и да внедряват по-ефективни средства за обучението на социалните работници, те невинаги се обръщат към собствените си министерства. Управяващите субекти и институции откриват насреща си определен брой асоциации, нецелящи печалба, най-често съставени от доброволци, които току-що са създадени или са в процес на създава-

не на заведения и служби за деца, юноши или възрастни в неравностойно положение или със социални затруднения – и именно на тях са предоставяни услугите по обучението на кандидатите за социални работници. Обаче тези нови асоциации чувстват липсата от обучени професионалисти, дипломирани и компетентни, и затова естествено започват да организират и развиват нужните обучения за набирането на необходимите професионалисти. В следствие от тази далновидна политика подготовката на дипломи за социална работа във Франция по принцип и днес се извършва в обществени заведения за обучение и в частни центрове за обучение, акредитирани и субсидирани от държавата, която съответно поема и по-голямата част от стойността на обучението. Трябва да се подчертае, че три четвърти от центровете са частни заведения с нестопанска цел, които работят по Закон за асоциациите от 1901 година, а някои имат обществен статут – в случаите, когато обучението се организира в университети (UFR, IUP, IUT), в обществените гимназии или още в някои генерални съвети и болници. Съответно три четвърти от социалните работници идват основно от сферата на асоциациите и една четвърт – от публичния сектор.

2.2.1. Децентрализация в управлението на образованието на социалния работник

Във Франция механизмът за обучението на социални работници в първото десетилетие на XXI век претърпява сериозна реформа, насочена към постигане на съответствие със съвременните европейски стандарти (Merle, 2011: 7). Важен аспект в процеса на трансформация е т. нар. „децентрализация“, а едновременно с нея – и реформата на всички дипломи в сектора. Тези образователни иновации са свързани както с промените в обществото (икономическа несигурност, безработица, изолация), с разширяване на контингента нуждаещи се, така и с националната политика на децентрализация, която създава нов контекст в социалното обучение. Основният инструмент на децентрализацията е Регионалният съвет, който „определя и внедрява политиката на обучение на

социалните работници”. Регионалните съвети административат центрове, установят регионалните квалификационни схеми, дават предпочитание на определена социална професия и въздействат върху професионалната подготовка, като Министерството на социалните дейности гарантира нивото на дипломите. По този начин се преодолява силната централизация, намалява се пряката ангажираност на държавата и се прехвърлят права и задължения от централния орган – Министерство на социалните дейности – към регионалните органи на управление. Законът от 13.08.2004 г. относно местните отговорности и привилегии дава право на регионите да определят политиката на обучение на социалните работници в рамките на нова схема за социална квалификация, включена в регионалния план за професионално развитие (PRDF- Plan Régional de Développement de la Formation). Изготвянето на тази схема е подходящ момент за кръстосан анализ на регионалните нужди и широк дебат относно необходимите промени с участието на социалните институционални нужди – от своя страна Държавата предоставя необходимите данни и анализи на Областите. Предвид новото разпределение на ролите при децентрализацията и навлизайки в този сектор, Областите развиват уменията си за социална работа. Те обособяват центрове за информация и разясняване на професията на социалния работник към мрежите по професионално ориентиране с цел да има достатъчно информация за различните нива на квалификация и за изискванията на съответните професии. Държавата, поради основната си роля и в определянето на национални социални политики и институции, и в организирането и издаването на дипломи за социална дейност, все пак *централно* избира основните насоки, които се определят въз основа на диагностика на нуждите от квалификация в социалната област. Социалната дейност се извършва съобразно нуждите на всеки регион и департаментите в него, съобразно анализа и статистиката на публичните или професионални източници. Централната власт отразява също така мнението на действащите социални „актьори” и съответните служби в министерството.

Следва да се отбележи, че именно такъв управленски меха-

низъм, който представлява комбинация от „държава“ и „регион“, позволява обединението на усилията между министерствата, социалните партньори, местните общности, представителите на институциите за обучение и асоциациите. Презумпцията на управляващите е този механизъм да стане едновременно част и от самия апарат на обучение, и от социалната работа.

Възможните за нас изводи тук, съобразно задачите на изследването, закономерно следва да са свързани с констатацията, че децентрализацията налага да се изгради една по-ясна и изчерпателна визия за социалния сектор. Регионалните квалификационни схеми осигуряват пълно покриване на териториалните нужди от образование на социалните работници. Наблюдението на връзката между *изискванията на пазара на труда и подготовката на социалните работници*, което е в основата на регионалната политика, се осъществява в рамките на многостранно партньорство: държава, генерални съвети, социални партньори, обучителни структури, ученици и студенти. Оттук произтича общият интерес, който позволява на регионално и национално ниво структурите да си взаимодействат в полза на заетостта на младите и за обучението на по-възрастните.

2.2.2. Обща характеристика на процеса на обучение на социалния работник

Направеният от нас анализ на данните от националната статистика на Франция показват, че там обучението на кадри за социална работа се извършва в 356 учебни заведения, които са разпределени в средноголемите и големите градове на цялата територия на страната, с 676 секции за обучение с общ брой от около 54 000 студенти в нивата от V до I.

В действителност Законът за социалните дейности и семействата постановява само 14 държавни дипломи, обаче много други такива документи се уточняват и от други министерства – например сертифициаторите (Министерство на националното образование, Министерство на младежта и спорта, Правосъдното минис-

терство и др.), допринасящи в значителна степен за квалификацията на професионалисти в социалния и медико-социалния сектор. Успоредно с разнообразните класически сфери на дейност (грижи за деца, възрастни, за хора с увреждания, младежи или семейства в затруднено положение) се учредяват и нови сектори, като допълнение към обществената политика (градска политика, борба със задължнялостта, достъп до жилище, оказване помощ на жертви и др.). От друга страна – все повече социални работници мобилизират и комбинират разнообразни професионални техники (индивидуални или колективни) и преминават от исторически наложилото се подпомагане на един човек към глобално въздействие върху социалната среда. Например професионалният сертификат (CAP-certificat d'aptitude professionnelle) за работа с деца в ранна възраст, също и средно професионалното образование за местни услуги, както и предлаганите на университетско равнище програми за обучение в социалния сектор. С матура +3 години е възможно да се подготви бакалавърска степен за икономическо и социално управление (AES) или за социални и хуманитарни науки, или за професионални специализирани бакалавърски степени в областта на социалното посредничество, социалната икономика, мениджмънт на организации и асоциации. С матура +5 години съществуват различни магистратури в областта на социалното развитие или социалната психология. IUT (Университетските технологични институти) предлагат също курсове в сектора на мениджмънта на социалните организации – такова развитие позволява хоризонтална и вертикална мобилност, а подобна мобилност подпомага професионалното израстване, позволява намаляването на срока на обучение, придобиване на компетенции и валидиране на опита.

Възникването на понятието „*социална интервенция*” предава именно това разширяване на обученията в социалния сектор и позволява да се излезе от тясната рамка на професионалното съсловие в социалната работа, наричано класическо или традиционно. Социалната интервенция включва аниматори, психолози, медиатори, интегриращи се съветници и др. Тя държи сметка за разклоненията на функциите в полето на социалната дейност, на

професионалисти, които не са *stricto sensu* (в точния смисъл) на думата „социални работници“ – обаче те не са анализирани в настоящата разработка, тъй като представляват сложна картина отвъд обхвата на този обзор.

В действителност, когато се анализират различните „социални“ професии, следва да се имат предвид професиите, свързани със социалната работа – за тях отговарят утвърдените 14 държавни дипломи, които са съобразени с Кодекса за социалната дейност и семействата. Тези 14 дипломи са достъпни за начално обучение (вкл. и по пътя на практикуването) чрез продължаващото обучение и чрез валидирането на придобития опит. Те се издават от Министерство на заетостта и солидарността. Началното обучение е безплатно (финансирано от Областта). От 1 януари 2005 г. социалните обучения в рамките на едно начално обучение са „безплатни“. „начални“, т.е. по принцип запазени за тези, които след премината учебна степен се насочват към първа степен на квалификация за първо придобиване на професия. Обученията, наречени „обучения на специалисти в областта на социалната сфера“, са предмет на специфична регламентация, интегрирана в Закона за социалната дейност и семействата и с финансиране от държавата, т. е.: „[о] бществениите или частни заведения, осигуряващи обучения на специалисти в областта на социалната сфера, допринасят за квалификацията и повишаването на образованието на професионалисти и на нает и ненает персонал в борбата срещу изключването, превенцията и възстановяване на лица в неравностойно положение или при неприспособимост, повишаване на социалното развитие. Те участват в обществената служба на обучение“ (Член L. 451-1).

Прави впечатление, че обученията, които предлага социалният сектор, са особено добре разграничени: дипломата отговаря на точно определена професия. Освен това, названието на професиите отговаря на издаваните дипломи (социален асистент, специализиран възпитател и т. н.). Единствено получилите държавна диплома могат да упражняват тези професии. Издаваните дипломи са общовалидни и позволяват на титулярите да се адаптират към различни области на въздействие. Достъпът до различните дипломи (FI - formation

initiale - базово обучение, FPC – Formation Professionnelle-Continue – продължаващо професионално обучение, VAE – Validation des acquis de l'expérience – валидиране на придобития трудов опит) е регламентиран. Обучението за придобиване на тези дипломи е с определено професионален характер. Тези дипломи по традиция и до днес се характеризират с: „НИВО НА ДИПЛОМА”, отговарящо за всяка една от тях за начина, по който е поставено прямо държавния зрелостен изпит/матурата и в зависимост от броя на годините за обучение след матурата. И тъй като социалната сфера е доста широка сфера и има своите равнища на обучение, съответно има и различни социални специалисти. Тези 14 на брой, издадени от държавата дипломи са разпределени в *три групи*, съобразно достъпа до подготовката, която предполага получаването им, и професията, към която конкретният французин се е насочил, т. е.:

- достъп до съответното обучение без матура;
- достъп до обучението с положена матура;
- достъп до обучението с диплома над матурата.

Таблица № 3.

*Равнища на дипломирания спрямо
Държавния зрелостен изпит/матурата*

БЕЗ МАТУРА			
Професии	Подготвяни дипломи	Продължителност на обучението	
		Теоретично обучение	Практическо обучение
Медико-психологически помощник	DEAMP	12-24 месеца: 495 часа	840 часа (24 седмици)
Семеен асистент	DEAF	18-24 месеца: 240 часа	60 часа

Помощник в социалния живот	DEAVS	9-36 месеца: 504 часа	560 часа
Монитор- възпитател	DEME	2 години: 950 часа	980 часа
Техник за социално и семейно въздействие	DETISF	2 години: 950 часа	1 155 часа
С ПОЛОЖЕНА МАТУРА /ЕКВИВАЛЕНТ			
Професии	Подготвяни дипломи	Продължителност на обучението	
		Теоретично обучение	Практическо обучение
Социален асистент	DEASS	3 години - 1 740 часа	1 680 часа (12 месеца)
Съветник по семейна икономика	DECESF	1 година - 1 610 часа	455 часа (16 седмици)
Специализиран възпитател	DEES	3 години - 1 450 часа	2 100 часа (15 месеца)
Възпитател на малки деца	DEEJE	3 години - 1 500 часа	2 100 часа
Технически специализиран възпитател	DEETS	3 години - 1 200 часа	1 960 часа (15 месеца)

С ПОЛОЖЕНА МАТУРА /ЕКВИВАЛЕНТ			
<i>Професии</i>	<i>Подготвяни дипломи</i>	<i>Продължителност на обучението</i>	
		Теоретично обучение	Практическо обучение
Ръководен кадър на звено за социално въздействие	CAFERUIS	330 - 400 часа	210 - 420 часа
Семеен медиатор	DEMF	490 часа	70 часа
Социален инженеринг	DEIS	700 часа	175 часа
Директор на социално заведение	CAFDES	700 часа	510 часа

Таблица № 4.

Нива на обучение според Националния регистър за професионална сертификация (RNCP)

	RNCP (Национален регистър за професионална сертификация)		ECTS	<i>Професии</i>
Висше образование (Higher education)	CAFDES	Niv. I	120	Сертификат за функциите на директор на социално заведение
	DEIS	Niv. I	MA	Социален инженеринг
	DEMF	Niv. II		Семеен медиатор
	CAFERUIS	Niv. II		Сертификат за ръководни функции на звено за социално въздействие
	DEASS	Niv. III	180 BA	Социален асистент
	DEES	Niv. III	180	Специализиран възпитател
	DEETS	Niv. III	180	Технически специализиран възпитател
	DEEJE	Niv. III	180	Възпитател на малки деца
	CESF	Niv. III	180	Съветник по семейна икономика

Средно образование (Secondary education)	DEME	Niv. IV		Монитор-възпитател
	DETISF	Niv. IV		Техник за социално и семейно въздействие
	DEAMP	Niv. V		Медико-психологически помощник
	DEAVS	Niv. V		Семеен асистент
	DEAF	Niv. V		Помощник в социалния живот

Във Франция предлагането на *продължаващо обучение* в социалната сфера също е разнообразно. Има много структури, които предоставят и успешно организират продължаващото обучение: университети, обществени и частни организации, професионални федерации и т.н. Там те предлагат и развиват разнообразни обучения, които са предназначени за професионалистите в социалната сфера и им позволяват да усвояват нови компетенции, да получат нова диплома и да се усъвършенстват като социалните специалисти. За всички платени служители такова продължаващо обучение е въведено със закон от 1972 г., което в последствие силно се развива и разнообразява.

2.2.3. Вид и степен обучения на специалисти в областта на социалната сфера

Възможно е да се твърди, че във Франция мрежата от обучения на специалисти в областта на социалната сфера е особено разнообразна, тъй като те са многобройни и различни по вид и

степен (Fitzner & Ginies, 2008). Такова разнообразие на практика позволява придобиване на професионална квалификация от различни възрастови групи и с различно образователно равнище. Всички обучения в социалния сектор могат да бъдат предмет на облекчения за курсове, следвани преди това и са структурирани по такъв начин, че да бъде улеснено социалното израстване между различните социални професии в професионалния път на социалните работници. Дипломите могат да бъдат получени частично или напълно чрез признаване на опит (VAE). В този смисъл е и твърдението на Н. Петрова, че трябва „не клиентът да се стреми да бъде „подходящ“ за институциите, а институциите да се опитват да създадат механизъм на организация, който позволява „нагаждане“ към нуждите на клиента“ (Петрова, 2005).

Закономерно е очакването, че различията, съществуващи на входа и на изхода на това професионално по своя характер образование, предполагат разлика в учебното съдържание. Така за първата група е характерно обучение в продължение от 9 до 36 месеца в рамките на минимум 240, максимум 950 учебни часа и задължителен стаж от 60 до 1155 учебни часа. За втората група обучението включва тригодишно обучение с хорариум между 1200 и 1740 часа теоретична подготовка и задължителен стаж между 455 и 2100 учебни часа. А за третата група теоретичната подготовка варира от 330 до 700 учебни часа, а практическа подготовка е от 70 до 510 часа.

Във Франция всяка обучаваща институция има календар за прием в различните социални направления и собствен педагогически проект, който е построен върху национална програма, строго фиксирана за всеки вид обучение от Министерството на заетостта и солидарността и от другите министерства. Кандидатите за социални професии следва да се информират за тях от сайтовете на федерацията на специализираните училища (GNI и AFORTS) и на Регионалните дирекции за младежта, спорта и социалното обединение (DRJSCS): обучението е отворено за кандидати, отговарящи на определени условия. За всички кандидати се изисква предварително да са издържали изпитите за селекция, организирани от

всеки център за обучение.

Съобразно новите социални реалности във френското общество и неговата динамика, обучаващите институции в социалната сфера залагат на следните образователни задачи:

- Придобиване на знания, предимно в областта на хуманитарните и социални науки, както и умения да се възприемат критично тези знания, за да може да се мисли и действа в сложен контекст. Тези професии, които включват разнообразни знания и умения от областта на социалните и хуманитарни науки, изискващи добро себепознание и познаване на „другия“, трябва да се базират на солидни общи познания и широка култура. Отказването от този принцип би означавало отказ от хуманитарните и демократичните принципи на социалната дейност.
- Изграждане на умение да се действа на индивидуално и колективно ниво, за да се засили социалната връзка.
- Усвояване на умение, позволяващо да се напътства адаптивната работа и взаимното уважение между индивидите и обществото, в което те живеят, като се използват разнообразни методи, техники и практики.
- Личностно и професионално развитие, позволяващо динамично развитие на уменията, опита и знанията.

Предлагането на цялата щедра палитра от степени – от V до I, придобитите знания, компетенции и техники; включването на опит през цялото обучение; способността за изготвяне на анализи, за разграничаване на знанията от практиката и преценка на качеството на въздействие, позволят на студентите, учениците и стажантите да заемат правилната позиция в един сложен и постоянно променящ се свят. И в този контекст трябва да споменем още една съществена особеност извън специфичните за всяка социална професия – тук особено място заема *етиката* в професията: „Целта ни е да осигурим един добър живот СЪС и ЗА (подч. мое, Й.Ц.) другия човек в рамките на справедливо действащи институции“ (Ricœur P., 1990: 203-236). Следователно ползвателят на социалната услуга трябва да се уважава професионално и да се зачита

главно като:

- гражданин, чиито права и задължения се уважават от професионалиста и структурата;
- сътрудник в крайния резултат, тъй като специалистът се съобразява с неговите възможности, очаквания, затруднения;
- социална личност, чиито връзки и принадлежност трябва да бъдат признати и уважавани;
- субект със свой личен живот, който трябва да бъде зачитан;
- ползвател на услуга, чието мнение трябва да се взема предвид.

В общия смисъл на нашето педагогическо изследване следва да се разгледа и *професионалният профил* на социалния работник: кой е той; какви качества трябва да притежава, за да упражнява тази професия; в какъв аспект специализира; къде работи и какви са условията на работа; какви компетентности са му необходими.

В основни линии тези социалнопедагогически професии изискват умение и желание за изслушване, персонално отдаване, устойчивост на умора, добро емоционално равновесие, адаптивност, инициативност, умение за работа в екип.

Необходимите *качества за социалния работник* трябва да са:

- От социалния работник се изисква такт – умение да контактува и да поддържа контакт, особено с лица, които по една или друга причина изпитват затруднения да общуват. Тактът означава още уважение към другия човек с оглед наранената му същност, а също така съобразяване с неговия личен характер и персонални особености. Подобна връзка изисква емпатия и близост, както и известно разграничаване и дистанция – професионално тя предполага установяване на контакт, който е символичен и ограничен и се базира на словото и разказа; на „възможността да разказваш и представяш истории, които се основават на общи кодове и значения“, както пише Рикьор. Това е трудно постижимо състояние, за което се изисква сериозна подготовка и налага социалният работник да умее не-

прекъснато да работи върху себе си и върху своята практика.

- Особено важна е способността да се анализират индивидуални и колективни ситуации; социалното, културното и институционалното обкръжение; логиката и начина на действие, както и собствената си практика.
- От социалния работник се изисква да замисля, реализира и адаптира специфичните дейности, които най-често представляват проекти със заложиени цели, начини на действие и оценяване.
- Социалният работник трябва да установява работни контакти с партньори от най-различни сектори, имащи специфични стратегии и техники на работа, като ги постави в услуга на лицата, за които се грижи.
- И накрая, без претенция за изчерпателност, социалният работник трябва да умее да концептуализира и структурира знанията и опита си, да аргументира своя избор и предложения, да ги представя устно и писмено пред различни събеседници.

Тези детайли от обучението на социалния работник съдействат на настоящото сравнително изследване за разкриването на по-ясна и по-конкретна представа за функционалността на социалния работник като стабилизиращ фактор на социалния морал на хората и нравствената устойчивост на обществото във френската държава.

2.2.4. Професионалната реализация на социалния работник

Според анкета, публикувана във Франция през 2006 г. от DREES (Дирекция за изследване, обучение, оценяване и статистики), професионалната реализация на новодипломираните социални работници е бърза и успешна, предвид съществуващите социални потребности. Повече от 80% от тях намират работа за по-малко от 3 месеца след дипломирането си. Важно предимство е възможността за професионална реализация на социалните работници в цялата страна. Често съществуват териториални несъответствия

между търсене и предлагане в някои региони, така че възможността за мобилност е много важна. Секторът успява да създаде трайна заетост, заеманите длъжности са стабилни. Почти половината от завършилите упражняват професия, която отговаря на обучението им и за половината от тях продължителността на първата заемана служба обикновено е по-дълга от 2 години, т.е. 8 от всеки 10 дипломирани заемат работно място 3 години след получаването на диплома. Условието на работа позволяват гъвкаво работно време. Репутацията, че това е тежка професия, е неоснователна, като се вземат предвид предимствата и перспективата за кариера.

Необходимо е тук по целесъобразност да се представят и коментират *трите групи* социални работници във Франция с техните възможности за професионална реализация на национално равнище (Jaeger. M. 1999, 233):

I. В първата група се отнасят: *семеен асистент (DEAF)*, *медико-психологически помощник (DEAMP)*, *помощник в социалния живот (DEAVS)*, *монитор-възпитател (DEME)*, *техник за социално и семейно въздействие (DETISF)*.

За тези обучения не се изисква никаква диплома освен приемния изпит за селекция, организиран от учебното заведение (предвидени са облекчения за титуляри на някои дипломи). Дипломите са достъпни също така по пътя на признаването на сертификат за придобиване на опит (чрез VAE).

Медико-психологическият помощник упражнява дейността си в специализирани заведения: медико-възпитателни институти, специализирани центрове за помощ чрез труд, домове за възрастни хора, болничен сектор и др. Тези помощници подпомагат ежедневието на възрастни хора с двигателни затруднения, умствена недостатъчност или с проблеми със зрителния/слуховия апарат и развиват двигателните и интелектуалните възможности на лицето. Своите действия те насочват в направления като: оказване на специализирана помощ на деца в риск и с поведенчески отклонения, социализация и ресоциализация на тези деца. Помощникът в социалния живот подкрепя възрастни и болни лица, които не могат да изпълняват ежедневните си задачи. Повече от 80% от помощници-

те в социалния живот работят в частния сектор (Degenaers, 2006).

Семейният асистент приема на домашния си адрес деца в рамките на Закрила на детето или при поемане на медико-социална или терапевтична отговорност (Oui, 2008). „Дясната ръка“ на специализирания възпитател е *инструктор-възпитателят*, който е натоварен с внедряване и анимиране на възпитателни проекти (Gaberen & Perrard). Той благоприятства развитието, автономията и приобщаването на лица със затруднена интеграция.

Техникът за социално и семейно въздействие подпомага изолитаните семейства, които са в ситуация на криза: хоспитализация, продължително боледуване, временна инвалидност, прекратяване на взаимоотношения, затвор, безработица, смърт. Асоциативният сектор и местните общини са основните работодатели на този социален специалист.

За този ансамбъл от професии, от една страна, е налице един своеобразен парадокс – подготовка на социални работници преди дипломиране в средно училище, но от друга страна, този парадокс става по-разбираем, когато се отчита възможността за предимствата, които предполага засиленото сътрудничество на професионален **терен и производството на завършени специалисти – изпълнителски и управленски кадри, тъй като образованието не е еднократен акт, а завършен процес.** Това положение противоречи на европейския контекст и води до представа за професията като недостатъчно обвързана с висшето образование, което предполага нейното „сnižаване“ и ограничаването ѝ до изпълнителски функции. Тук обаче трябва да се има предвид, че социалната работа е с много по-широк обхват на проявление и има нужда от съчетаване на теория, компетенции, автономия и специалисти, способни да извършват изследователска работа.

II. Към втората група се отнасят: *социален асистент (DEES)*, *съветник по семейна икономика (DECESF)*, *възпитател на малки деца (DEEJE)*, *специализиран възпитател (DEES)* и *технически специализиран възпитател (DEETS)*.

Тези обучения са достъпни чрез матура или с ниво, оценено като еквивалентно (диплома от социални дейности + професио-

нален опит). Кандидатите имат също задължението да преминат през изпити за подбор, организирани от всяко заведение за обучение. Дипломите също са достъпни по пътя на признаването на сертификата за придобиване на опит (чрез VAE).

Основната мисия на *социалния асистент* е да подпомага преодоляването на материални, психологически и социални трудности. Той се занимава с всякакви дейности: задължнялост, различни видове зависимости, насилие, малтретиране, заболявания, семейни и училищни проблеми. Информирайки лицето за неговите права, направлявайки го в постъпките му, асистентът цели да развие способностите му и да го направи самостоятелна личност. Притежателите на държавни дипломи за социален асистент се реализират предимно в общественния сектор, където получават статут на държавен служител. В общественния сектор работодатели са предимно териториалните служби, бюрата за социална помощ или други структури. Социални асистенти се срещат и в полуобществения сектор (напр. социалното осигуряване, социални и здравни заведения) (Lemoine & Rolland, 2009); (Le Bouffant & Guelamine: 2009).

Дейността на *специализирания възпитател* е фокусирана върху оказване помощ при възпитанието и придружаването на деца, юноши или възрастни, засегнати от физически или психически затруднения, неспособни да се развият в интелектуален, личен, психологически и социален план, при развитието на техните възможности за социализация, автономия, интеграция и включване. Неговата намеса е както в социалната област, така и в училище, а също и в съдебната защита на младите хора. Голяма част (около 80%) от дипломираните специализирани възпитатели работят в асоциативния частен сектор.

* В общественния болничен сектор специализираните възпитатели могат да се реализират като *социалновъзпитателни асистенти* и *социалновъзпитателни кадри*.

* В общественния териториален сектор те могат да бъдат *социалновъзпитателен териториален асистент* и *социалновъзпитателен съветник*.

* В държавния обществен сектор специализираните възпитатели могат да работят като:

- специализиран възпитател в националните институти за глухи младежи и Националния институт за слепи младежи;
- възпитател в заведенията за съдебна защита на младежта;
- съветник по интеграция и пробация в заведенията за наказателна администрация (Министерство на правосъдието) (Bagate & De Maistre: 2009).

Техническият специализиран възпитател упражнява функциите си в здравни заведения и служби. Той допринася за социалната и професионална интеграция на хора, които са в неравностойно положение, като използва технически умения (Braganti & Mathieu-Fritz, 2004).

Функциите на *детския възпитател* се простират до три нива: *възпитание, превенция, координация*. Той съдейства за приемането на децата в различните заведения и служби, които могат да работят с тях. Ролята на детския възпитател се определя от: поемането на цялостна отговорност за малкото дете в тясна връзка с неговото семейство, намирането на неговото място в полето на социалната работа, функцията на възпитателната и социална експертиза на ранното детство. (Le Capitaine; A. Karpowicz: 2008).

Целта на *съветника по семейна икономика* е помощ при решаването на всички проблеми на ежедневието. Той дава на лицата в тежко затруднение средства, позволяващи им да подобрят ежедневието си. Съветникът по семейна икономика работи в социалните служби на местните общности, касите за социална сигурност, касите за семейни надбавки, болниците (Remondière & Rougagnou: 2005).

III. Третата група включва: *семеен медиатор (DEMF)*, *ръководни функции в звено за социално въздействие (CAFERIUS)*, *социален инженеринг (DEIS)*, *Сертификат за функциите на директор на социално заведение (CAFDES)*.

Държавната диплома за *семеен медиатор (DEMF)* е необходима за практикуването на тази професия. Обучението продължава максимум 3 години. Тази диплома може да се получи по пътя на

валидиране на професионалния опит (VAE).

Сертификатът за *ръководни функции в звено за социално въздействие* (CAFERIUS) е за бъдещите ръководни кадри в социалната сфера. Обучението включва теоретични и практически занятия. Продължителността и съдържанието варират в зависимост от дипломата и опита на кандидатите. Предназначена за бъдещи ръководни кадри в социалната сфера (от 2006 г. тази диплома замества DSTS), държавната диплома DEIS е атестат за експертни и ръководни компетенции в областта на социалните политики и дейности. Тя е приравнена към 2-годишна магистърска степен M2. Обучението включва теоретически и практически занятия. Продължителността и съдържанието варират в зависимост от професионалния опит и дипломата на кандидатите.

С професионален опит и допълнително обучение социалните работници могат да изпълняват *функциите на началник служба или директор на социално заведение*. Сертификатът за функции на директор на социално заведение (CAFDES), датиращ от 1985 г., включва общо техническо и стратегическо обучение, което позволява добра управленска подготовка, както материална, така и хуманитарна, а също така и широка обща култура на бъдещите директори. Обучението се провежда за период от 3 години и е подходящо за социални работници с над 3 години трудов стаж.

2.2.5. Дипломи за квалификацията на социален работник

Кодексът за социалната дейност и семействата (CASF) идентифицира тези 14 на брой държавни дипломи в 4 профила или в 4 основни области за подготовка на социални работници във Франция (Таблица № 4).

Таблица № 5.
Профили на социалната работа във Франция

<i>Основни области на социална работа</i>	<i>Видове дипломи</i>	<i>Година на създаване на дипломата</i>	<i>Ниво на издадена диплома*</i>	<i>Национален регистър за професионална сертификация (RNCP)</i>
<i>Оказване на помощ</i>	DEAVS – Държавна диплома за помощник в социалния живот	1988	V	5440
	DETISF - Държавна диплома за техник за социално и семейно въздействие	1974	IV	4503
	DEASS - Държавна диплома за социален асистент	1932	III	2517
	DECESF - Държавна диплома за съветник по семейна икономика	1973	III	7571
	DEMF - Държавна диплома за семеен медиатор	2003	II	2028

<i>Специализирано възпитание</i>	DEAMP – Държавна диплома за медико-пси- хологически помощник	1972	V	4504
	DEME - Държавна диплома за монитор- възпитател	1970	IV	492
	DEES - Дър- жавна ди- плома за специализи- ран възпи- тател	1967	III	2348
	DEETS - Държавна диплома за технически специализи- ран възпи- тател	1976	III	4502
	DEEJE - Държавна диплома за възпитател на малки деца	1969	III	4501
<i>Прием по местоживе- не</i>	DEAF - Държавна диплома за семеен асистент	2005	V	4500

<i>Ръководни функции</i>	CAFERUIS – Сертификат за ръководни функции в звено за социално въздействие	2004	II	2514
	DEIS – Държавна диплома за социален инженеринг	1978	I	4505
	CAFDES – Сертификат за функциите на директор на социално заведение	1989	I	367

** Ниво на издадена диплома: V (BEP), IV (Матура), III (Матура + 2), II (Матура +3/4) et I (Матура + 5).*

Всички тези 14 на брой държавни дипломи са регистрирани в Националния регистър за професионална сертификация (RNCP). Профилите са следните (Beunier & Tudoux 2005: 3).

- *социален профил* (област на професиите за оказване на помощ). Професиите от този профил имат за цел подобряване условията на живот на хората в социален, икономически и културен план. Този профил дава диплома за социален асистент; диплома за съветник по семейна социална икономика; диплома за техник по социална и семейна интервенция; държавна диплома за помощник в социалния живот и диплома за семеен медиатор;

- *възпитателен профил* (област на професиите за специализирано възпитание) за подготовка на специализирани възпитатели, възпитатели на малки деца, технически специализирани

възпитатели, инструктори-възпитатели и медико-психологически помощници. Те участват във възпитанието и в социалния живот на хора, които имат проблеми с интегрирането в обществото, с различни психологически и физически недостатъци;

- *профил за оказване на помощ с прием в дома на социалния специалист*. Професиите по приема включват приемането в дома на социалния специалист на възрастни хора, хора с недъзи или деца, както и терапевтичен семеен прием. Семейният асистент приема в своето семейство (приемно семейство) деца със затруднения, които са му поверени в рамките на програмата за закрила на детето. Той е на ниво V – дава квалификация на техническо лице за социална и семейна интервенция (семеен работник), сертификат за изпълняване функциите на помощник по домовете, държавна диплома за помощник в социалния живот (DEAVS);

- *профил за ръководни кадри* в социалната сфера (област на професиите за заемане на директорска длъжност), който подготвя за следните дипломи: сертификат за изпълняване функциите на директор на социално заведение (CAFDES), сертификат за ръководни функции в звено за социално въздействие (CAFERIUS), държавна диплома за социален инженеринг (DEIS) и държавна диплома за семеен медиатор (DEMF).

- можем тук да добавим също и *профил на професиите по социокултурна анимация*, който обединява многообразие от професии, развили се на базата на народното образование. Навлизането на аниматорите в социалната сфера има както възпитателни и културни аспекти, така и социални аспекти. В зависимост от ситуациите, те са в постоянен контакт с деца, младежи, семейства или с хора, настанени в медико-социални заведения. Към този профил се отнасят професиите на социален аниматор (BPJEPS), аниматор координатор (DEJEPS) и директор на социална структура/проект (DESJEPS).

2.3. Образованието на съвременния социален работник във Франция

Последните реформи в социалните обучения на Франция се изразяват в *референции (постановления) за компетентност*, описващи точно компетентностите, които трябва да се придобият по време на обучението, определени от „област на компетентност“. Тези 14 на брой професионални сертификации валидират области на компетенции, необходими за реализирането на професионалния контекст на действие за различните социални специалисти. Този подход, уточнен в Националната схема за социална подготовка, се базира на едно определение за заемана длъжност и анализ на извършената от специалиста работа, който позволява да се определи референтността (*référentiel*) на компетенциите. Тя пък способства за изграждането на *Стандарт на сертифицирането*, посочващ условията, при които придобитите компетенции ще бъдат оценявани, и на *Стандарт на обучението*, уточняващ основните линии на организирането на обучението.

Според Н. Петрова „подходът, базиран на компетенциите, предполага при разработването на учебните планове и програми в университетите да се цели постигането на ясен набор от знания, умения и нагласи, които да позволят успешно включване на завършилите в професионалната дейност“. Тя пише още, че „светът на производството и на икономиката в свободните общества оказва силен натиск върху системите на обучение; работодателите все повече очакват от системите за обучение да подготвят своите обучаеми за изпълнение на професии според техните нужди; все повече дипломите се определят или би трябвало да се определят в партньорство със света на производството, с работодателите; все повече дипломите са центрирани върху компетенции, определени от пазара на труда“ (Петрова, 2011: 39-40).

Според Н. Цанков всички динамични промени и глобални тенденции в образованието създават различни средоточия в търсенето на обединяващ център с доминиращо, иновационно и концептуално звучене и намират такъв в компетентностния подход,

придобиващ през последните десетилетия широка приложимост в световен мащаб. В различни автори търсения се разграничават етапи в неговото развитие, които взаимно се припокриват, допълват или трансформират един в друг предвид контекста на разбиране и интерпретация на различни гледни точки като отправни (Цанков, Генкова, 2009; Цанков, 2021).

В свои изследвания Н. Цанков на базата на преглед на еволюционното развитие на компетентностния подход разграничава пет основни етапа – Таблица № 6.

Таблица № 6. Еволюционно развитие на компетентностния подход (Цанков, 2021)

Етап	Същностни характеристики
Първи етап (1960-1970)	- приложение главно в теорията на езика, в генеративната граматика, в езиковото обучение и в други области на езикознанието, а също и в чуждоезиковото обучение; - въвеждане на конструкта „лингвистична компетенция“, като възможност да се дефинира независимостта и от социокултурната среда, в която езикът се използва; - въвеждане в режим на научна употреба на конструкта „комуникативна компетенция“, която се дефинира чрез четири страни (дали, доколко или в каква степен) е: формално възможно, осъществимо с определена вероятност, допустимо, спрямо контекста и реализирано на практика.
Втори етап (1970-1990)	- нормативно-технологични промени в европейското образователно пространство, а и въобще, като основни са изследванията относно търсенето на пълноценни възможности за подбор и управление на човешките ресурси в организациите;

	- разработване концепция за подбор на персонала, базирана на т.нар. „поведенчески интервюта“, в основата на която е идеята “Подобре тестване на компетенции, отколкото на интелигентност” (McClelland, 1973); - проучване разликата между отличните изпълнители и такива с недостатъчна подготовка за включване в конкретни професионални дейности, като характеристиките, които отличават, наричат “компетенции”, чието наличие може да бъде проверено чрез конкретни систематизирани индикатори и така да бъдат подбрани най-ефективните и успешни служители; - легитимиране на стратегията за повишаване на ефективността при подбора на персонала в теорията и практиката за управление на човешките ресурси в различни организации на базата на управлението на компетенциите - 1982 година Ричард Бояцис в книгата “Компетентният мениджър: модел за ефективност” (Boyatzis, 1982); - разширено приложение на компетентностния подход в теориите за езика и езиковото обучение, като се обхващат и нови области: образователна политика и практика, социологически, психологически и педагогически теории и практики, по-конкретно развитие на тестологията и стандартизацията; - разширяване на представите за комуникативната компетенция чрез нейното обогатяване с нови компененти: „граматическа компетенция“, „социолингвистична компетенция“, „стратегическа компетенция“ и „дискурсивна компетенция“ (Canale & Swain, 1980; Canale, 1983);
--	--

	- съдържателно обогатяване на двойката понятия „компетентност/компетенция“, и разгърнатата интерпретация на компетентността като „понятие, съставено от голям брой компоненти, много от които са независими един от друг и могат да се заместват взаимно като съставки на ефективно поведение (...) видовете компетентности“, т. е. „мотивирани способности“ (Raven, 1984).
Трети етап (1990-2000)	- понятието „компетентност“ продължава да се обогатява и диференцира на различни видове, да разширява обхвата си, но често без да се разграничава от понятието „компетенция“; - появяват се препоръки на различни международни органи и организации, свързани с образователната политика: документи на ЮНЕСКО за четирите <i>глобални образователни компетентности</i> – „да се научим да познаваме, да правим, да живеем, да живеем съвместно“ (Делор, 1998); документи от <i>симпозиума в Берн (1996)</i> по програмата на Съвета на Европа за ключовите компетенции при реформата на образованието; Лисабонската стратегия, Болонската програма и други документи, насочени към политиките за модернизация на образованието; - започва преориентиране на образователните системи от структурноколичествени – „знаниеви“ подходи при целеобразуването, целеполагането и оценяването на образователните резултати, към компетентностен подход, основан върху оценка на значимостта им за развитие на личността, за нейната социализация и самореализация чрез

	интегрални резултати (възможност за интегриране на знанията, уменията и отношението в конкретен контекст) като основни компетентности (Цанков & Генкова, 2009); - постепенно утвърждаване на компетентностния подход като неразделна част от образователната парадигма (гледана като „модел или набор от предположения, концепции, ценности и практики и различните им форми на представяне на елементите им в образованието и обучението“ (Радев, 2015), заедно с двойката понятия „компетентност/компетенция“, които все още не се считат за достатъчно идентифицирани и диференцирани; - двойката „компетентност/компетенция“ прониква в икономиката, политиката, културата, но главно в развитите западни страни, докато в Русия и в други страни се правят опити за разграничаването им, за съчетаване на компетентностния подход с други подходи (Цанков & Генкова, 2009).
Четвърти етап (2001-2010)	- очертават се по-ясно <i>контурите на понятийно-терминологичния апарат</i> на компетентностния подход; - разширяват се възможностите за неговото приложение в образователната практика на все повече страни, като се продължават изследвания и дискусии върху определянето и оценяването на ключовите компетентности и на други технологични аспекти на компетентностното образование; - регламентират се ключовите компетентности: <i>комуникация на майчиния език; комуникация на чужд език; математическа грамотност</i>

	<i>и основни компетенции в науката и техниката; дигитална компетентност (уверено и критично използване на електронни медии за работа, развлечение и комуникация); „да се научиш да учиш“; междуличностни и граждански компетентности; предприемачество; културна и межкултурна компетентност (European Commission. Directorate-General for... 2002, 2003, 2004);</i> - утвърдена е Квалификационна рамка на европейското висше образователно пространство (QF-EHEA), описваща компетентностите, като резултати от обучението в три цикъла; - възприетата обща концепция за прилагане на <i>компетентностния подход при разработване на нови образователни стандарти</i> осигурява необходимия преход към компетентностно конструиране на резултатите, целите и учебното съдържание в образованието, към разработване на мониторингова система за контрол на качеството на образователните резултати; - компетентностният подход (К-подход или CBE-подход) набира популярност в Европа с Лисабонската стратегия, която начерта Плана за развитие на Европейския съюз до 2010 година с цел превръщането му в динамична и конкурентноспособна икономика, основана на знанието и компетентностите, като се набляга не на съдържанието, а на резултатите от обучението, изразени под формата на компетентности (Найденова & Семерджиева & Дончева, 2016).
--	--

Пети етап (след 2010)	- разширяване на границите на прилагане на компетентностния подход след Лисабонската стратегия, идеите на концепцията за „икономика на знанието“, „ученето през целия живот“, „учещите се организации“ и „инвестирането в човешкия капитал“; - прилагане на идеите в разработването на „компетентностни клъстери“, „компетентностни рамки/матрици“, „профил на компетентностите“ и „компетентностни модели“ като интегрирани системи от взаимно допълващи се компетенции, гарантиращи успешното представяне в определена професионална среда чрез ролите и функциите на конкретните професионални профили; - преминаване към дизайн на компетентностните модели не само като очакване за дескриптивно регламентиране на компетенции, а като проекция за оказвани роли и поведения в синхрон с професионалния профил (Цанков, 2021).
---	---

Прилагането на компетентностния подход в разработването на професионални компетентностни модели е от особено значение според М. Бизова за образователната система, а самите компетентностни модели са изключително добра основа за разработване на:

- система за оценка и сертифициране и възможност за международно признаване на компетентността и квалификацията;
- национални и регионални квалификационни и компетентностни рамки и образователни стандарти, съобразени с международните изисквания и глобализацията на пазара на труда;
- учебни планове и програми, напълно отговарящи на изискванията на пазара на труда и „произвеждащи“ отлични специ-

алисти, готови да започнат трудовата си кариера, без да се налага да преминават продължително въвеждащо обучение на работното си място (Мизова, 2016).

Прилагането на тези основни отправни точки важи с пълна сила при разработването на професионални референтни характеристики на социалните работници и трасира пътищата за пълноценно разработване на компетентностен модел и профили на различните длъжности както във Франция, така и в българските условия.

2.3.1. Професионални референтни характеристики на социалните работници

Подготовката на социалните работници във Франция и търсенето на възможности за отговаряне на определена социална поръчка води до разработка и дефиниране на професионални референтни характеристики на социалните работници, в чиито рамки са очертани основните дейности и области на компетенции за реализирането на професионалния контекст на действие. Акцентът в тези професионални референтни характеристики е върху *основни области на компетенции*. Например:

I. За специализиран възпитател областите на компетенции (DC) са 4:

- DC1-Специализирано социално и възпитателно асистиране/придружаване.
- DC2-Замисляне и осъществяване на специализиран социалновъзпитателен проект.
- DC3-Професионална комуникация.
- DC4-Участие в партньорските, институционални и интеринституционални дейности.

II. Области на компетенции (DC) на социалния асистент (DEASS):

- DC1-Професионална интервенция в социалните служби.
- DC2-Социална експертиза.
- DC3-Професионална комуникация в социалната работа.

- DC4-Участие в партньорските, институционални и интеринституционални дейности.
- **III. Области на компетенции (DC) на Съветник по семейна икономика (DECESF):**
 - DC1-Консултиране и експертиза със социално възпитателна цел в сферата на ежедневието.
 - DC2-Социална интервенция.
 - DC3-Професионална комуникация.
 - DC4-Участие в партньорските, институционални и интеринституционални дейности.
- **IV. Области на компетенции (DC) на технически специализиран възпитател (DEETS):**
 - DC1-Специализирано социално и възпитателно асистирание/акомпаниране.
 - DC2-Замисляне и осъществяване на специализиран технически социалновъзпитателен проект.
 - DC3-Професионална комуникация.
 - DC4-Участие в партньорските, институционални и интеринституционални дейности.

V. Области на компетенции (DC) на възпитател на малки деца (DEEJE):

- DC1-Прием и придружаване на малкото дете и неговото семейство.
- DC2-Възпитателни действия по отношение на малкото дете.
- DC3-Професионална комуникация.
- DC4-Институционни, междуинституционни и партньорски динамики.

VI. Области на компетенции (DC) на възпитател на медико-психологически помощник (DEAMP):

- DC1-Знание за личността.
- DC2-Възпитателно асистирание и индивидуализирана помощ в ежедневието.
- DC3-Анимация в социалния живот и в междуличностните отношения.

- DC4-Медико-психологическа помощ.
- DC5-Участие в осъществяването и проследяването на индивидуален проект.
- DC6-Професионална комуникация и институционален живот.

VII. Области на компетенции (DC) на помощник в социалния живот (DEAVS):

- DC1-Знание за личността.
- DC2-Придружаване и индивидуализирана помощ във всички дейности от ежедневието.
- DC3-Придружаване/съпровождане в социалния живот и в общуването.
- DC4-Придружаване и оказване на помощ във всички дейности от ежедневието.
- DC5-Участие в осъществяването, проследяването и оценяването на индивидуален проект.
- DC6-Професионална комуникация и институционален живот.

VIII. Области на компетенции (DC) на семеен асистент (DEAF):

- DC1-Прием и интеграция на детето в приемното семейство.
- DC2-Възпитателно придружаване/асистиране на детето.
- DC3-Професионална комуникация.

IX. Области на компетенции (DC) на монитор-възпитател (DEME):

- DC1-Специализирано социално и възпитателно асистиране.
- DC2-Участие в изготвянето и осъществяването на специализиран социално-възпитателен проект.
- DC3-Работа в екип.
- DC4-Участие в плуриинституционални дейности.

X. Области на компетенции (DC) на техник за социално и семейно въздействие (DETISF):

- DC1-Осъществяване на проект в помощ на личността.
- DC2-Професионална комуникация и работа в мрежа.
- DC3-Изпълнение на дейности от ежедневието.
- DC4-Предаване на необходимите знания и техники за самос-

тоятелността на личността при изпълнение на дейности от ежедневието.

- DC5-Принос за развитие на семейна динамика.
- DC6-Придружаване/съпровождане при социална интеграция.

XI. Области на компетенции (DC) на ръководен кадър на звено за социално въздействие (CAFERIUS):

- DC1-Замисляне и осъществяване на проект за звено или за служба в рамките на институционален проект.
- DC2-Техническа експертиза.
- DC3-Мениджмънт в екип.
- DC4-Организация на работата, административно и бюджетно управление на звено или на служба.
- DC5-Комуникация, интерфейс и управление на партньорства (трансверс.).
- DC6-Оценка и развитие на качеството (трансверс).

XII. Области на компетенции (DC) на семеен медиатор (DEMF):

- DC1-Създаване и поддръжка на трето пространство за семейна медиация/ посреднически дейности.
- DC2-Комуникация/ подготовка.

XIII. Области на компетенции (DC) за социален инженеринг (DEIS):

- C1-Продукция на знания.
- DC2-Замисляне и осъществяване на дейности.
- DC3-Комуникация по човешки ресурси.

XIV. Области на компетенции (DC) за директор на социално заведение (CAFDES):

- DC1-Изготвяне и стратегическо осъществяване на проект за заведение или служба.
- DC2-Мениджмънт и управление на човешките ресурси.
- DC3-Икономическо, финансово и логистично управление на заведение или служба.
- DC4-Експертиза за санитарна и социална интервенция върху територия.

2.3.2. Образователни принципи за обучението на социален работник

В обучението на социалните работници във Франция се наблюдават много иновационни моменти, които засягат концепцията за неговата ориентация и адаптация към условията на пазарната икономика. Водещите принципи в подготовката са резултат от историческото развитие на сектора, което и обяснява настоящата му конфигурация.

I. Организиране на валидирането на придобития опит (VAE)

Организирането на валидирането на придобития опит е важна мярка/диспозитив за всички участници в обучението. Реформата по валидиране на квалификациите – VAE, влязла в сила със закона за социално осъвременяване от 17.01.2002 г., води до облекчаване на обучението и дори до възможността за директно получаване на държавна диплома. Става въпрос за признаване на професионален и личен опит на хора, които от поне 3 години имат платен, неплатен или доброволен трудов стаж, свързан с изискваната диплома или академично обучение. Това налага съставянето на референтни рамки за дейности и компетенции, въз основа на които се уточнява референтната рамка за обучение, тъй като Реформата по валидиране на квалификациите – VAE, изисква основна промяна на педагогическата организация на квалификационните центрове, които създават индивидуални и общи учебни промени в съдържанието на обучението. Държавата предоставя на всеки регионален съвет възможност да изгради регионална структура, поемаща тези функции. Областта организира мрежа от центрове и информационни консултантски офиси (чл. 214-12 от Кодекса за образованието). В рамките на установените в тези центрове приоритети областите могат да предприемат мерки за организиране и финансиране на валидирането на опита. То е част от продължаващото професионално обучение и като такова е заложено в квалификационния план на учебните заведения. Регионалните дирекции по социални и санитарни дейности (DRASS) и ректора-

тите (*където са включени всички степени на учебни заведения*), в качеството си на сертифициращи и дипломиращи институции, осигуряват организацията и протичането на регионалната процедура: решението за годност на кандидатите, сесиите и комисиите, издаването на дипломи или атестации за частично валидиране.

II. Професионална насоченост на обучението с разнообразие в дейностите

Разнообразието на дейностите е основен принцип в подготовката на социалните работници. Франция е страната, която отделя най-много време за *стажове*. „Целите на стажа са: по-добре да усвоим професионалния опит, по-добре да го разберем, да споделим примери за трудности или решения, за да сверим часовниците си в процеса на упражняване на професията, да се усъвършенстваме, да осъзнаем подсъзнателните лични граници, които могат да бъдат нов източник на трудности, да придобием или задълбочим професионалната си идентичност“ (Danvers 2003: 70). Силен акцент е професионалната насоченост като важен елемент от спецификата на това обучение. Обогатеното с много реални ситуации и стажове обучение е добра основа за решаване на реалните проблеми в социалната сфера. Нещо повече, самата специфика на обучението на социалните работници предполага развитие на синтез между теория и практика, тъй като обучението изисква както теоретичен анализ, така и утвърждаване на наученото чрез алтернанс (редуване на обучение и практика).

III. Обучение чрез последователно редуване/алтернанс

Редуването на обучение и практика е в основата на социалната подготовка, което способства практиката и теорията да се подхранват взаимно. Понятието „квалификационно място“ – място за придобиване на познания от всякакво ниво (знания, умения, поведение), включва в себе си придружаването на стажанта от високопрофесионален и многодисциплинарен екип под отговорността на референт, назначен от работодателя на приемното място, като проекта за стаж е заверен от институцията работодател. Основната идея е, че това, което е необходимо за практикуване на професията, не се научава нито само в практиката, нито само на терен,

а при взаимодействието между двете. Това редуване позволява внедряването на активна педагогика и ефикасно включване в професионалния живот. Редуването/алтернанс е основен принцип на социалното обучение и главен начин за провеждане на професионална практика във Франция. Не става въпрос обаче за просто наслагване на периодите на обучение в Центъра за обучение и периодите за стаж. Редуването визира способността да се анализира – по възможно най-добрия начин – собствената професионална практика, благодарение на връзка между теорията и практиката в професионална ситуация. Този подход изисква постоянен диалог и обмен при взаимодействието на три характерни полюса: студент/стажант, професионалист/обучител натерен, обучител/преподавател, като всеки един от тях е в състояние да възприеме критично своите представи и да умее да ги съпоставя с другите в интерес на напредъка в работата. „В една система се обединяват всички участници в процеса – от предприятието, обучителната организация и обучаващия се, което предполага съществуването на ясни за всички проекти и цели” (Frere-Pierson, 1999: 108). Интелектуалният, практическият и клиничният подход в една плуридисциплинарна рамка се мобилизират последователно и благоприятстват придобиването на специфична професионална квалификация и на култура на социалната работа, която включва знания, компетенции и човешки опит. Придобитите знания, компетенции и техники, включването на опит през цялото обучение, способността за изготвяне на анализи, за разграничаване на знанията от практиката и преценка на качеството на въздействие позволяват на студентите, учениците и стажантите да заемат правилната позиция в един сложен и постоянно променящ се свят. Последователността се приема като средство и като процес, позволяващ да се придобият компетентности. В действителност идеята за последователно редуване на теория и практика е да промени отношението между знание и действие. То води до компетентност чрез мобилизиране на знания и широк опит, на въображение и креативност. От тази гледна точка редуването и трансверсалността се допълват, следвайки логиката на взаимосвързаност и координация.

IV. Принцип на трансверсалност

Различните служби в институтите участват в общата дейност по трансверсален анализ, всяка в своята специфична област. Тази дейност включва както дисциплинарен подход, социални, медико-социални и здравни проблеми, така и практически опит. Тя има две цели:

- да развие способностите за анализ, разбиране и действие в общества, преминаващи постоянно през многобройни сложни промени;
- да благоприятства колективната работа на студентите, както помежду им, така и с професионалистите, за да могат бъдещите специалисти да придобият основна култура и да изградят отворена професионална идентичност.

V. Социално израстване и професионална мобилност

Социалното израстване и професионалната мобилност улесняват професионалния път на социалните работници. Социалното израстване е основен принцип в обучението на социалните работници във Франция. То позволява:

- Да се достигне до качествено обучение чрез форми на преквалификация за хора, които не са заети пряко;
- Да се разнообразят начините на достъп до обучение и квалификация чрез валидиране и по индивидуален път;
- Да се интегрира висшето обучение по социална дейност към предходната квалификация чрез междинни форми на обучение;
- Да се напредва в професионален сектор, чиито професии и функции непрекъснато се променят;
- Да се подпомага изборът на нова професия.

Професионалната мобилност допълва израстването, позволявайки промяна в професионалната позиция при идентично предходно обучение. Тя улеснява професионалния път в сферата на специфичните социални професии.

VI. Партньорство, контакти/ интерфейс, работа в мрежа

Качеството на обучението се дължи в голяма степен на сътрудничеството между различните участници в процеса. Това е продиктувано от необходимостта да се отговори на нуждите от сближаване и избягване на разпиляването в обучението: взаимни действия, структуриране и сътрудничество, оформяне на партньорски конвенции между институциите. По този начин се създава основа за трайни връзки и гаранция за приемственост между поколенията.

Принципите за алтернанс и трансверсалност посочват колко е важно партньорството в социалните дейности. Редуването на обучение и практика/алтернанс съществува благодарение на обмена, сътрудничеството и общите проекти, включващи обучителните центрове, студентите и местата за стаж. То развива способност за точна реакция и иновативност. Трансверсалността цели да се обменят подходите и гледните точки, т.е. да се анализира и действа при различни участници/актьори, ползватели/публика и институции, като се заема ясна позиция и се установи взаимно разбирателство.

Впрочем публичните политики вече така са се променили, че един хоризонтален подход към срещаните от ползвателите проблеми, в близост до местоживеенето им, измества вертикалния централизиран подход. Този подход създава допълнителна матрица за партньорство и работа в мрежа. Той способства центровете за обучение да се утвърдят като средище на различни участници/актьори, организации и институции.

По този начин се развиват многобройни партньорства на всички нива в института. Те са отворени за служителите, колективите, университетите, другите центрове, многобройните асоциации и т.н.

2.3.3. Статус на студентите, обучаващи се за специалисти в социалната сфера (до 2010 г.)

Нашето сравнително изследване покрива данните за периода 2006-2010 г. Затова таблица № 7 представя картината на участниците в различните обучения на специалисти в областта на социалната сфера именно за този период с продължителност от 5 години.

Таблица № 7.

Картина на различните обучения на специалисти в областта на социалната сфера за периода 2006 – 2010 г.

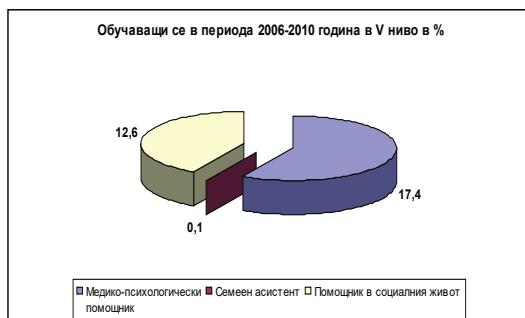
	Среден брой записани и обучавани в периода 2006-2010 година в различните нива			
	Вид обучение/ специалност	Брой секции, в които се реализира обучението	Брой обучаващи се	Брой обучаващи се в %
I и II ниво	Сертификат за функциите на директор на социално заведение	15	620	1,1
	Сертификат за ръководни функции на звено за социално въздействие	34	1460	2,6
	Социален инженеринг (ръководител на проекти - “chargé de mission”, свързани със социалните политики)	26	500	0,9
	Семеен медиатор	28	540	1,0
	Общо за ниво I и II	103	3120	5,6

III ниво	Социален асистент	63	8380	15,2
	Съветник по семейна икономика	54	1319	2,4
	Възпитател на малки деца	37	4425	8,0
	Специализиран възпитател	68	13398	24,2
	Технически специализиран възпитател	31	1026	1,9
	Общо за ниво III	253	28548	51,6
IV ниво	Монитор-възпитател	61	5600	10,1
	Техник за социално и семейно въздействие	37	1425	2,6
	Общо за ниво IV	98	7025	12,7
V ниво	Медико-психологически помощник	83	9627	17,4
	Семеен асистент	2	29	0,1
	Помощник в социалния живот	180	6950	12,6
	Общо за ниво V	265	16606	30,0
	Общо	719	55299	100,0

Според годишните анкети на DRESS – Дирекция за изследвания, оценяване и статистика при Здравното министерство, действаща към учебните заведения за социални професии във Франция, за периода 2006-2010 г. са записани общо 55 295 студенти, които са обучавани в 14 от обученията в социалната сфера по Кодекса за социалната дейност и семействата (CASF).

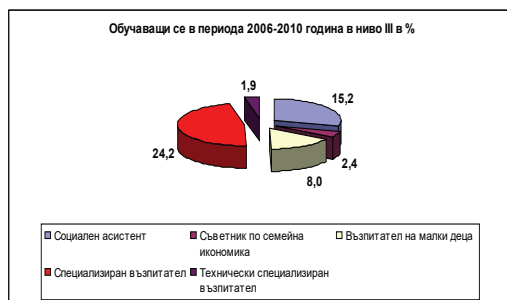
Научният коментар на данните тук е, че 30% от тях са записани за обучение на ниво V - BEP - Brevet d'études professionnelles

или CAP – Le certificate d'aptitude professionnelle, подготвящи диплома за медико-психологически помощник, семеен асистент или помощник в социалния живот, като последното обучение включва 17% от обучаващите се в ниво V за периода.



Фигура № 1. Обучавани в ниво V за периода 2006-2010 г.

Разглеждайки структурата на обучаващите се в различните нива в периода 2006-2010 г. може да се наблегне на факта, че най-привлекателни са специалностите от ниво III, в което се обучават 28 548 студенти. Обучението за придобиване на диплома за социален асистент, специализиран възпитател, съветник по семейна икономика, технически специализиран възпитател и възпитател на малки деца (ниво III) обхваща 51% от обучаващите се за периода 2006-2010 г.



Фигура № 2. Обучавани в ниво III за периода 2006 – 2010 г.

Същевременно 13% от студентите се обучават в специалности, които позволяват усвояване на професията на монитор-възпитател и техник за социално и семейно въздействие (ниво IV).



Фигура № 3. Обучавани в ниво IV за периода 2006 – 2010 г.

И накрая – 6% от студентите подготвят дипломи на ниво I и II, позволяващи да се достигне поста на директор на социално заведение, семеен медиатор, социален инженеринг, да се придобие сертификат за ръководни функции на звено за социално въздействие.

Фигура № 4. Обучавани за периода 2006 – 2010г. в нива I и II



Таблица № 8.

*Заетост на студентите, преди да постъпят в обучение
за социални професии*

	Заетост на кандидатстващите преди постъпване в обучение в периода 2006-2010 година в различните нива (в %)					
	Вид обучение/ специалност	учещ/ ученик	Зает в социалната или медико-социалната сфера	Зает в друг сектор	Безработен	Други
I и II ниво	Сертификат за функциите на директор на социално заведение	5	79	10	4	2
	Сертификат за ръководни функции на звено за социално въздействие	5	86	5	2	2
	Социален инженеринг	10	56	20	13	1
	Семеен медиатор	8	60	17	13	2
	Средно за ниво I и II	7	70	13	8	2

III ниво	Социален асистент	62	9	17	10	2
	Съветник по семейна икономика	85	8	4	2	1
	Възпитател на малки деца	52	18	17	12	1
	Специализиран възпитател	30	38	15	10	7
	Технически специализиран възпитател	8	70	16	4	2
	Общо за ниво III	47	29	14	8	3
IV ниво	Монитор-възпитател	16	50	18	12	4
	Техник за социално и семейно въздействие	22	14	28	30	6
	Общо за ниво IV	19	32	23	21	5
V ниво	Медико-психологически помощник	10	62	13	10	5
	Семеен асистент	0	72	5	23	0
	Помощник в социалния живот	3	35	18	43	1
	Общо за ниво V	4	56	12	25	2
	Общо	19	47	15	15	3

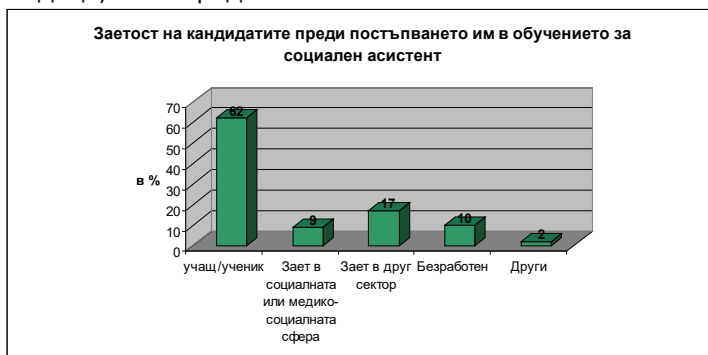
Таблица № 9.

Средна възраст и полова принадлежност на обучаващите се в периода 2006-2010 година в различните нива

	Средна възраст и полова принадлежност на обучаващите се в периода 2006-2010 година в различните нива			
	Вид обучение/ специалност	средна възраст	средно жени в %	средно мъже в %
I и II ниво	Сертификат за функциите на директор на социално заведение	42.2	53.1	46.9
	Сертификат за ръководни функции на звено за социално въздействие	41.2	60.0	40.0
	Социален инженеринг	41.4	48.4	51.6
	Семеен медиатор	41.9	90.0	10.0
	Средно за ниво I и II	41.7	62.9	37.1
III ниво	Социален асистент	24.0	93.3	6.7
	Съветник по семейна икономика	23.2	98.4	1.6
	Възпитател на малки деца	24.1	95.5	4.5
	Специализиран възпитател	25.0	73.2	26.8
	Технически специализиран възпитател	37.3	24.5	75.5
	Средно за ниво III	26.7	77.0	23.0

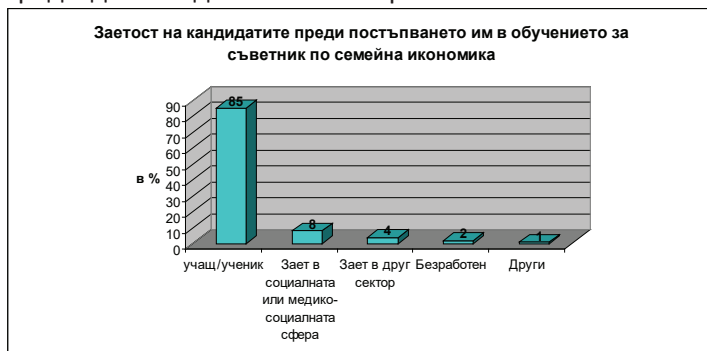
IV ниво	Монитор-възпитател	26.5	72.2	27.8
	Техник за социално и семейно въздействие	30.2	96.1	3.9
	Средно за ниво IV	28.4	84.2	15.9
V ниво	Медико-психологически помощник	31.7	86.4	13.6
	Семеен асистент	45.8	96.3	3.7
	Помощник в социалния живот	37.2	97.0	3.0
	Средно за ниво V	38.2	93.2	6.8
	Общо	33.7	79.3	20.7

В по-голяма част от специалностите мнозинството студенти са работили преди да започнат следването си, било в социалната или медико-социалната сфера (47%), било в друг сектор (15%). 15% от студентите не са работили или са били безработни през предходната година на следването си. Само три специалности от ниво III (Социален асистент, Съветник по семейна икономика, Възпитател на малки деца) не са сред тях.



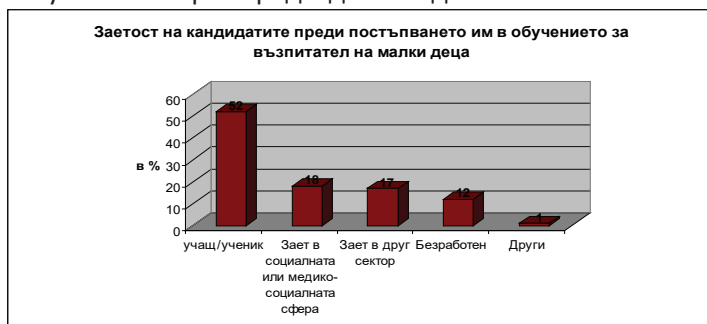
Фигура № 6. Заетост преди постъпване в обучението за социален асистент

62% от обучавашите се за социални асистенти са се обучавали и през предходната година в това направление.



Фигура № 7. Заетост преди постъпване в обучението за съветник по семейна икономика

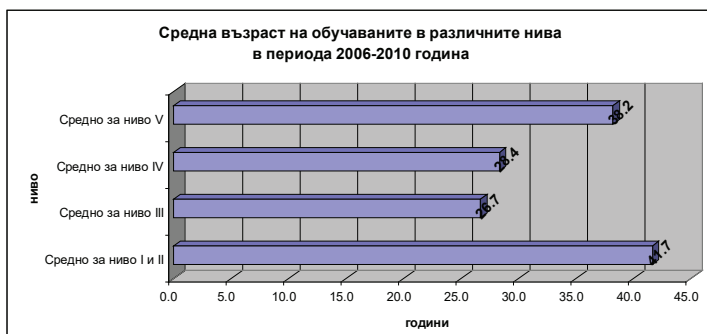
85% от бъдещите съветници по социална и семейна икономика са се обучавали и през предходната година.



Фигура № 8. Заетост преди постъпване в обучението за възпитател на малки деца

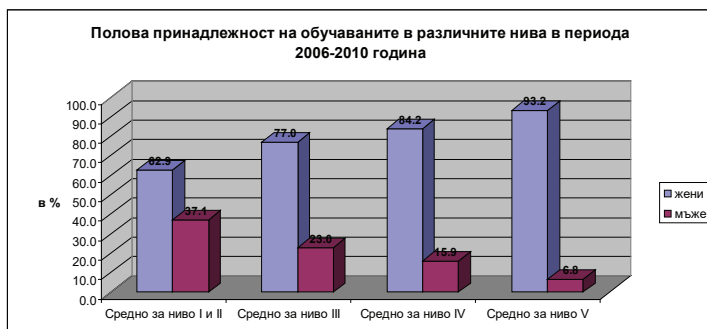
52% от обучавашите се за възпитатели на малки деца са се обучавали през предходната година.

Констатираме без особена изненада, че студентите преди да започнат обучението си в нивата I, II и V са били заети в социална или медико-социалната сфера, тъй като са по-възрастни: те са средно между 38- и 42-годишни в началото на следването си.



Фигура № 9. Средна възраст на обучаваните

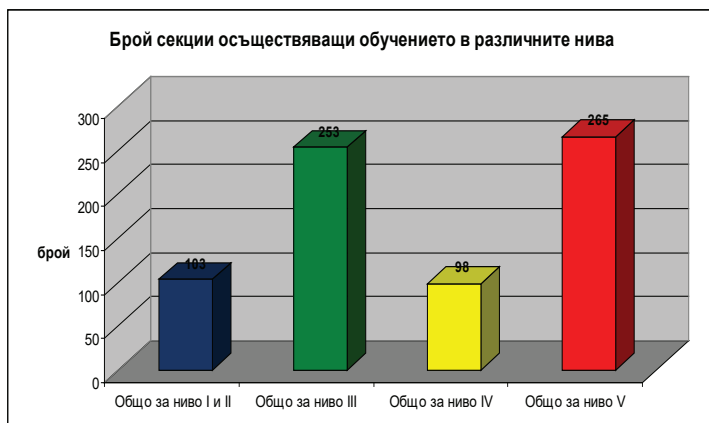
Броят на жените е много по-голям – те представляват 79% от студентите.



Фигура № 10. Полова принадлежност на обучаваните

Съществуват обаче големи несъответствия в различните специалности. Момичетата са 98% в специалността *Съветник по семейна икономика*, 95% в специалността *Възпитател на малки деца*, 87% в специалността *Помощник в социалния живот*, 96% в *Техник за социално и семейно въздействие*. Мъжете са повече в специалността *Технически специализиран възпитател*, където са 75% от обучаваните и в обучението, което води до получаване на държавна диплома по социален инженеринг (52%). Мъжете са по-малко, но представляват значителен процент (съответно 47% и 40%) в специалностите, които издават сертификат за функциите на

директор на социално заведение (CAFDES) и сертификат за ръководни функции на звено за социално въздействие (CAFERIUS).



Фигура № 11. Брой секции, осъществяващи обучението

В периода 2006-2010 година броят на секциите, в които се осъществява социално обучение в различните нива, е 719, от които 103 секции подготвят за ниво I и II, 253 за ниво III, 98 и 265 съответно за нивата IV и V.

ГЛАВА ТРЕТА

ПРОФИЛ НА ПОДГОТОВКАТА НА СПЕЦИАЛИЗИРАНИЯ ВЪЗПИТАТЕЛ ВЪВ ФРАНЦИЯ

3.1. Параметри на профила на подготовка на специализирания възпитател

В изследователския процес са маркирани две основни полета по отношение на разработването и представянето на професията: съдържателно и функционално. Основните ключови думи, представящи логиката в съдържателното разбиране, са: професиология, професиография, професиограми, професия и еволюция на професиите: национална класификация, регулиране на професията в професионалното образование и във от нея. Функционалното разбиране се свежда до изясняване на функционалния модел на професията чрез професионалния профил, професионалните компетенции, роли и компетентности, както и основните функционални продукти – квалификационни характеристики, професионално-длъжностни характеристики, регулиране на специалисти (Мерджанова, Господинов & Цветанска 2004: 11). Авторите разглеждат професионалния профил като „структурирано качествено описание на основните професионално значими характеристики на специалиста“, като функционален аспект на професията и основа на квалификационните и професионални длъжностни характеристики (Мерджанова, Господинов & Цветанска 2004: 26). Неговото разработване на общо описателно и специфично нормативно равнище дават възможност за пълноценното дефиниране и проектиране на профила на подготовката на специалиста.

Съдържанието и структурата на профила на подготовка на специализирания възпитател, представен по-долу, представлява комплекс от параметри, които сами по себе си не могат да бъдат считани за параметри. Тяхното включване в един теоретичен мо-

дел обаче ги превръща в такива. Тези *пет* взаимосвързани параметъра/елемента на профила на подготовката на специализирания възпитател могат да бъдат представени и анализирани в следната йерархизирана последователност:

- *Изисквания за входящо образователно и квалификационно равнище.*
- *Стандарт на професията (Справочник на професионалните дейности).*
- *Функции, дейности и компетенции на специализирания възпитател.*
- *Стандарт на обучението (Справочник на свързаните с компетентностите знания).*
- *Стандарт на сертифицирането (Справочник за сертифицирането).*

Профилът на подготовката на специализирания възпитател произлиза от анализа на дефиницията за специализирания възпитател, или възможната изходна позиция на нашето научно търсене е дефиницията за специализирания възпитател (Анекс 1 към Наредбата за диплома за специализиран възпитател от 20.06.2007г.), която гласи:

„Специализираният възпитател подпомага развитието и разгръщането на личността, както и прилагането на действени колективни практики, насочени към определени групи и територии, в рамките на политиката на партньорство, превенция, закрила и интегриране“ (Анекс 1 към Наредбата за диплома за специализиран възпитател от 20.06.2007г.).

В този смисъл дейността на специализирания възпитател трябва да е фокусирана върху оказване на помощ при възпитанието и придружаването на деца, юноши или възрастни, засегнати от физически или психически затруднения, неспособни да се развиват в интелектуален, личен, психологически и социален план, в развитието на техните възможности за социализация, автономия, интеграция и включване. Прави впечатление, че първоначално, специализираното възпитание е насочено към решаване само на трудностите в детството, докато днес понятието се разпростира

в различните сфери, където е необходима помощ и за социална интеграция. Затова според Дреано специализираното възпитание вече своеобразно рамкира:

- Защита на детето.
- Юридическа защита на младежта.
- Специализирано възпитание и подпомагане на хората с недъзи.
- Подпомагане на социално затруднените хора: подслон и интеграция.
- Здравна рамка и по-специално рамка за духовното здраве и нравственост (Dréano 2009: 185).

Разбира се, не се изключват и други области на действие, изискващи намеса: различни зависимости, затворите, форми на социално изключване и маргиналност.

Организирането на обучението е регулирано чрез Декрет № 2007-899 от 15 май 2007 г. (Décret n°2007- 899 du 15 mai 2007), въвеждащ държавната диплома за специализиран възпитател. Този валиден за всички учебни заведения декрет определя общата схема на обучението. Тя произтича от референтния професионален справочник (референтна професионална рамка) - référentiel professionnel на професията и нейното развитие в 4 области на компетенции, за които са предвидени 4 области на обучение и 4 области на сертифициране. Тази модулна конструкция позволява прилагането на валидиране на трудов стаж (VAE).

3.1.1. Изисквания за входящо образователно и квалификационно равнище

Съгласно Наредбата за диплома за специализиран възпитател от 20.06.2007 г. (Arrêté du 20 juin 2007 relatif au diplôme d'Etat d'éducateur spécialisé), постъпването в обучение за специализирани възпитатели зависи от условия, свързани с образованието на кандидата и неговото ниво на квалификация. За да може да се запише обучение за специализиран възпитател, кандидатът трябва да изпълняват поне едно от следните условия:

1. Да е титуляр на издържан държавен зрелостен изпит (матура) или да удостовери успешното му вземане по време на започване на обучението; да е титуляр на успешно взет специализиран изпит за прием в университет; да е титуляр на една от държавните дипломи за социална или парамедицинска работа, разрешаваща двегодишно професионално обучение; да притежава сертификат за изпълнение на функциите на медико-психологична помощ и да е работил 5 години на тази работа.

2. Да е преминал успешно изпит за ниво, организиран от Регионалната дирекция на здравните и социални работи.

Във всички случаи кандидатът трябва да е приет на изпитите за селекция, организирани от всеки център за обучение.

3.1.2. Стандарт на професията (Справочник на професионалните дейности)

Включването на специализирания възпитател в част от мултипрофесионални екипи се извършва съобразно с институционалния проект, отговарящ на определена социална възпитателна поръчка, заявена от различни ръководни и финансови кадри в зависимост от тяхното поле на компетенции в определен институционален контекст или територия. Специализираният възпитател се включва в близко социовъзпитателно отношение, развиващо се във времето. Той помага или придружава затруднени хора, групи или семейства в развитието на техните възможности за социализация, автономия, интеграция и включване. За тази цел установява отношения на доверие с човека или групата, като асистира и изработва план за работа, съобразен с миналото им, с техните психологически, физически, афективни, когнитивни, социални и културни възможности. Специализираният възпитател има доста висока степен на автономия и отговорност в професионалната си дейност, което му позволява да замисля, провежда и оценява проекти, персонализирани или адаптирани към различни групи. Той е подготвен да участва в координацията на екипите и да съдейства за професионалното обучение на други възпитатели. Той изпъл-

нява функция на наблюдател и експерт, което позволява да бъде участник и инициатор на предложения при анализа на нуждите и определяне на ориентацията, на социалната и възпитателна политика на съответните институции. Той е в състояние да се ангажира в институционалните, междуинституционалните и партньорски отношения. Специализираният възпитател има етична функция, с която допринася за утвърждаването правата на децата, възрастните, семействата и групите, подпомага тяхната самостоятелност и подкрепя солидарно социалните контакти в тяхната среда. Той действа основно с хората, имащи нужда от социална помощ, в защита на децата, здравето и социалната интеграция. Работи в териториалната администрация, общественния сектор, асоциациите и частните структури. Единствено получилите държавна диплома за специализиран възпитател могат да упражняват тази професия.

3.1.3. Функции, дейности и компетенции на специализирания възпитател

В теорията е прието, че предметният обхват на компетенциите, в случая на специализирания възпитател, се определя от функциите, които той осъществява, а дейностите са тяхното съдържание. Така специализираният възпитател осъществява четири функции (Annexe 1 à l'arrêté du 20 juin 2007 relatif au diplôme d'Etat d'éducateur spécialisé), които са основните насоки в дейността му. Те са:

Първа функция – установяване на контакт, възпитателна диагноза - предполага изпълнение на дейности като: прием и анализ на информацията относно обществената поръчка и положението на човека/групата; установяване на възпитателен контакт с индивида, семейството или групата; изработване на възпитателна диагноза, хипотеза за социалновъзпитателна намеса и индивидуален проект, съобразен с положението на съответната личност/група и в съответствие с общия институционален проект.

Втора функция – възпитателно асистиране на индивида/групата - включва следните дейности: мобилизиране на ресурси-

те на близката до индивида/групата среда; мобилизиране силите на индивида/групата и развиване на способностите им; влияние при определяне на социалните роли и мястото в обществото, като припомня законите и правилата, позволяващи на индивида/групата да се впише като гражданин; подкрепя на индивида/групата да изгради своята идентичност, като се съобразява максимално с личния му избор.

Трета функция - замисляне и провеждане на социалновъзпитателна дейност в екип - свързана е с дейности като: изработване на план за действие съобразен с очакванията и нуждите на индивида/групата и отговарящ на социалната поръчка и институционалния проект; осъществяване на социалните и възпитателни проекти с много актьори/участници; включването му като „референт“ на индивида/групата при регулиране на отношенията с институцията; допринасянето му (приноса му) за осъществяване на проекта: логистично и финансово управление на дейностите или на колективните социалновъзпитателни мероприятия; преценка за социалновъзпитателния проект или предоставените индивидуални мерки.

Четвърта функция – изграждане на аналитична и експертна рамка на социалновъзпитателната практика – свързана с комплекс от дейности, а именно: включване в социална структура или екип от различни професионалисти с плуридисциплинарен и кооперативен подход; обмен на необходимата информация в институционална или неформална професионална среда; отделяне голямо внимание на развитието на техническите и теоретични познания, за да е в крак с новостите; постоянно натрупване на полезен опит в колективната и индивидуална практика с цел напредък и споделяне на новостите.

Компетенциите са съвкупност от знания, умения, поведения и мотиви, които се проявяват в процес на извършване на трудовите задължения на дадена длъжност и са свързани с прекия резултат от трудовото изпълнение. Следва да се подчертае, че компетенциите са обединени в клъстери (области на компетенции) в зависимост от нуждите, които обслужват. Компетентността се схваща като кон-

гломерат, система от способности и умения, организирани и функциониращи не като проста сума, а с оглед успешното поведение в типични, характерни ситуации. Възприето е виждането на Н. Цанков, според който компетентността следва да се разглежда като личностна характеристика, а компетенциите като нормативни такива (Цанков & Генкова 2009: 39). На базата на задълбочен анализ Н. Цанков извежда понятията „компетентност“ и „компетенция“, като част от концептуално-събитийната двойка. В рамките на която компетентността ще се разглежда като интегрално личностно свойство (качество), като система от компетенции, структурирани по определен начин и интегриращи в себе си знания и умения в специфичен контекст, даващи възможност на личността за адекватна самостоятелна практическа изява, както и отношения на индивида към себе си, другите, дейността и резултатите от нея (Цанков 2009: 53).

Акцентът в професионалната характеристика на специализирания възпитател във Франция е върху 4 основни области на компетенции, в това число и за провеждане на обучението.

- Област на компетенции 1(DC1): Специализирано социално и възпитателно асистиране/акомпаниране.

- *Компетенция: Установяване на контакт*

Индикатори за компетенцията, която обучаваният трябва да придобие:

- умение за подбор и анализ на информация и документацията относно социалната поръчка и положението на индивида/групата;
- умение да се наблюдава поведението на обслужваните лица;
- развиване уменията за изслушване и установяване на контакт;
- ангажирано личностно присъствие.

- *Компетенция: Подпомагане изграждането на личността и способностите ѝ*

Индикатори за компетенцията, която обучаваният трябва да придобие:

- умение да се открие и мобилизира потенциала на индивида/групата;
- умение да се съобразява със затрудненията и недъзите;
- умение да се прилагат подходящи дейности, съобразени с правата и желанията на индивида;
- етичен подход;
- умение да се поощрява изразяването и общуването;
- умение да се обясняват ясно социалните норми и правила;
- оказване помощ на индивида да намери своето място.

➤ *Компетенция: Етичен подход в оказването на помощ*

Индикатори за компетенцията, която обучаваният трябва да придобие:

- умение за въвеждане и усвояване на правилата за социален живот;
- умение да се утвърди авторитетна позиция пред подпомагания човек;

➤ *Компетенция: Организиране на социалновъзпитателна, индивидуална или колективна интервенция*

Индикатори за компетенцията, която обучаваният трябва да придобие:

- умение да се разбере правилно ситуацията;
- умение да се общува;
- умение да се задълбочават работните цели;
- установяване на сътрудничество с близките;
- водене на групови дейности и управление на бюджета.

➤ *Компетенция: Организиране на ежедневието*

Индикатори за компетенцията, която обучаваният трябва да придобие:

- умение да се организират подходящи развлечения;
- умение да се избягват уронващи достойнството ситуации;

- екипно откриване и проследяване на тревожни сигнали, свързани със здравето на индивида или излагането му на опасност;
- умение да включи лицето/групата в рамките на гражданския живот;
- владение на техниките за предотвратяване на конфликти.

- Област на компетенции 2 (DC2): Замисляне и осъществяване на специализиран социално-възпитателен проект.

Съгласно Анекс 1 към Наредбата за диплома за специализирания възпитател от 20.06.2007г., Област на компетенции 2 (DC2), Област на компетенции 3 (DC3) и Област на компетенции 4 (DC4), са разделени на две части.

- Част 1 на DC2: Участие в изработването и провеждането на възпитателния проект.
- *Компетенция: Наблюдаване, представяне и анализ на възпитателни ситуации*

Индикатори за компетенцията, която обучаваният трябва да придобие:

- умение да събира и анализира данни и наблюдения;
- умение да се обработват събраните данни;
- умение да се преценява какъв е приносът на работата във възпитателния проект;
- умение да се събразява работата с тази преценка;
- умение да се отчитат индивидуалните особености на лицето или групите;
- умение да се свързват констатациите със социалното и икономическо обкръжение.
- Част 1 на DC2: Участие в изработването и провеждането на възпитателния проект.
- *Компетенция: Участие в провеждането на възпитателния проект*

Индикатори за компетенцията, която обучаваният трябва да придобие:

- умение да мобилизира вътрешните и външни на институцията ресурси, проекти и мрежи;
- умение да се съобразява с мястото и ролята на семейството;
- умение да предвижда трудностите и да регулира дейностите;
- умение да се информира за хода на проекта;
- Част 2 на DC2: Замисляне на възпитателния проект.
- *Компетенция: Установяване на социалновъзпитателна диагноза*

Индикатори за компетенцията, която обучаваният трябва да придобие:

- умение да се прилага синтезиран мултипрофесионален подход, позволяващ точна социалновъзпитателна диагноза;
- умение да се приложи социалновъзпитателна диагноза към персонален проект.
- Част 2 на DC2: Замисляне на възпитателния проект.
- *Компетенция: Концепция на възпитателен проект*

Индикатори за компетенцията, която обучаваният трябва да придобие:

- умение да се идентифицира личната мисия и да се участва в изграждането на екипна стратегия;
- умение да се извеждат възпитателни хипотези, съобразени с диагнозата;
- умение да се формализират етапите и целите на проекта
- Част 2 на DC2: Замисляне на възпитателния проект.
- *Компетенция: Оценяване на възпитателен проект*

Индикатори за компетенцията, която обучаваният трябва да придобие:

- умение да се обобщават провежданите дейности и достигнатите цели;
- умение да се представят провежданите дейности и достигнатите цели;

- умение да се обработват и използват анализите на другите участници в персонализирания проект.
- Област на компетенции 3 (DC3): Професионална комуникация.

- Част 1 на DC3: Работа в многопрофесионален екип.
- *Компетенция: Записване за работа в екип*

Индикатори за компетенцията, която обучаваният трябва да придобие:

- умение да сътрудничи с други професии, да търси тяхното мнение, знания и компетентности;
- умение да се предават собствените анализи;
- умение да се сравняват анализите.
- Част 1 на DC3: Работа в многопрофесионален екип.
- *Компетенция: Събиране, насочване и предаване на информация*

Индикатори за компетенцията, която обучаваният трябва да придобие:

- умение да се подбира подходяща конфиденциална информация за хората, запазвайки правото им на личен живот;
- умение да се обработва и съхранява тази информация;
- умение да се ползва подходяща информация в решителен момент;
- умение да се правят анализи;
- умение да се представят аргументирани предложения;
- умение да се опише синтезирано ситуацията;
- умение да се ползват новите технологии.
- Част 2 на DC3: Координация.
- *Компетенция: Събиране и предаване на информация, съобразена с различните събеседници*

Индикатори за компетенцията, която обучаваният трябва да придобие:

- умение да се води синтезирано и аналитично корес-

понденция и досиета;

- умение да се оформя и предава документация на трети лица (съдии, контролни органи и т.н.).
- Част 2 на DC3: Координация.
- *Компетенция: Екипно осигуряване на общата социално-възпитателна дейност*

Индикатори за компетенцията, която обучаваният трябва да придобие:

- умение да се води работна среща;
- умение да се подкрепя и ориентира един екип;
- умение да се организират и сплотяват членовете на екипа;
- умение да се прилагат техниките за управление на конфликти.

• Област на компетенции 4 (DC4): Участие в партньорските, институционални и интеринституционални дейности.

- Част 1 на DC4: Участие в институционалните дейности.
- *Компетенция: Установяване на професионални отношения с партньорите*

Индикатори за компетенцията, която обучаваният трябва да придобие:

- - умение да представи службата си;
- - умение да оказва прием;
- - умение да се съобразява при общуване с партньорите.
- Част 1 на DC4: Участие в институционалните дейности.
- *Компетенция: Съобразяване на личната дейност с институционалната и проектна работа*

Индикатори за компетенцията, която обучаваният трябва да придобие:

- - умение да преговаря с хората и институциите;
- - умение да сътрудничи при изготвяне на институционалния проект;
- - умение да се включва активно в проекта.
- Част 1 на DC4: Участие в институционалните дейности.

- *Компетенция: Професионално израстване: информираност и квалификация*

Индикатори за компетенцията, която обучаваният трябва да придобие:

- - умение да се отчита еволюцията на социалните проблеми;
- - умение да актуализира професионалните си познания;
- - умение да се дистанцира от професионалната практика.
- Част 2 на DC4: Партньорска работа и работа в мрежа.
- *Компетенция: Развиване на партньорство и работа в мрежа и принос към териториалната социална работа*

Индикатори за компетенцията, която обучаваният трябва да придобие:

- - умение да се идентифицират институционалните партньори и да се опознава културата им;
- - умение да се установява контакт с всички участници;
- - умение да се провеждат съвместни дейности с партньори от социалната, здравна, училищна и културна сфера;
- - умение да се аргументират предложения в рамките на териториалните проекти на социалната политика;
- - умение да се организира мрежа от професионалисти;
- - умение да се разграничават позициите и стратегиите на всички участници.
- Част 2 на DC4: Партньорска работа и работа в мрежа.
- *Компетенция: Развиване и споделяне на професионалния опит*

Индикатори за компетенцията, която обучаваният трябва да придобие:

- - умение да се концептуализира собствената професионална практика;
- - умение да се себеоценява;

- умение да се прилагат изследователски методики;
- умение да се осигури наставничество при подготовката на бъдещи учители;
- умение да се предават ценности, професионални познания и методи и да се прилагат в практиката.

3.1.4. Стандарт на обучението (Справочник на свързаните с компетентностите знания)

За да може да извършва дейността си, специализираният възпитател трябва да бъде подготвен в различни области на познанието и с различни методи на обучение, които позволяват „знанието да се превърне в умение - подход на обвързване на обучението с изискванията на професионалните дейности“ (Петрова, 2009: 338). Общата продължителност на обучението на специализирания възпитател е три години, което включва 1450 часа теоретично обучение и 2100 часа практическо обучение. Подготовката на специализирания възпитател включва 4 области на обучение (DF). Тези области не са учебни предмети, а проблемни сфери, чието съдържание може да бъде представено както чрез специфични предмети, така и чрез интегративни курсове (Тепавичаров 2005:168). Справочникът на обучението - *référentiel de formation* - представя детайлно по области, определен брой тематики, теоретични, методологични и концептуални, които трябва да бъдат усвоени. Основната част от хорариума се концентрира в област на обучение 1(DF1) – 450 часа и област на обучение 2(DF2), като за област на обучение 2 – I част, е предвиден хорариум от 300 часа, а за област на обучение 2, II част – 200 часа. За област на обучение 3 (DF3), I част – 125 часа и за DF3, II част – 125 часа. За област на обучение 4 (DF4), I част, е предвиден хорариум от 125 часа и за област на обучение 4 (DF4), II част също са предвидени 125 часа (Annexe 3 à l'arrêté du 20 juin 2007 relatif au diplôme d'Etat d'éducateur spécialisé).

Лекциите, отнасящи се до DC2, I част, DC3, I част и DC4, I част, са през първите две години на обучението, като за тях в третата година има определени занятия, които са за подготовка и трени-

ровка за изпитите; лекциите за DC2, II част, DC3, II част и DC4, II част са основно през третата година, лекциите към DC1 са по време на трите години на обучение.

Област на обучение 1(DF1) съдържа основите за обучението по социално и възпитателно придружаване, що се отнася до опознаване на лицето и участието му в социалния живот. Тук се засягат принципите и специфичните нравствени дилеми, с които ще се сблъскат възпитателите в бъдещата си професионална работа. Тази област на обучение цели да развие професионални компетенции за установяване на контакт, изграждане на отношения, за да се помогнат и подкрепят лица, групи или семейства в затруднено положение (да се благоприятства изграждането на идентичност и развитието на качествата), организиране на индивидуална или колективна социалновъзпитателна намеса, организиране на ежедневието.

Затрудненията на придружаваните лица може да произтичат както от някакъв недъг или от ситуации на социално неприспособяване, така и от комплексни затруднения, възпрепятстващи частично или напълно социализацията, автономията, интеграцията и включването на лицето.

Специализираният възпитател допринася за изясняването и постепенното отстраняване на тези трудности, работейки директно с лицето (организира/анимира индивидуална или колективна социалновъзпитателна намеса).

След като се има предвид, че познанията за човешкото същество и условията на живот се променят във всяка една епоха, студентите трябва да придобият актуални знания за човешката природа от гледна точка на социалното, когнитивно и психично развитие, за да се премине впоследствие към различните недъзи и ситуациите за неадаптираност и да се използват те при всяко възпитателно въздействие. След това се преминава към функциониране на група, колективно придружавани лица, въвеждайки различни педагогически модели и задълбочавайки ги с концептуален подход. Преминавайки от индивидуалното към малки групи, студентите постепенно се насочват към по-широк контекст и места

за социализация и към социално-икономическата среда. Изисква се на студентите да бъдат дадени знания за функциониране на колектива, приемане на колективни решения и усвояване на гражданско поведение, предоставят се знания за живот в група, подход към проблемите в групата, управление на конфликти, организация на колективния живот. Тази общохуманитарна подготовка се реализира с дисциплини като: физиология, психология, социология, педагогика, социална икономика, философия и др. Професионализацията на специализирания възпитател се опира на натрупването и предаването на различни знания, произтичащи най-вече от хуманитарните науки. Ж. Еду пише: хуманитарните и социални науки са разделени на дисциплини и поддисциплини, теоретични подходи, които предлагат допълващи се или конкуриращи се интерпретации и модели (Hédou 1996: 261, 14). В това изречение той коментира подразделението и отношението между различните дисциплини, което разяснява реалността, с която се сблъскват възпитателите. Въпреки това, тази реалност трябва да се разглежда много внимателно. В действителност „обществата, групите и индивидите са жива, променяща се действителност и броят на факторите и променливите величини, които могат да повлияят на индивидуалното или колективно поведение, е почти безграничен.“

Работата на възпитателя се вписва винаги в социалния контекст и затова е наложително да се познават историческите основи на социалната дейност – принципът на историзма не е самоцелен, а в контекста на проблемите и изискванията на социалната дейност и социалното обучение. Студентите придобиват знания за процесите на социализация, включване и интеграция: различните сфери на социализация, подход за разбиране на семейната среда, фактори за социална сплотеност /кохезия/, социални представи, културни явления, както и пречки в процеса на социализация, включване и интеграция: явления на дискриминация и фактори на изключване (социоикономически, културни, психологически...), проблеми в семейната среда, наличие на недъзи и патология, смущения в развитието и ученето, случаи на малтретиране, рисково поведение.

Специализираното възпитателно придружаване изисква на-

блюдателност и изслушване на засегнатите хора, но се конкретизира в определено отношение, което професионалистът трябва да умее да контролира във всяка една ситуация. В този смисъл възпитателното придружаване може да се определи като „възпитателна клиника“, където възпитателят държи сметка за всяко лице, за неговата лична история, минали и настоящи затруднения, както и за миналия и сегашен социален и професионален контекст. Успоредно с тези теоретични понятия в самата образователна дейност се изучава методология на социалната интервенция (от идентифицирането и диагнозата на проблема, анализ на проблема и организирането на специфичната интервенция). Работи се конкретно с дневника за наблюдения, който всеки студент води, въвеждайки успоредно с това методология на документалното изследване, за да се съчетават теоретико-практическите страни.

Област на обучение 2 (DF2). Понятието проект е в центъра на обучението в тази област. В основата на учебното съдържание на тази област на обучение, част I, студентите се запознават с всички основни аспекти по изготвянето на проект. Акцентира се върху възможностите за проектиране, дизайн и реализация на специализиран проект по отношение на различни подходи за разработване на проекти, възможности за целеполагане, управление и различни методи за реализиране, както и възможности за наблюдение и оценка. По този начин се предоставят необходимите инструменти, позволяващи по-късно да се премине към стадия на изработването му. Според социолога Жосо „проектът, едно необходимо предизвикателство пред общество без проект“ (Josso, 1997) изискването да се обучава изразява волята да се ангажираш в обучителен проект. В действителност никога не се е говорило повече за проекти, колкото в настоящия момент. Проектът е емблематична фигура в модерното ни общество, той е повече от концепция. Проектът е инструмент за справяне със сложността и несигурността. Той ни помага да работим с неопределеността на дадена проблематична ситуация, съставена от няколко взаимосвързани параметъра, за да я видим в цялата ѝ сложност, а не крайно опростено. Говорим за методология на проекта, автономен проект, житейски

проект, индивидуален, учрежденски, обучителен проект. Проектът е едновременно търсене и сътворяване. В търсенето студентът се отваря към себе си и към околната среда. В сътворяването той създава нещо чрез подготвените устни и писмени работи, отнoшенията, дейностите и поведението. Подготвяйки се, студентът минава през етапи на очаквания, мечти, амбиции. Така започва проектъттворение. Той структурира времето и дейностите. Чрез обучителните дейности се развиват възприятията и гледната точка за изграждане на истинския професионализъм. По време на обучението в област 2, част II студентите подготвят колективен проект. Той се основава на определена техника и е насочен към контингент в сектора на специализираното възпитание. Работата по колективния проект има за цел да позволи на бъдещите социални работници да стигнат до определени възпитателни подходи и техники на изразяване, които да улеснят комуникацията, включването, креативността и автономията при работа с определена група. В процеса на работа те обмислят дейностите и педагогическата прогресия на заложените цели, начините за придобиване на умения и тяхното оценяване. Изследователската методология, която трябва да се усвои, включва: метод за събиране на данни (статистически, теоретически, интервюта, наблюдения), селекция на данни, анализ на данните, конфронтация, проблематизиране и предложение на план за действие.

Област на обучение 3, I част (DF3-I) се основава на три принципа:

- *Първият принцип* залага на необходимостта да се възприема колективната и екипната работа като мрежа от връзки, която не се редуцира до обикновен сбор от действия;

- *Вторият принцип* налага факта, че комуникацията във всичките ѝ форми (писмена, вербална, невербална, формална, неформална) е основен начин за осигуряване на адекватна социално-възпитателна намеса;

- *Третият принцип* показва необходимостта да развиваме във всеки индивид способността да се вписва в институционалния контекст. Дори когато проявата на тази способност зависи от зае-

маната позиция (възпитателят работи в определена институция), тя дава на индивида възможности за известна инициатива и свобода на действията.

Екипната работа и професионалното общуване са неотменна част от обучението в професията на специализирания възпитател. Специалистът действа в професионалния екип, където е едновременно актьор и член. Неговата личност и идентичност определят действията му. Намеренията и мотивацията му са повлияни също така от нормите, правилата, ценностите и принципите в групите. Разглеждането на въпроса за екипната работа, професионалната комуникация и управлението на екипа дава възможност да се разберат взаимодействията индивид – група. По този начин се разбира какво място заема всеки индивид в съответната работна група, възпитателят трябва да отговори на предизвикателството за мястото на индивида в колектива и сложността на отношенията между тях. Той трябва да държи сметка за колективните измерения в работата си, за да подпомогне развитието, автономията и социалната интеграция на хората, за които се грижи. Образователната област 3, I част (DF3-1) се организира около многопрофесионалната екипна работа; първоначално трябва да се разбере значението на екипната работа, която включва много професионалисти, работещи заедно около един случай и да се усвои:

- Умение за сътрудничество с други професионалисти, съобщаване с мнението и компетенциите им;
- Умение да се предава информацията и да се аргументират собствените анализи.

За тази цел се провеждат курсове и ателиета около тази тематика, различни лектори представят своите теоретични и практически познания.

Образователната област 3, II част (DF3-2): Координация

В тази 2. част се работи, от една страна, с професионални текстове:

- умение да се води кореспонденция и да се обработват материали;
- умение да се изработват документи, предназначени за тре-

ти лица.

От друга страна, работи се за координация, за да се осигури добър екип за социалновъзпитателна дейност:

- умение да се води работна среща;
- умение да се подкрепя и подпомага ориентацията на екипа;
- умение да се осигури съгласуваност в участието на различните членове на екипа. Организиран се курсове, ателиета и обмен с професионалисти на терен за придобиване от студентите на теоретични понятия и практически знания.

Студентът предава писмени работи през трите години на обучение във връзка с работата на терен.

Област на обучение 4 (DF4) е посветена на институционалната и юридическа рамка на възпитателните заведения и социалните и медико-социални услуги, тяхната вътрешна динамика и мястото им в социалните политики.

DF4.1. В тази учебна област студентите се запознават с институционалната, административната, юридическата и политическата рамка на специализираното възпитание. Социалната дейност е разположена в рамките на институционалните мисии и проекти, базирани на основни правни и икономически познания. Студентът трябва да разбира мисиите и предизвикателствата, да анализира контекста и промените, за да разбере нуждите на лицето в неговото сложно обкръжение. Да актуализира професионалните си знания и развива компетенциите си за адекватна социалновъзпитателна намеса. В този план студентите се запознават и с правата на физическите лица, административното и трудовото право, различните френски и европейски конституционални инстанции, икономиката в социалната сфера, специалната законова политика (хора с увреждания, борба срещу изключването и др.), френската система за социална защита, Кодекса за социалната дейност и семействата (права на медико-социалните заведения и служби, права на нуждаещите се /ползвателите/).

DF4.2. Сложността на заобикалящата среда и проблемите на нуждаещите се изискват специфични професионални компе-

тенции за групов работа на участници от различни институции, били те професионалисти, или не в дадената област. Трябва да се идентифицират партньорите, да се установят професионални отношения с тях. На студентите се предоставят знания и умения за работа в мрежи и в партньорство, различни форми на договореност, политики и мерки, които обединяват различни участници, социални мрежи, териториална динамика, предприемане на съвместна дейност, професионална и институционална култура. Това се отразява върху нагласите на студентите да усвояват и предават професионални знания. Методологически подходи: наблюдение, синтез, отчети и др. И възприемане на определен метод на работа (самообучение, творческо ателие, документално научно изследване.)

По време на обучението на студентите е предвидено ръководство на обучението, или съпровождане на обучението /*suivi de formation*/, което има за цел обучаваният да бъде подпомаган в обучението и насочван в професионалното си израстване. Ръководство на обучението се провежда под различни форми:

* *Колективна форма*: тук се включват срещи на студенти с отговорния за тях ръководител (средно 2 пъти месечно по 1 час). На тези срещи се дискутират и определят разпределенията на стажантите, както и евентуални трудности, които срещат в определените лекции.

* *Индивидуална форма*: по иск на студента: среща с ръководителя на специалността, за да се представят и намерят решения на определени проблеми в обучителния процес или на стажа (конфликтни ситуации, изисквания, изпити и др.).

* *По иск на преподавателите* (или ръководителя на специалността), когато студентът има необосновани отсъствия от лекции (на които присъствието му е задължително), от стажа или проблеми със стажа, професионалния референт и т.н. Тази среща се провежда под формата на педагогическа комисия (*commission pédagogique*), която може да реши да прекъсне обучението за определен период или да развие извънредни изисквания, за да може студентът да „навакса“ пропуснатите лекции или да прекъс-

не стажа, ако има проблеми.

В следствие на реформата и съгласно чл. 13 от Наредбата за диплома за специализиран възпитател от 20.06.2007 г. (Art. 13 de l'arrêté du 20 juin 2007 relatif au diplôme d'Etat d'éducateur spécialisé) с цел по-голяма адаптация на обучението с професионалните изисквания на терена, обучителните заведения са задължени да създадат една нова инстанция, която носи името „Техническа и педагогическа инстанция” (Instance technique et pédagogique – ИТР). Тази инстанция е специфична за всяка специалност и е съставена от:

- професионалисти, представляващи специализираните възпитатели от различните сектори и географски зони в региона;
- представители на обучителите/преподаватели от института;
- представители на студентите от I и II година;
- представител на дирекцията на института, който изпълнява функцията на председател;
- гости, квалифицирани лектори по определен сюжет, който се разглежда.

Тези инстанции се свикват два пъти в годината, като целта им е да обсъждат различни въпроси, свързани с обучението, стажовете, сертифицирането, подготовката на студентите и т.н. Те съответно могат да внасят предложения, но не могат да взимат решения.

3.2. Стандарт на сертифицирането (Справочник за сертифицирането)

Към всяка област от компетенции има подходяща сертификация. Тя се реализира на края на третата година, месец юни, за областите: DC1, DC2.2, DC3.1, DC3.2, DC4.1. (когато студентите са свършили с всички стажове). Сертификацията на DC2.1 се провежда през втория семестър на втората година, а сертификацията на DC4.2 – през третата година, месец април. Кандидатът получава диплома, ако е валидирал и четирите области на компетенции, освен в случаите на освобождаване при налична диплома или предходно валидиране на трудов опит. Тъй като DC1 и DC2 са оп-

ределени като принадлежащи към «le cœur de métier» (сърцето на професията), те трябва непременно да се минат на изпит дори когато кандидатът вече е дипломиран от някоя от другите специалности (DE AS, DE EJE) от същото ниво, докато останалите две области на компетенции (DC 3 и DC4), въпреки че не са непременно проведени по същия начин във всяка една специалност, се признават и кандидатът, който вече е дипломиран от DE AS или DE EJE, е олекотен и не се представя на изпитите на DC3 и DC4. Съответната област на обучение се зачита, ако общата или средната оценка е равна или над 10/20, освен в третата област на сертифициране, където всяка от двете части трябва да се валидира независимо една от друга. Максималната оценка е 20. Най-ниската оценка, за да бъде валидирана една област, е 10. Всички оценки, които са под 10, имат за цел да покажат на кандидата до каква степен е отдалечен от изискванията (не е едно и също да имаш оценка от 2 върху 20 или от 9 върху 20).

Наименование на сертификационният изпит за област на обучение DF1 към област от компетенции 1 (DC1): *Професионални практики*. Целта е да се оцени разностранно нивото на студента спрямо професионалната практика чрез изработения от него материал и наблюденията от стаж. Изпитът е устен върху досие на професионалните практики и оценките от местата на стаж. Досието се изработва от кандидата съобразно ОК1 за проведените стажове, като съдържа описание на практиката на кандидата и наблюдаваните практики, както и техния концептуален анализ. Комисията взима предвид също така оценките от местата за стаж въз основа на определени индикатори от Област на компетенции 1. Устен изпит: коефициент 1; Досие + оценките: коефициент 1 (оценка, поставена преди изслушването на кандидата). Продължителността на изпита е 30 минути. Изпитващите са двама, от които един професионалист/ специалист (не трябва да е имал контакт с кандидата по време на практическата или теоретична подготовка).

Наименование на сертификационния изпит за област на обучение DF2 към Област от компетенции 2 (DC2), част I: *Анализ на ситуация*. Целта на този изпит е да се оцени умението за наблю-

дение, анализ и възстановяване на възпитателни ситуации и оценяване на уменията на студента за оформяне на хипотези, базирани върху неговите наблюдения и познаване на нуждаещите се. Изпитът е писмен, въз основа на предоставена на кандидата ситуация (3 – 6 стр.). Студентът трябва да направи синтез/обобщение на своето разбиране за ситуацията. Анализира различни параметри през погледа на своите познания и професионална практика. Предлага хипотези, които позволяват да се направят предложения. Изпитът е организиран по време на обучението: Коефициент 1. Продължителността е 4 часа. Изпитващият е един (специалист или учител).

Наименование на сертификационния изпит за област на обучение DF2 към Област от компетенции 2 (DC2), част II: *Представяне и защита на дипломна работа*. Целта на този изпит е да се оцени уменията на кандидата да се задълбочи във възпитателната проблематика, синтезирайки елементи от теоретическото познание и практическите умения. Изпитът е устен, устна защита на дипломна работа по проблем, разработен от кандидата. Дипломната работа е с обем около 50 стр. без приложенията и се оценява от изпитващите преди защитата. Устен изпит: коефициент 1, писмен изпит: коефициент 1. Продължителността на устния изпит е 30 мин. Изпитващите са двама (не трябва да са имали контакт с кандидата по време на практическата или теоретичната подготовка).

Наименование на сертификационния изпит за област на обучение DF3 към Област от компетенции 3 (DC3), част I: *Разговор въз основа на дневник с клинични случаи*. Целта на този изпит е да се оцени начина, по който комуникативните аспекти и работата в многопрофесионален екип са били възприети от кандидата по време на обучението. Изпитът протича като разговор въз основа на серия наблюдения за социално-възпитателна намеса. В дневника за клинични случаи (от 5 – 10 стр.) студентът се съсредоточава върху екипната работа: място на екипа в организацията, принос на екипа в интервенцията и анализ на ролята на възпитателя в екипа. Устен изпит: коефициент 1. Писмен изпит: коефициент 1 (оценката е поставена преди изслушването на кан-

дидата). Продължителността на изпита е 30 мин. Изпитващите са двама (един обучител и един специалист).

Наименование на сертификационния изпит за област на обучение DF3 към Област от компетенции 3 (DC3), част II: *Валидиране на писмени работи от мястото на провеждане на стажа*. Целта на изпита е оценяване на начина, по който комуникативните аспекти и работата в многопрофесионален екип са били възприети от кандидата по време на обучението. Кандидатът трябва да валидира писмени работи от различно естество, предназначени за трети лица (протоколи от срещи, синтези, доклади за поведението, бележки на съдиите) от мястото на провеждане на стажа. Обучаващото заведение предоставя на комисията досието с валидираните писмени работи (минимум 3). Валидирането се извършва по време на обучението от мястото на провеждане на стажа. Изпитващите са съответният референтен специалист и висшестоящият отговорник.

Наименование на сертификационния изпит за област на обучение DF4 към Област от компетенции 4 (DC4), част I: *Писмен изпит върху институционална динамика*. Целта на изпита е проверка уменията на студента да определи аргументирано мястото и отношението си спрямо институционалната динамика. Изпитът е писмен върху институционална динамика и представлява изучаване на предложена на кандидата ситуация, свързана със социалната политика, юридическите и институционални рамки (максимум 10 стр.).

След една синтетична/обобщаваща част, излагаща регулиращите (законовите) рамки, определените партньори, финансовата страна и поставените цели, студентът е поканен да направи анализ, който представя по-специално затрудненията и противоречията, като изхожда от предоставените документи и собствените познания. Оценяване: коефициент 2. Продължителността на изпита е 4 часа. Изпитващият е един.

Наименование на сертификационния изпит за област на обучение DF4 към Област от компетенции 4 (DC4), част II: *Работа с партньори и в мрежа*. Целта на изпита е оценяване по разнообраз-

зен начин, благодарение на изработения от кандидата документ и наблюденията от мястото на стажа, на уменията на кандидата да работи с партньори и в мрежа. Устният изпит е върху: досие върху работата с партньори и в мрежа и върху оценяване от местата на стаж. Кандидатът изготвя досие от 15-тина страници, посветено на стажа. Комисията взима предвид също така оценките от мястото на провеждане на стажа, базирайки се на индикаторите от областта на компетенции 4, II част. Устен изпит: коефициент 1. Досие + оценки от местата на стаж: коефициент 1 (оценката е поставена преди изслушването на кандидата). Продължителността на изпита е 30 мин. Изпитващите са двама (един обучител и един специалист), които не трябва да са имали контакт с кандидата по време на практическата или теоретична подготовка.

4. Сравнителен анализ на подготовката на специализирания възпитател във Франция и социалния педагог в България

От методологична гледна точка, „за да сравним това, което е сравнимо“ и за да се изследват силните страни на образованието на специализирания възпитател във Франция, ще направим сравнителен анализ в областта на организацията на трите общи етапа („вход“, „процес на обучение“, „изход“) в осъществяването на подготовката на социалнопедагогическите кадри: специализирания възпитател във Франция и социалния педагог в България.

Социалните работници и социалните педагози изпълняват широк спектър от задължения, вариращи от предоставяне на подкрепа на хора, изправени пред трудни житейски ситуации, до клинично диагностициране на емоционални, поведенчески или психични разстройства при индивиди, което предопределя и непрекъснатата промяната в нагласите им към новите предизвикателства, и най-вече към свързаните с тях материални и нематериални ценности (Пенев, 2021). Те не само помагат на нуждаещите се да се справят с настоящата ситуация, те се застъпват за тях и търсят ценни ресурси и средства за подкрепа. Тази широкоспектър-

на роля на социалния работник и социалния педагог, предполага обаче и умножена отговорност, която много често е съпоставима с метафората на „двата гласа“ (Пенев, 2020).

Съобразно научните намерения при осъществяване на сравнителния анализ е използвана учебната документация (учебни планове, учебни програми и квалификационни характеристики) на български университети и френски институти за подготовка на кадри в социалнопедагогическата сфера.

Роля на базови етапи (опорни пунктове) в осъществяването на обучението на специализирания възпитател във Франция и на социалния педагог в България играят *три* ключови, взаимно свързани и взаимно зависими компоненти (три оси), които в своето последователно „навързване“ изграждат пространството на обучението, общи за Франция и за България по отношение на:

- Прием на студентите (*вход*);
- Съдържание на обучението (*съдържание на процеса на обучение*);
- Завършване на обучението (*изход*).

Нужно е обаче да се отбележат два факта: тези три етапа, общи за България и Франция, протичат по различен начин и сами по себе си генерират проблеми, които пряко рефлектират в практиката.

При кандидатстване в обучение за специализиран възпитател, кандидат-студентите разполагат с широка информация и имат достъп до информационни източници относно предлаганото обучение. Те знаят перспективите си за реализация и равнищата на заплатите за професията, която ще упражняват при завършване на обучението. Заинтересованите кандидат-студенти могат да посетят организирани салони, в които се представя професията (<http://www.oriaction.com/index.php?headingid=2>), за да могат да направят *информиран избор* (Huet, 2011; Bolou, Guillaumin & Sonzogni, 2011). У нас не съществува надеждна и пълна информация, която да подпомогне кандидат-студентите да направят подобен избор. Информацията или не е масово достъпна, или е твърде обща и недиференцирана.

Достъпът до обучение за специализиран възпитател във

Франция се планира от региона, който определя квота за приема на съответното учебно заведение. Тази квота е според пазарните оценки и прогнози на региона, т.е. в основата си предлагането на обучение в социалната сфера се ръководи от пазарното търсене. Спазването на квотата налага осъществяване на подбор чрез конкурс, отговарящ на законовите текстове. Приемът на студентите е в съответствие със следните официални документи: Указ № 2007-899 от 15 май 2007 г. относно държавна диплома за специализиран възпитател, Наредба за диплома за специализиран възпитател от 20 юни 2007 г.; постановление № DGAS/SD4A2007-436 от 11 декември 2007 г. относно условията за подготовка и получаване на държавна диплома на специализиран възпитател и държавна диплома за инструктор-възпитател.

Постъпването в обучение за специализирани възпитатели зависи от условия, свързани с личността на кандидата и неговото ниво на квалификация. За да може да се запише да следва за специализиран възпитател, кандидатът трябва да изпълнява определени условия и във всички случаи да е приет на изпитите за селекция, организирани от всеки център за обучение. Кандидатите за държавна диплома за специализиран възпитател, които са освободени (според чл. L. 335-5 от Кодекса за образованието от комисия, която заседава при искане за валидиране на трудов стаж VAE) от условията предвидени в чл. 2 от Наредбата от 20.06.2006 г, третираща държавните дипломи за специализиран възпитател, не държат приемен изпит. Въпреки това за тези кандидати се организира интервю с педагогическия отговорник на заведението, за да се състави индивидуална програма за подготовка и се уточни готовността на кандидата за включване в проекта на учебното заведение. За всички останали приемните изпити, посочени в последната алинея на D. 451-42 от Кодекса за социалните дейности и семействата, включват два изпитни кръга:

- *писмен изпит*, който позволява да се направи преценка на уменията за анализ, синтез и писмено изразяване на кандидата, и
- *устен изпит*, за да се определи мотивацията за упражняване на професията, като се вземе предвид контингентът от нуждае-

щи се и условията за действие, както и готовността на кандидата за включване в проекта на учебното заведение.

Организирането на тази селекция мобилизира различните участници в обучението около една обща цел: *подбора на най-подходящите* за социални възпитатели кандидати.

Заслужава да бъде упоменат примерният сюжет за 2011 г.:

1) Първи кръг: Писмен изпит, който се състои от 2 части:

- Първа част: Психотехничен тест (логически тест) - 1 час

- Втора част: Разбиране и синтез на текст и способност за анализ и разсъждение, вкл. досие от 5 стр. максимум с извадки от статии по дадена тема – 3 часа

Тема: „Откраднатото детство”

I – Въпроси за разбиране и синтез (8 точки)

- *Като си служите с документите, дайте синтетична (обща), но точна характеристика на явлението „преждевременно/ранно развитие на сексуалността при момичетата”.*

- *каква е логиката за появата на преждевременно/ранно развитие на сексуалността при момичетата?*

- *напишете подробен списък с всички вредни/перверзни ефекти от тази мода, цитирани в документите.*

II – Анализ и разсъждения

В една аргументирана писмена работа от 20 реда, основавайки се на статията и на вашите лични разсъждения, коментирайте този пасаж от статията: „Основното послание към младите читателки е просто: трябва да очароват, да се харесват и съблазняват – резюмира Пиер Бушар. Това е опасно послание във възраст, когато човек още не е изградил собствената си идентичност и натискът към конформизъм е голям. Фирмите използват необходимостта на младите момичета от себеутвърждаване, за да им продават различни продукти.

За да бъдат допуснати до втория кръг, кандидатите трябва:

- да имат средна оценка от двата писмени изпита $\geq 10/20$
- и едновременно, да нямат оценки по-ниски от 9/20 на всеки един от тези изпити.

2) Втори кръг: Устен изпит, който се състои от 2 части:

- Първа част: устен изпит, провежда се от един специализиран възпитател под формата на разговор с въпроси, с цел да се определи мотивацията на кандидатите и да се елиминират кандидатите с екстремни позиции спрямо различни ситуации – 40 мин.

- Втора част: устен изпит, провежда се от психолог, с цел да се прецени качеството на отношението на кандидата към самия себе си (самоувереност), отношението към другите (изисква се определена зрялост).

За да бъдат селектирани и класирани, кандидатите трябва:

- да имат средна оценка от двата устни изпита $\geq 10/20$
- и едновременно, да нямат оценки по-ниски от 8/20 на всеки един от тези изпити.

Прави се класиране по бал от оценките.

Приемът на студенти в България е регламентиран със Закона за висшето образование и Правилника за прием на студенти. С него се определят условията и документите за кандидатстване, състезателните изпити, проверката и оценката на писмения и устния изпит, образуването на състезателния бал, класирането на кандидат-студентите, записването на новоприетите студенти и др. Състезателните изпити се провеждат по утвърдени програми, отговарящи на учебния материал в средните училища. За специалността *Социална педагогика* приемният изпит е по български език и преди подаване на документите за кандидатстване в специалността се прави проверка на говорните и комуникативни възможности на кандидатите.

Твърде неблагоприятно за българските университети е, че броят на приеманите студенти не е подчинен на никаква пазарна логика и проучвания. Той се утвърждава от Министерския съвет въз основа на предложения на държавните висши училища в съответствие с капацитета на висшето училище, на професионалните направления и не се определя според пазарните оценки и прогнози. Аналогичен е подходът и при определяне на приема по специалности. Той е функция както от общия прием, от желанията

на кандидат-студентите, а също и от натиск върху ръководството, упражняван от страна на катедри, преподаватели и т.н. Парадоксите се задълбочават и по линия на това, че няма специфични изисквания при приема на студенти от специалност „Социална педагогика“, които да са различни от изискванията за прием в другите специалности. В подкрепа на тази идея Тодорова констатира липса на „диагностицирана професионална пригодност на входно ниво“ (Тодорова 2004: 64). В аналогична ситуация е и научното звено – компромисно се приема някой, който не дава гаранции за развитие. За повечето студенти „изборът при кандидатстването“ е много по-различен от „избора при приемането“.

В днешната ситуация, на фона на дефицит на качеството, е необходима промяна в принципа на прием, тъй като проблемът с качеството на входа определя в основни линии и качеството след това. „Тенденцията е големите и престижни университети да поставят по-строги изисквания при приема на студенти“ (Тепавичаров 2005: 170). Спорно е дали кандидат-студентът, издържал успешно приемния изпит, например по български език (най-масовия изпит), има качества на бъдещ социален педагог. По-скоро не. Може да се заключи, че приемът е по-скоро случайна величина. Именно това потвърждава необходимостта от специализиран изпит или изпитния тест да бъде „усилен“ с въпроси по социална проблематика (не съществуват нормативни ограничения за въвеждането му). По този начин ще се отсеят случайно попадналият или формално присъстващите. Необходимо е студентът да има афинитет към специалността, а не да заема място, което малко го интересува. С подходящ кандидатстудентски изпит/и може да се ограничи до минимум приемът на студенти на случаен принцип, тъй като голяма част от студентите ще са проучили какво се изучава в специалността, какви са перспективите за реализация и ще са наясно имат ли желание да се дипломират като социални педагози. Направените сравнения на първият етап, а именно „прием на студентите“ (на ресурсите, постъпващи на входа на системата) дават основания за осмислянето на възможности за усъвършенстване на приема: по отношение на прием, базиран на пазарни оценки

и прогнози, информиран избор за кандидат-студентите, подбор на *най-подходящите* за социални възпитатели кандидати чрез подходящ специализиран изпит, както и чрез първоначално одобряване на кандидат и стартиране на нова процедура по подбор (чрез два изпитни кръга).

От представения профил за подготовката на специализирания възпитател във Франция става ясно, че отправната точка в подготовката на специализирания възпитател във Франция е професионалният стандарт (*référentiel professionnel*) с ясно регламентирани: функции, дейности и компетенции на специализирания възпитател. Компетентностите, намерили своето цялостно и радикално присъствие, осмислят обучението и правят възможно установяването на връзка между *професионален стандарт (référentiel professionnel)*, *стандарт на свързаното с компетентностите обучение (référentiel de formation)* и *стандарт на свързаното с компетентностите сертифициране (référentiel de certification)*. Подходът чрез компетентностите позволява да се установи връзка между необходимите функции, дейности и компетенции в контекста на длъжността, от една страна, и съвкупността от знания, поднесени на обучаваните и формиращи определен тип компетенции, като се възложи конкретен товар на всяка дисциплина по изграждането им. Подобреното качество на практика се получава и в резултат от взаимодействията на отделните елементи на процеса на обучение.

В България университетите, в които се преподават специалностите *Социална педагогика* и *Социални дейности* са: Югозападен университет „Неофит Рилски” – Благоевград; Софийски университет „Кл. Охридски”; Пловдивски университет „Паисий Хилендарски; Тракийски университет – Стара Загора; Великотърновски университет „Св. Св. Кирил и Методий” и Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“, всеки от които е приел самостоятелен учебен план, разработен в катедрата, водеща съответната специалност, и учебна програма, разработена от титулярите в съответствие с изискванията на действащото законодателство у нас за ОКС “бакалавър”. Образователната дейност за осигурява-

не на образователно-квалификационната степен „бакалавър“ по специалността „Социална педагогика“ и специалността „Социални дейности“ у нас се организира въз основа на регламентирана документация на две нива:

- на държавно ниво (закони, правилници и други нормативни актове, свързани с държавните изисквания за съдържанието на обучението) и

- на институционално ниво (решения на АС, правилници, наредби и др., свързани с разработване и утвърждаване на учебната документация, организация на обучението и др.).

На институционално ниво „дидактически учебните програми изпълняват ролята на модел на науките, отразяващ както равнището на развитието им, така и определени виждания за насочеността на подготовката на специалисти в областта на науката Социална педагогика“ (Попкочев, 2010: 193). Подготовката на обучаваните се дефинира като **съвкупност от знания, умения и компетенции** (способности), формирани у студентите в резултат от учебно-възпитателния процес. Не може да има качествен продукт, ако всеки един елемент на тази триелементна структура не е на необходимото ниво. По първия елемент, в съдържателно отношение, учебните планове в България включват задължителни, избираеми и факултативни дисциплини. Задължителните учебни дисциплини следва да гарантират придобиването на фундаментална общотеоретична и специализираща подготовка по специалността, чрез овладяването на знания от различни научни области (педагогика, психология, социология, философия) и на знания с интегративен и интердисциплинарен характер. Избираемите учебни дисциплини следва да осигуряват разширяване и надграждане на общотеоретичната и специализиращата подготовка по специалността. Факултативните учебни дисциплини – да дават възможност за получаване на знания и умения от различни научни области в съответствие с интересите на студентите. Избираемостта на дисциплините в учебните планове е предпоставка за повишаване качеството на обучение и за специализиране на подготовката в желаната от студента посока. От гледна точка на другите два елемента на подготовката

– умения и компетенции, формиран в резултат от учебно-възпитателния процес – не е ясно кои дисциплини формират определен тип умения и компетенции (способности). Пропуснат е очевидният факт, че подготовката на обучаваните не е предаване единствено на знания, а и формиране на определени умения и компетенции. Трите елемента на тази структура следва да се превърнат в един от главните критерии за ефективност на обучението (Великов, 2007: 27). За да може подготовката да има „активен характер“ и да се „затвори цикълът на обучението“, те трябва да се конкретизират, да се трансформират в конкретен *концептуален модел* и да се операционализират в конкретните учебни планове и програми (Великов, 2007: 28).

Не е необходимо обширно сравнение, за да се добие представата, че у нас липсва такъв концептуален модел на подготовката. Една съпоставка на учебните планове показва, че единствено в квалификационната характеристика на Шуменски университет е направен сериозен опит да се посочи квалификационен стандарт, съдържащ ценна информация за детайлно обосновани: област и обхват на знанията, област и обхват на уменията и професионални компетенции. Различие съществува и в наименованието на ОКС Бакалавър – „педагог-социален педагог“. Една от основните причини, за да може подготовката на социалния педагог да отговоря на нуждите от предоставяне на „работещи“ знания, умения и компетенции, основани на знанието за професионалните реалности във връзка с динамиката на пазара на труда и директно приложими в практиката, е свързана с факта, че в България има известни неясноти относно официалното регламентиране на професията „социален педагог“ (Сапунджиева 2011: 354), не са определени стандарти (Петрова 2009: 337) (конкретни професионални изисквания) относно заемането на длъжността „социален педагог“, като ясно регламентирани и разграничени: „функции“, „дейности“ и „компетенции“. Същевременно липсата на яснота и представа за социалната значимост и професионалните задължения (което би повлияло и върху мотивацията за труд) съществено затруднява пълноценното проектиране и реализиране на конкретната обра-

зователна дейност. Необходимо е тук по целесъобразност да се представи и коментира извадка от квалификационната характеристика на бакалавъра по социални дейности на СУ „Климент Охридски“: *За да получи професионална компетентност социалният работник получава „профилирана подготовка в следните специализации: 1. Социална работа с възрастни и стари хора. 2. Социална работа с проблемни деца /с девиантно поведение/. 3. Профилактика и пренасочване на работна сила. 4. Работа с криминално проявени лица.* Според Ив. Тепавичаров „образователната политика на CSWE (Съвет за обучение в социалната сфера) определя, че програмите по социална работа на бакалавърска степен подготвят студентите за обща професионална практика, а програмите за магистърска степен подготвят студентите за професионална практика в съответната област на специализация“. Тази постановка императивно забранява специализации на бакалавърска степен. (Тепавичаров, 2005: 171).

Тук може да се обърне внимание на още един сериозен проблем – отсъствието на диференциация и специализация в подготовката на специалистите в специалностите *Социална педагогика* и *Социални дейности*. Не е необходимо обширно сравнение, за да се добие представата, че различията в учебното съдържание в специалностите *Социална педагогика* и *Социална работа* „не е свързано с ясна специализация на подготовката, колкото с различните схващания за същността на социалнопедагогическата дейност или социалната работа“ (Петрова, 2005: 338).

В последните десетилетия и в България се идентифицира необходимостта от дефиниране на компетентности. „Необходима е обаче преориентация на процеса на обучение към основните парадигми на компетентностния подход за по-ефикасно реализиране на учебно съдържание, отразено в учебните програми. Те биха били безсмислени и нереални, ако не са здраво свързани с обучението и не са „общия език“ между работодатели и образователни институции. Същевременно „от това колко ще инвестираме в развитието на компетентности, ориентирани към практиката, зависи изпълнението на обществената отговорност към хората, които се

нуждаят от професионална помощ, както и степента на приносът към модела за социалната работа в България“ (Ганева 2009: 96). Компетенциите се основават на принципа на комбиниране на фундаменталното и оперативното познание. „Компетентността позволява да се действа и/или да се разрешават професионални проблеми по задоволителен начин в специфичен контекст, мобилизирайки разнообразни способности по интегриран начин“ (Carre & Caspar 1999: 226). „Компетентността е конструкция: тя е резултат от правилното съчетаване на няколко източника. Следва да различаваме „ресурси“, необходими за компетентно действие; професионални дейности или практики за компетентно осъществяване, отговарящи на „схеми“ („начинът да се захванеш с“), специфични за всеки човек; постиженията, които представляват резултати, които могат да се оценят, идващи от извършени дейности...” (Boterf, 2011). В този смисъл при подготовката на специализираните възпитатели във Франция целта изглежда *по-амбициозна*, тъй като са налице детайлно обосновани компетентности, формирани чрез обучението.

Значими различия съществуват и при практическата подготовка. Те са както в общия обем, така и в самата организация. Един преглед на съществуващите програми в българските университети разкрива, че образованието се основава на традиционните принципи на висшето образование, които акцентират на теоретичния подход за сметка на по-практическите елементи. Подготовката на специализирания възпитател във Франция предвижда 2100 часа практическо обучение, т.е. това са часове за постоянно взаимодействие на студентите с практикуващите професията и техните институции, което се осъществява по начин, излизащ извън обикновените задължения да се осигурят места за стаж на студентите. И още – предприемат се и командировки, за да се посетят институциите. Сътрудничеството се разкрива чрез многообразни форми, включително и чрез групови проекти със и за социалните институции, разработват се идеи, обучават се и се ръководят студентите чрез споделяне на практическия опит и теоретичното знание, взаимовръзка между определени академични предмети, последвани

от практически задачи, като по този начин студентите осмислят значението на теоретичните концепции в контекста на своята работа, изграждат се дългосрочни и трайни партньорства, ангажират се лектори от професионалните полета. Според Р. Пейчева именно „съотнасянето на образователното съдържание към реални ситуации мотивира студентите да правят връзки между знанията, тяхното приложение в практиката – социална, професионална, което ги ангажира сериозно с процеса на учене и значително повлиява неговата ефективност“ (Пейчева, 2002: 169).

Цв. Делчева (2020) разработва модел на педагогическа система за формиране на професионални компетенции за социална работа, осъществен на основата на разработен оперативен компетентностен модел – Таблица № . Авторката в количествено отношение разграничава очакваните резултати в няколко основни групи, а именно: група компетенции за практикуване на професията на социалния работник в рамките на правните и етични норми; група компетенции за специализирана социална подкрепа и грижа; група компетенции за подобряване на социални политики и практики; група професионални комуникативни компетенции; професионални компетенции за работа в екип и в мрежа и компетенции за професионално развитие, като в качествено отношение очакваните резултати са описани със съответните поведенчески (активни) термини, което позволява тяхното целенасочено наблюдение и измерване и приемане на съответни коригиращи въздействия.

Таблица № 8. Модел за формиране на професионални компетенции за социална работа (Делчева, 2020)

Групи професионални компетенции	
Компетенция	Очаквани резултати от обучението
ПРОФЕСИОНАЛНИ КОМПЕТЕНЦИИ ЗА ПРАКТИКУВАНЕ НА ПРОФЕСИЯТА НА СОЦИАЛНИЯ РАБОТНИК В РАМКИТЕ НА ПРАВНИТЕ И ЕТИЧНИ НОРМИ	
Компетенция за ангажиране с многообразието и социалните различия в практиката	• Различава политиките и практиките на институцията и на социалната услуга и обяснява процедурите и реда по предоставяне на социални услуги; • Обсъжда в екип видовете подпомагане и условията за ползване на помощи; • Наблюдава и имитира умения за лоялна защита, за повишаване на престижа на институцията, за адекватно справяне и за прилагане на добри практики в пряката работа с клиентите в симулирана среда и в хода на практическото обучение; • Приема практики, които благоприятстват социалната и икономическа справедливост на основата на примери.
Компетенция за прилагане на законодателството и нормативните уредби	• Обяснява определени норми при взаимодействие с клиентите и етичните правила за работа с клиенти, както и етичният кодекс за работа с деца в ситуация; • Ориентира се в срокове за извършване на служебни задължения и изискванията за работа с вътрешни документи на институция;

	• Демонстрира умение за сътрудничество с колеги за да генерира нови знания, които да допринесат за подобряването на живота на хората, общностите и обществеността; • Участва при обсъждането на случаи на етично и отговорно предоставяне на административни и социални услуги и помощи; • Спазва вътрешните правила на организацията, в която провежда практическо обучение.
Компетенция за застъпничество за човешките права и социална и икономическа справедливост	• Използва методи и техники за индивидуална социална работа; • Дава примери за основни изисквания към поведението на социалния работник; • Защишава нуждата от социална промяна с цел осигуряване на равенство и справедливост за всички; • Критично анализира политики, системи и структури и разбира как те влияят върху хора, групи, общества и широката общественост.
ПРОФЕСИОНАЛНИ КОМПЕТЕНЦИИ ЗА СПЕЦИАЛИЗИРАНА СОЦИАЛНА ПОДКРЕПА И ГРИЖА	
Компетенция за идентифициране на клиентите на системата за социална подкрепа и грижа, на техните специфични потребности и проблеми	• Прави заключения и изводи на база нормативна уредба; • Използва методи и техники за индивидуална социална работа, вкл. консултирането като метод в социалната работа; • Обяснява основни изисквания към поведението на социалния работник – професиограма, длъжностна характеристика;

	• Извършва социални оценки: определяне на нуждите на клиентите и оценяване на тяхното положение и право на услуги; • Разпознава и реагира правилно на фактически или потенциални конфликти на интереси; • Демонстрира гъвкавост и способност да управлява междуличностни конфликти и предизвикателства, на примери от социалната практика; • Придържа се към конфиденциалност на личната информация; • Избира подходящи стратегии за намеса; • Прилага етично обосновани стратегии за постигане на принципни и обосновани решения.
Компетенция за самостоятелна и ангажирана подготовка за действия с индивиди, семейства, групи, организации и общности	• Прилага знания за човешкото поведение и социалната среда; • Самостоятелно планира, организира и контролира собствената си работа по начин, осигуряващ възможно най-добър краен резултат; • Използва емпатия и други вътреличностни умения при описание и анализ на случаи; • Демонстрира способност за самостоятелна работа и извличане на самостоятелни съждения.
Компетенция за идентифициране на проблеми, които са предмет на професионалната дейност на социалния работник	• Изготвя културнорелевантни оценки, стратегии и техники за намеса в ситуации и в практическото обучение; • Използва методи и модели на преценка, превенция, интервенция и оценка в социалната практика;

	• Различава елементи на мрежата от институции за социална подкрепа, вкл. настоящи и потенциални приемни родители и доброволци; • Събира, организира и интерпретира данни за клиента; • Пряко работи с хора със специфични потребности и хора с увреждания в хода на практическото обучение; • Комбинира умения, в последователност и съгласуваност при разработване на модели за превенция на социално неприемливи модели на поведение на малолетни и непълнолетни лица, на negliжиране на деца в семейства от различен вид, на деструктивни модели в различна среда; • Комбинира умения за планиране на подходящо отношение и услуги; • Преценява силите и ограниченията на клиента; • Притежава умения за толерантен и межкултурен диалог; • Притежава умение критично да анализира, наблюдава и оценява намеси в конкретен случай; • Извършва работа по случай самостоятелно или в екип; • Демонстрира разбиране и е способен да използва разнообразие от методи, модели и интервенции на социалната практика в хода на практическото обучение.
--	---

Компетенция за професионално реагиране на нуждите на клиентите	• Прилага методи и техники за индивидуална социална работа; • Използва методи и техники за социална работа с група; • Открива различни рискови групи като обект на социалната работа; • Възпроизвежда умение за консултиране по социални проблеми; • Възпроизвежда умение за правене на социална диагноза, социални оценки/експертизи и прогнози; • Възпроизвежда умение за популяризиране на активното участие на клиента във вземането на решения; • Комбинира умения за да преценява силите и ограниченията на клиента; • Комбинира умения за да разработва чрез взаимно съгласие целите и обектите на намесата; • Комбинира умения за да избира подходящи стратегии за намеса; • Комбинира умения за извършване на оценки: за определяне на нуждите на клиентите и оценяване на тяхното положение /състояние/ и право на услуги; • Комбинира умения за да идентифицира на целите на клиентите и планиране на подходящо отношение и услуги; • Комбинира умения за водене на социално интервю; • Комбинира умения за общуване с деца; • Натурализира умения за планиране на професионалните дейности;
---	--

	• Натурализира умения критично да анализира, наблюдава и оценява намесите; • Демонстрира фокус на работа по взаимно съгласие и постига желаните резултати.
Компетенция за описание на работата с клиенти	• Разбира процедурите и техниката на поддържането на регистри и бази данни със специализиран софтуер; • Обяснява срокове, контрол, санкции, както за клиенти, така и за социални работници; • Посочва формуляри по закони; • Избира подходяща форма на кореспонденция; • Възпроизвежда умение да събира, организира и интерпретира данни за клиента – в хода на практическото обучение; • Възпроизвежда да прилага информационните технологии в социалната практика – в практическото обучение; • Комбинира умение да обработва документи и да води кореспонденция по случай; • Демонстрира ефективна устна, писмена и електронна комуникация; • Поддържа ясни и точни записки (дневник) и гарантира, че записките са направени по време на събитията или колкото е възможно по-скоро след тях – в хода на практическото обучение.

ПРОФЕСИОНАЛНИ КОМПЕТЕНЦИИ ЗА ПОДОБРЯВАНЕ НА СОЦИАЛНИ ПОЛИТИКИ И ПРАКТИКИ	
Компетенция за поддържане на конструктивен сензитет и обща чувствителност към проблемите на лицата, които са предмет на професионалната дейност на социалния работник	• Идентифицира и диференцира проблеми на лица и групи в риск; • Обяснява социалната политика на макро- и мезониво; • Комбинира умения за идентифициране и анализ на социалните проблеми на клиентите; • Включва се в доброволчески подкрепящи практики, включително в местната общност; • Ефективно комуникира и сътрудничи с представители на общността и професионалисти в социалната работа за адресирането на проблеми, свързани със социална намеса и защита на интересите на клиентите в хода на практическото обучение.
Компетенция за активно включване при промени на политиките и практиките на социалната работа	• Обяснява програмите и дейностите за социално приобщаване, социална интеграция, ресоциализация, реинтеграция; • Активно извършва аналитична и изследователска дейност по случай в практическото обучение; • Приема да поеме обоснован риск и персонална отговорност.
ПРОФЕСИОНАЛНИ КОМУНИКАТИВНИ КОМПЕТЕНЦИИ	
Компетенция за ефективна устна и писмена комуникация при работата с индивиди, семейства, групи, организации, общности и колеги	• Извършва медиация чрез инструкции между жертва (или неин представител) и причинител на насилие в реални и/или симулирани ситуации;

	• Извършва дейности по защита на достъпа на клиента до услуги на социалната работа в хода на практическото обучение; • Информира, консултира, предлага решения, анализира, докладва резултати в хода на практическото обучение; • Прилага техниките за насърчаване на личностна промяна, постигане на самоувереност и автономност; • Сътрудничи с колеги и клиенти за ефективно прилагане на политиките при практическото обучение; • Възприема се като обучаващ се и ангажира тези, с които работи, като информиращи и в академичната подготовка, и в практиката.
Компетенции за популяризиране на даването на права и възможности на хората и общностите с цел осигуряване на възможност за положителна промяна	• Използва политиките по превенция на девиантно поведение; • Използва методите и формите на възпитателно взаимодействие и на интервенция; • Оценява социалните мрежи и ресурси за подкрепа в общността; • Възпроизвежда умение за овластяване на клиента; • Възпроизвежда умение за устно и писмено договаряне с клиента; • Възпроизвежда умение за популяризиране на добри практики; • Демонстрира емоционален и личностно-поведенчески самоконтрол в професионална и по-широка социално подкрепяща среда.

Компетенция за ангажиране с многообразието и различията в практиката	• Обсъжда социалната работа с различни етнически и културни групи в аудиторното и в практическото обучение; • Комбинира умения за елиминиране на влиянието на личностни предразсъдъци и ценности при работата с разнообразни групи; • Практикува социална работа с различни етнически и културни групи в практическото обучение; • Разбира степента, до която структурите и ценностите на дадена култура могат да подтиснат, маргинализират, отчуждят или пък да създадат, или усилят привилегии и власт.
ПРОФЕСИОНАЛНИ КОМПЕТЕНЦИИ ЗА РАБОТА В ЕКИП И В МРЕЖА	
Компетенция за работа в междуинституционални екипи за цялостна подкрепа и грижа	• Използва положения от нормативната база за структуриране на екипи; • Дава примери за институции партньори и техните конкретни задължения в екипна работа; • Дава примери за вътреекипната дейност – организиране, координиране, субординация; • Демонстрира желание за продължително професионално развитие и учене по време на целия кариерен път; • Прилага критично мислене при информиране и комуникиране на професионални преценки; • Поддържа взаимоотношения, чрез които се утвърждава авторитета на институцията в практическото обучение;

	• Демонстрира желание за активно участие в надзор/менторство; • Комбинира умения за работа в екип и координиране работата на екипа; • Откликва на примери за активно осъществяване на връзка с други административни и граждански организации, при решаване на конкретни случаи – в аудиторното и в практическото обучение.
Компетенция за работа в екип – способност да работи с колегите си ефективно	• Различава вътреекипната дейност – организиране, координиране, субординация; • Обяснява собствените права и отговорности при осъществяване на взаимодействието; • Познава правилника за вътрешния ред на институцията и функциите на институцията / отдела, в който провежда практическо обучение; • Възпроизвежда умение за работа под супервизия; • Възпроизвежда умение за описване и споделяне на опит и добри практики; • Възпроизвежда умение за приоритизиране на дейности; • Възпроизвежда умения за инициране на нови (модерни) практики; • Комбинира умения за ефективна работа с колегите си, за споделяне на информация и на опит; • Комбинира умения за инициране и определяне състав на екипа, необходим за решаване на конкретния случай;

	• Комбинираща умения за описване дейността на екипа и за приемственост; • Работи в екип по задачи, които са му възложени в аудиторното и практическото обучение; извършва работа по случай в екип.
Компетенция за работа в мрежа	• Познава НПО, извършващи социална работа и подкрепя на територията на селище/регион; • Избира административни структури на макро-, мезо- и микроравнище; • Възпроизвежда умение за участие (умения за публично, общинско, частно и смесено администриране на социалнопедагогическата подкрепа и грижа) и за включване в социално подкрепящи екипи, като признава културната идентичност на своите клиенти; • Демонстрира поведение, съответстващо на идентифицирането/изграждането подкрепяща среда за клиента/клиентите.
ПРОФЕСИОНАЛНИ КОМПЕТЕНЦИИ ЗА ПРОФЕСИОНАЛНО РАЗВИТИЕ	
Компетенция за самоопределяне като социален работник и подобаващо поведение	• Познава възможностите за продължително професионално развитие и учене по време на кариерния път – чрез и извън институцията; • Познава ограниченията на собствената си практика и опит; • Умее да работи под супервизия в социалната работа чрез инструкции;

	• Възпроизвежда умение да практикува адекватна грижа за себе си и да търси съвет, когато е необходимо; • Отговаря на очакванията, като се придържа към професионални роли и граници в симулирана ситуация и в практическото обучение; • Демонстрира поведение за ангажираност с обучение през целия кариерен път.
Компетенция да представлява професията на социалния работник с достойнство и професионализъм	• Дава примери за нормативната уредба, свързана със социалната практика; • Възпроизвежда умение да определя и действа според своите убеждения, без да е в конфликт с професионалните си задължения; • Определя професионални роли и граници; • Възпроизвежда умение да се справя с влиянието на личните предубеждения в практиката и да адаптира собствените си културни убеждения, ценности, професионални знания, вярвания и историческа позиция към факторите, които влияят върху социалната практика с клиенти от различен културен произход; • Разсъждава върху собствената си социална практика; • Демонстрира професионално отношение в поведението, външния вид и комуникацията; • Показва съответстващо поведение при участие в рефлексивни практики.

Компетенция за реакция към контекстите, които оформят практиката	• Открива, преценява и реагира на променящите се особености на мястото, населението, научно-техническото развитие и възникващите социални тенденции с цел предоставяне на релевантни услуги като спазва дадени конкретни инструкции; • Възпроизвежда умение да използва доказателства от проучвания като източник на информация за практиката; • Показва интерес за участие в „практика, информирана от проучванията“ и „проучвания, информирани от практиката.
Компетенция за прилагане на критично мислене за информиране и комуникиране на професионални преценки	• Възпроизвежда различни модели на преценка, превенция, намеса и оценка - кой може да предложи професионална помощ – как, къде; • Възпроизвежда умение да анализира и прилага модели на преценка, превенция, намеса и оценка; да изготвя анализи и да предлага решения, вкл. в практическото обучение; • Възпроизвежда умение да търси активно професионална помощ в хода на практическото обучение; • Разграничава, оценява и интегрира множество източници на знания, включително знания, придобити чрез проучване и практически опит.

Тук може би е уместно да се посочи един твърде специфичен елемент, който няма аналог в нашата практика – *валидирането* на професионалния опит (VAE). Става въпрос за превръщането на опита в признати знания, умения и компетенции (от „правя го“ в „зная го“). Валидирането на професионалния опит е въведено със закон № 2002-73 от 17.01.2002 г. за социалното модернизиране (чл. 133-146). До 2006 г. обаче валидирането не се е предлагало за всички дипломи в социалната сфера и към тази дата, професионалният опит се е признавал предимно в обучението за помощник в социалния живот и специализиран възпитател. Към днешна дата валидирането на професионалния опит (VAE) се е превърнало в един важен аспект от политиката и се прилага за всички дипломи в социалния сектор. Доказателство е фактът, че дипломите за специализиран възпитател представляват 21% от 5 536 изцяло валидирани дипломи за периода 2006-2010 г. Валидирането се основава на доказателства от страна на кандидата за притежаване на необходимите компетенции (чрез изпит или чрез досие с доказателства). Комисия с минимум 4-членен състав включва представители на професионалните среди (равен брой представители на работодатели и работници) и обучители. Комисията удостоверява съответствието между изпълняваните от кандидата задачи и справочника на професионалните дейности и установява реалните компетенции на кандидата. Обхватът на валидирането на професионалния опит (изцяло валидиран или частично) се определя на базата на анализ на съответствие с референтната рамка на професионалните дейности. След преминато частично валидиране на кандидата се дава възможност за пълно валидиране след обучение. Кандидатът подлежи отново на оценяване след 5 години.

Коментираните полета от профила на подготовка на специализирания възпитател във Франция с определена степен на обобщеност са представени в настоящия наш модел – Фигура 12



Фигура № 12. Модел за обучение на специализирания възпитател

Възможен е следният коментар за импликациите от това положение на елементите и техните взаимодействия. Процесът на обучение на специализираните възпитатели се опира главно на механизма за „бюрократизацията на кариерите“, т.е. когато едно лице постъпи в учебно заведение за възпитатели, то познава пътя на кариерата си (роля, функция, статут) и ще изпълнява отговаряща на дипломата длъжност. И в този смисъл трудовият пазар – “категория, която изразява обществените отношения между работодатели и наемни работници (служители) при търсенето и предлагането на трудова заетост” (Николова & кол., 2001: 79) на специализирани възпитатели, изглежда „пощаден“ от конкуренцията.

Дипломата не може да бъде самоцел. Съвременният живот изисква дееспособна подготовка. Без преценка на това и без операционализирането на модел и организация за ефективна подготовка висшите училища и обучаваните в тях рискуват много. И едните и другите рискуват бъдещето си (Великов, 2007: 33).

3. Коментар на нагласите на българските студенти по социална педагогика

Безспорно е, че образователната система на Франция е с доказани значими традиции и с голяма международна известност. Тези постижения на френското образование се отнасят както за природните, така и за хуманитарните науки, в това число и за образованието в социалната сфера. Също така е известно, че научното мислене не се опира на сравнението като доказателство, обаче значението на сравнителният анализ се състои както в очертаване на спецификата на проблемите в образованието на социалните педагози, така и в осмислянето на възможности за неговото усъвършенстване – в този план и за преосмисляне на целите, задачите и резултатите, произтичащи от обучението. Анализът на различията, в случая подготовката на специализирания възпитател във Франция, разбира се, без да бъде абсолютизирана, позволява да се търсят възможности и адекватни решения за повишаване качеството на подготовката и на специалност „Социална педагогика“ в българското висше образование. Тук следва да се отбележи, че по принцип не е уместно да се пледира за единен европейски стандарт в обучението и квалификацията на кадрите в социалнопедагогическата сфера. Затова е възможно да се твърди, че в контекста на европеизацията днес висшите училища и у нас са изправени пред необходимостта от фокусиране върху въпроса за трудова заетост за техните студенти, което изисква да се преосмисля избраната мисия, включвайки и подготовката за излизане на пазара на труда.

Всъщност „сътношението между академизъм и прагматизъм в професионалната подготовка отдавна се дискутира“ (Цветанска 2009: 342), което означава, че висшите училища вече не се фокусират само върху чисто академични кариери, а по социалните потребности трябва да се отворят към обществото и да развиват знания за регионалния, националния и международния пазар на труда. Следва да се приеме за основателно твърдението, че недостатъчно ясно формулираните изисквания на институциите – по-

требители на кадри, налага подготовката на бъдещите кадри да се изгражда върху аналогии и заимстване на чуждестранен опит. В тази връзка са налице основните принципи и цели, които правят не само сравними, но и съвместими практиките за обучение в тази област. Изхождайки от тези принципи, насоки и цели, би следвало, без да се повтаря буквално една или друга практика, да изграждаме собствения си модел, разбира се, съобразен с традиции, възможности и цели.

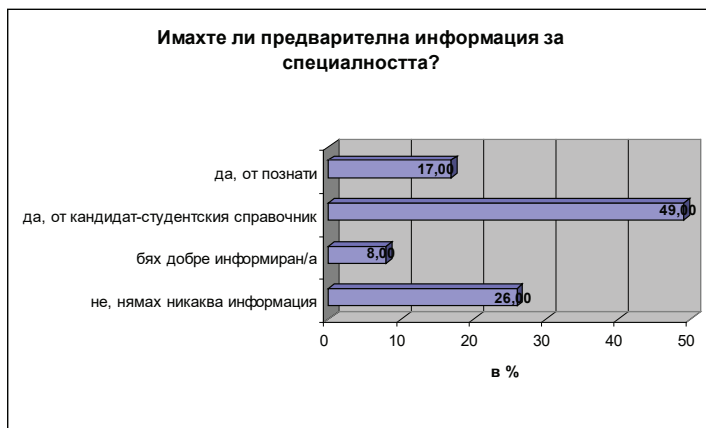
Професионалната ориентация на завършващите средно образование е сериозен социален проблем. Дилемата „как да продължи образованието си“, към каква професия да се насоча, по данни от изследвания, съпътства всяко тяхно решение. Педагогическата професия е сред класическите, което предполага, че немалка част от кандидат-студентите я познават в този смисъл я включват в групата от специалности, предвидените за избор. Къде се позиционира специалността „Социална педагогика“ в българското образователно и професионално пространство и доколко младите хора откриват смисъла и перспективите от нейното изучаване? Тези въпроси са съществени, защото отговорите им (макар и от малка извадка студенти) могат да дадат информация за спецификата на професионалната ориентация на учениците в средното училище, както и за това доколко в обществото се индикират приоритети, свързани със социалното развитие и възпитание на подрастващите.

Съобразно на направените разсъждения и целта на настоящото изследване се проведе анкетно анонимно проучване със студенти от IV курс, ОКС „бакалавър“, обучаващи се в специалност „Социална педагогика“ на ЮЗУ „Неофит Рилски“. Важно е и от позицията на студент, завършващ обучението си в специалността, да се разкрият нагласи, мотиви, отношение и оценка на осъществяването обучение и неговата значимост за бъдещата им професионална реализация.

Конкретно данните от проведеното анкетно проучване могат да се анализират върху основата на три водещи показателя, а именно:

- равнище на информираност и разпознаване на специалността;
- отношение и оценка на получените компетенции;
- разбиране относно отношението „социален педагог – пазар на труда“.

Първият показател **„равнище на информираност и разпознаване на специалността“** е особено важен, защото индикира както предварителната насоченост и намерения на кандидат-студента, така и влиянието на обучението му в специалност „Социална педагогика“ през трите учебни години относно възможността за повторение на избора. Изводът в случая насочва към случайността на този избор, което най-общо означава, че в българското средно училище и в семейството малко се работи по професионалната ориентация на младите хора. След като се изключат прехвърлените и записалите втора, паралелна специалност, студентите са издържали успешно кандидатстудентски изпит по български език. 43% са положили изпит и по друг предмет. Всеки втори е кандидат за друга специалност и попадането му в специалността „Социална педагогика“ се дължи на случайността (и възприетата практика за класиране на кандидат-студенти). Слабият интерес към специалността „Социална педагогика“ и липсата на предварителна информация или наличие на само повърхностни данни проличава и от директния въпрос, чиито отговори са в съзвучие с предходните резултати: *„Имахте ли предварителна информация за специалността? 26% от студентите отговарят с „Не“, 49% отговарят почти идентично: „Да, от кандидатстудентски справочник“, 17% са се информирали от познати и само 8% са били добре информирани.*



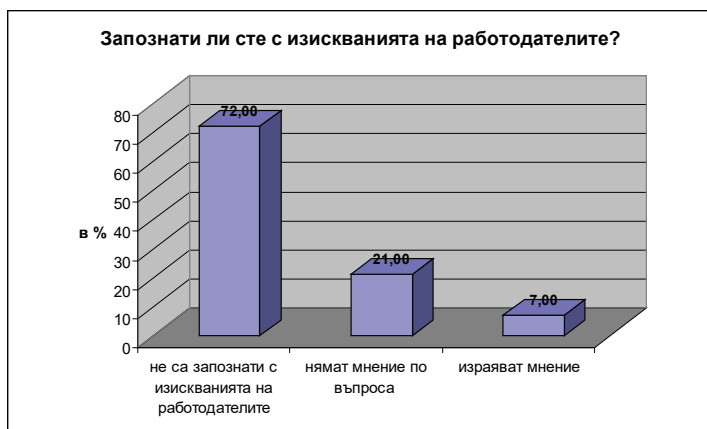
Фигура № 13. Предварителна информация за специалността

Независимо от 3-годишното си обучение в специалност „Социална педагогика“ и овладените знания относно социалните проблеми на децата и учениците, както и практиката в социалнопедагогическите институции, все още 29% от студентите не разпознават специалността като желана и свързана с професионалното им развитие. Изправени пред възможността отново да направят избор на специалност, 29% от студентите категорично не биха се записали и обучавали в специалност „Социална педагогика“. Дори една част от студентите, които са я поставили на първо място в ранжирането на предложените за избор специалности, днес не биха потвърдили решението си.

Данните от следващия показател **„отношение и оценка на получените компетенции“** красноречиво показват произхода на недоволство у студентите. Огромна част твърдят, че *„ще ми бъде необходима допълнителна практика“* (82%), за да упражнявам професията и да работя със социално проблемните деца. Отговорите категорично показват, че практическата подготовка се оценява като недостатъчна или недостатъчно специализираща. Необходимо е при организирането и провеждането на практиката да се

предлагат на студентите на реални работни места за стажуване в различните социалнопедагогически институции или центрове за работа с деца. Това е първата възможност на студента да създаде контакти с възможни социални партньори, организации или сдружения и по този начин перманентно да актуализира взаимодействията си с тях. Очакванията на студентите да конкретизират представите си за социалнопедагогическата работа в нейните различни аспекти и да насочат усилията си към придобиване на специализирани компетенции явно не се удовлетворяват, което предизвиква у тях усещане за неразпознаваемост и липса на ориентация от аспект за бъдещо професионално развитие. Само 3% от обучаваните студенти са на мнение, че получените знания и компетенции са достатъчни за упражняване на професия, съответстваща на придобитата професионална квалификация. Положителна е тенденцията на високо оценяване качеството на общата психолого-педагогическа подготовката в специалността. На въпроса: *С какво най-вече свързвате позитивните резултати в получената от вас подготовка в специалността*, отговорите на студентите са: *с равнището на теоретична подготовка, с равнището на практическите знания и умения, с равнището на психолого-педагогическа подготовка* и пр. Най-голяма е групата от попаднали в категорията „с равнището на теоретична подготовка“ (62%), осигуряваща овладяване на основни теории, концепции, съвременни постановки и практики и „с равнището на психолого-педагогическа подготовка“ (30%), осигурявана от цикъл дисциплини като педагогика, дидактика, теория на възпитанието, педагогическа социология, педагогическа психология и др. Други 8% от студентите не виждат слабости в подготовката си по специалността, макар че се прокрадват и мнения като: *не виждам позитивни резултати от подготовката ми в специалността*. Очевидно е, че анкетираните студенти не задълбочават разсъжденията си по отношение на придобиваните компетенции за успешна педагогическа дейност – например графа „други“ почти не се попълва, което също е индикатор за непълноценно разпознаване смисловата характеристика на обучението в специалността и значението на придобитата квалификация.

Показателят **„разбиране относно отношението „социален педагог – пазар на труда“** открива възможност за оформяне на изводи, отнасящи се до целия процес на учене и последваща реализация на студентите от специалността **„Социална педагогика“**. На фона на положителните резултати, свързани с теоретичната подготовка на студента, не звучат обнадеждаващо отговорите, отнесени към познаването от страна на студентите на потребностите на работодателите – социалнопедагогическите институции (държавни, частни, обществени). Изключително висок процент от анкетираните – **72%** – *не са запознати с изискванията на работодателите*, 21% нямат мнение по въпроса и едва 7% изразяват мнение.



Фигура № 14. Информация за изискванията на работодателите

Причините естествено не бива да се търсят единствено в неинформираността на студентите. По-големият проблем е, че отговорите по-скоро налагат необходимостта от постигане на институционален консенсус и яснота относно профила на професията **„Социален педагог“**, който да определи функциите, дейностите и компетенциите на социалния педагог. Отговорността за този процес е на всички участващи страни: студенти, обучители, работодатели, държавни институции. Наложително е да се дефинират

и предоставят възможности за придобиване на професионални компетенции, които да позволят „взаимно доверие в компетентността“ (Цветанска, 2009) и успешно включване на завършилите в професионалната дейност. Настоящото положение би довело до сериозни проблеми както за професионалната удовлетвореност на голям брой висшисти, завършили специалност „Социална педагогика“, така и за провеждане на самото обучение, и не на последно място за развитието на социалната педагогика като наука и практика.

Търсеното на връзка между отговорите на респондентите в рамките на проведеното анкетиране дава възможност да се направят още няколко допълнителни извода. Анализът показва съществена зависимост между равнището и удовлетвореността от практическата подготовка на студентите и ориентацията им относно бъдещата професионална реализация и изискванията към тях. Коефициентът на корелация е 0,641, което е свидетелство за съществена зависимост между практическата подготовка и бъдещата реализация според анкетираните студенти. Тази локализация на практическата подготовка в цялостната визия за пълноценно и адекватно на изискванията на пазара на труда образование заслужава внимание и същевременно я превръща в основен фактор за бъдещата реализация на студентите. Коефициентът на детерминация в случая е 0,410, което свидетелства за факта, че 41% от информираността на студентите относно изискванията към тях на пазара на труда зависи от организацията и реализацията на практическото им обучение. Коефициентът на неопределеност в конкретния случай е 0,590, т.е. 59% от влиянието е от невключени в изследването фактори, свързани с професионалната реализация.

Изследователските резултати от мнението на студенти дават сериозни основания за преглед и размисъл в контекста на образованието по социална педагогика. Това налага търсенето на адекватни модели за образователна подготовка и добри практики, водещи до пълноценната реализация на студентите на пазара на труда. В този контекст М. Колева определя успешната професионална реализация на студентите като „част от триадата: качество –

оценяване – реализация“ (Колева, 2009: 63). Тази необходимост се засилва и поради факта, че „социалният педагог/социален работник във връзка със спецификата на своята професионална дейност често изпълнява функции и роли, характерни за различни професии – социален мениджър, педагог, психолог, съветник и изповедник“ (Бояджиева, 2008: 327). В значителна степен информацията, очертана от настоящото проучване, кореспондира с редица предложения и възможни пътища за тяхното решаване, произтичащи от подготовката на специализирания възпитател във Франция.

Това индикативно изследване в областта е в синхрон и с последващи изследователски търсения, например Цв. Делчева (2020) проектира оперативен професионалникомпетентностен модел за социална работа, като разграничава в него няколко нива: на ниво специалност (квалификационната характеристика), където е отражена визията на съответното висше училище (факултет) за обществените потребности от подготовка на специалисти и социалната заявка за подготовка на кадри, изразена в длъжностни изисквания, характеристики и профили, и на ниво учебна/и дисциплина/и е много по-динамичен и гъвкав – позволява адаптиране и промяна чрез актуализиране на учебните програми на дисциплините, учебното съдържание, организацията на процеса на обучение, т.е. позволява разработване на оперативни варианти на модела, съобразно действието на външните и вътрешните фактори (Делчева, 2020).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Закономерно съвременната научна теория и практика перманентно е в процес на творческо търсене и на иновационно обновенение, а новите изследвания поставят още задачи пред изследователите, откриват нови нюанси на анализите и изобретенията. Съответно на динамиката в науката и светът на бизнеса с персоналното кариерно развитие се променя ежедневно, а в резултат множеството социално-политически предизвикателства изискват нов начин на живот в обществото, нови духовни ценности и нови усещания за другия. Затова в редица случаи развитието на процесите на глобализация изпреварват стандартното мислене и социалните нагласи на човека и обществото.

В контекста на такъв синтез може да се приеме, че коментираната динамика на промените в живота на хората от началото на XXI век поставя и образованието в нова, бързо променяща се международна среда, което естествено оправдава очакването, че и настоящото изследване остава с отворен край за по-нататъшни изследвания. Разбира се, нашата цел не е да дадем „верните отговори“ и „правилните процедури“, а по-скоро да отбележим нарасналите социални очаквания, да зададем въпроси и анализираме предизвикателства, които да формират научна основа за заимствания от признати стандарти в социалната област на новата глобализирана и разнообразна среда. Европейският опит и обменът на съществуващи социални контексти и практики е „добре дошъл“ в България, тъй като дава възможност за сравняване на институционални и национални подходи. От такъв аспект на заимстване е и това сравнително проучване, което го определя и за социалнопедагогически злободневно.

Може да се отбележи, че един от множеството проблеми на съвременната педагогическа наука и практика с проекция в бъдещето е и изследваният от нас проблем – *подготовката на специализирания възпитател във Франция*. С неговото поставяне и

с началните теоретични проучвания бе направен опит да се актуализира необходимостта от изследване на утвърден национален модел за подготовка на такъв тип специалисти с цел повишаване на качеството на образованието на кадрите в социалнопедагогическата сфера. Опитавме се да очертаем важни аспекти от развитието на образованието по социална работа в Европа, предимствата на този вид обучения във Франция с водещите образователни принципи в подготовката, с иновационните моменти в нея и как те биха могли да допринасят за удовлетворяване на нарастващите потребности от повишаване качеството на подготовката на специалност „Социална педагогика“ в българските висши училища.

В резултат на анализите за особеностите и постиженията в развитието на социалната работа в Европа се установи, че обучението по социална работа винаги е обвързано със социалния контекст и е културно детерминирано. Пряко свързани с обществото са както мястото за подготовка на бъдещите специалисти (обучаващите институции), така и качеството на предлаганите научни и стратегически услуги в тях. Съществуването на специфична организация на процеса на обучението по социална работа в различните европейски държави от гледна точка на структура, учебни програми и педагогически въпроси е свързана с историческите предпоставки, със съществуващите традиции в образованието, от една страна, от друга – със социалните и културни политики, и с разнообразните практики на социалната работа, от трета страна. Относно предлаганите социални услуги и помощи не можем да не отбележим системата на професионалните практики, широко застъпена във Франция, свързана с ранното професионализиране на социалния работник, както и нейната рудиментарна форма у нас по това време.

Представянето на цялата щедра палитра от обучения, подготвящи специалисти за социалният сектор във Франция, не беше самоцелно. Значението ѝ се състои в осмисляне на факти най-малко в две насоки:

Първо, съществуването на широката мрежа от обучения на специалистите в социалната сфера и обособяването им в раз-

лични профили (така напр. специализиран възпитател във възпитателен профил, социален асистент в социален профил) дават ценна информация за това, че и във Франция тези специалности са забелязани и преценени като необходими и самостоятелно съществуващи – сериозен аргумент в защита на съществуването на специалностите *Социална педагогика* и *Социални дейности* у нас. Като следваме френския пример, е приемливо и у нас да се лобира за по-голяма диференциация и специализация в подготовката на специалистите в специалностите *Социална педагогика* и *Социални дейности*. Франция е пример и за това, че чудесно съчетава целия конгломерат от професии в сборното наименование „социални работници“, тъй като всичките тези 14 на брой специалности, съобразени с Кодекса за социалната дейност и семействата, подготвят „специалисти за едно общо поле – полето на работа с хора, нуждаещи се от социална помощ и подкрепа, за да живеят по-добре“ (Петрова, 2005: 338).

Второ, възможно е да се следва френския пример и за разгръщане на едно по-широко ветрило от специалности в България, като разбира се „броят им ще бъде по-малък от тези във Франция по много причини: нито населението в тези страни е равно по численост, нито структурите на икономиките са близки, нито България заема подобно място в европейската и световната икономика като Франция, нито пък връзките с бизнеса и държавата са толкова близки“ (Дуранкев, 2004: 47).

Сравнителното проучване на образованието и квалификацията на социалния работник във Франция позволява да се синтезират предимствата им по отношение на образователните принципи и практики, на формите и организацията, като се изведат следните обобщени ИЗВОДИ:

- разположението на регионалните институти по социална работа изглежда като добра географска стратегия: те са разпръснати из цяла Франция, с известна концентрация в Париж, като по този начин обучението осигурява териториално покритие, съобразено с нуждите на всеки регион и департаментите в него;

- стандартизирани и уеднаквени учебни планове на нацио-

нално равнище, позволяващи национален прочит;

- дипломите отговарят на точно определена професия и няма припокриване на работните полета;

- дипломирането за работа в социалната сфера гарантира реализирането в различни по естество и насоки длъжности;

- държавата е с решаваща роля по финансирането, утвърждаването и контрола на дейността, с което идва и абсолютният императив тези средства да се използват и да се гарантира, че са добре използвани по предназначение;

- работи се в партньорска среда с цел да се обменят подходите и гледните точки, т.е. да се анализира и действа при различни участници/актьори, ползватели/публика и институции, като се заема ясна позиция и се установява взаимно разбирателство, взаимни действия, структуриране и сътрудничество, оформяне на партньорски конвенции между институциите;

- различава се първоначално образование по социална работа и последващо такова, което гарантира културата на професионално израстване през целия живот;

- „редуването“/алтернансът се приема като средство и процес, позволяващ да се придобият компетентности, производни на професионалните задачи и необходими за реализирането на професионалния контекст на действие на различните социални специалисти;

- улеснен достъп на всички до обучение и квалификация;

- признаване на придобит опит, зачитане на дипломирания и недипломирания във връзка с предходни квалификация чрез междинни форми на обучение.

В процеса на теоретичните и емпиричните проучвания на профила на подготовка на специализирания възпитател във Франция се констатира яснота и институционален консенсус относно професионалния профил, който определя характерните професионални дейности, основните функции, свързани с дейностите, както и компетенциите за изпълнението на тези дейности. Приоритет на подготовката е, че базираното на компетентностния подход обучение позволява установяването на връзката между необходимите

за изпълнение дейности в контекста на длъжността, от една страна, и знанията, които стоят в основата на компетенциите. Може да се обобщи, че тъй като компетенциите са „общият език“ между работодатели и образователни институции, обучението, базирано на компетентностния подход, предполага и възможности за незабавно интегриране на завършилите студенти в работния процес (*без да е необходим трудов стаж по специалността*). Върху тази основа се обобщи разбирането, че днес е наложително компетентностите да се разглеждат като „иманентен компонент“ на съвременното образование. Анализът на практическата подготовка на специализирания възпитател показва насоченост към постоянно взаимодействие на студентите с практикуващите тази професия и сътрудничество чрез многообразни форми със и за социалните институции. Апробирането на базата на сравнителен анализ на данни по критериите: прием на студентите, съдържание на обучението, завършване на обучението, отнасящи се за специализирания възпитател във Франция и за социалния педагог в България, позволи да се очертаят както проблемите в образованието на социалните педагози в България, така и на възможностите за усъвършенстване.

В заключение съобразно резултатите от настоящото сравнително изследване може да се приеме, че целта и задачите са постигнати. Допустимо е да се предположи, че така представената и научно анализирана система за подготовка на специализирания възпитател във Франция при социална необходимост и спазване на принципите за заимстване на чужд опит може да бъде използвана като ориентиращ модел и професионален стимул за подготовка на социалните педагози/социалните работници в България с ориентация към по-голяма конкурентоспособност и пазарна реализация.

С нарастването на силата и значението на социалния сектор съответно е и очакването на обществото, че той ще бъде ръководен все по-професионално и съобразно научните иновации. От такъв аспект заимстването от добрия френски опит относно подготовката на специализирания възпитател ще даде положителен

ефект за повишаване качеството на компетенциите на българските социални педагози и социални работници и вероятно е верният път към удовлетворяването на тези належащи потребности.

В края на нашето заключение съобразно резултатите от изследването ни е допустимо да се отправят и следните основни ПРЕПОРЪКИ към образованието на социалните педагози/социалните работници в България:

1. Целесъобразно е в рамките на обучението на социални педагози/социални работници да се систематизират и конкретизират ключови *компетенции*, като се възложи конкретен товар на всяка дисциплина по изграждането им, които да бъдат изведени в учебните документи и които да „гарантират съответност на изискванията на пазара на труда“ (Петрова, 2011: 42). Закономерно е тези ключови компетенции да се дефинират съвместно с интегриране усилията на държавата (стимулирана от подходящи държавни разпоредби), на университетите и от страна на работодателите.

2. Да се премине постепенно към базирано на компетентностния подход обучение (чрез стандарт за свързаното с компетенциите обучение), ориентирано към европейските стандарти и отчитащо националните традиции, гарантирано чрез усъвършенстване на учебните планове и програми и даващо възможност за пълноценно интегриране на завършилите в работния процес и съкращаване на срока за адаптиране.

3. Необходимо е кандидат-студентите да разполагат с широка информация и да имат достъп до информационни източници относно предлаганото обучение, както и да знаят възможните перспективи за реализация. Полезно е да се заимства организирането на салони, на които се представя професията на заинтересованите кандидат-студенти, за да могат те да осъществят информиран избор.

4. Да се подбират най-подходящите кандидат-студенти за обучение в специалност „Социална педагогика“ чрез специализиран изпит или изпитен тест, който да бъде „усилен“ с въпроси по социална проблематика и различен от изпита за прием в другите

специалности.

5. Да се премине към прием на студенти на основата на сериозно проучване на пазара на труда за потребностите от такъв тип специалисти.

6. Съществено да се подобри практическата подготовка на студентите чрез многообразни форми на сътрудничество със социалните институции, включително и чрез съвместни проекти, чрез изграждане на дългосрочни и трайни партньорства, чрез ангажиране на лектори от професионалните полета за системен обмен на опит, четене на лекции, работни срещи и др.

7. Обучението на студентите да се осъществява чрез взаимовръзка между академични дисциплини, последвани от практически задачи, като по този начин студентите осмислят значението на теоретичните концепции в контекста на своята работа в съчетание с по-голяма отговорност за резултатите.

Към тези насоки за бъдещо развитие трябва да се добавят и възможности за валидиране на опит, както и за прозрачност и съпоставимост на квалификациите, които са важни от гледна точка на европейските изисквания.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Андреева, И. (2000). Антология по истории и теории социальной педагогики. Москва.
2. Бекхадня, Б. (2005). Обзорен преглед на висшето образование в България. Висшето педагогическо образование. София: Университетско издателство: „Св. Климент Охридски.“
3. Бижков, Г. & Н. Попов. (1999). Сравнително образование. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.
4. Бизова, М. (2016). Компетентност, компетентностен подход и разработване на компетентностни модели. Педагогика/Pedagogy, Volume 88, Number 1, (119-137).
5. Бояджиева, Н. & Я. Димитрова. (2011). Подготовка и нагласи за социално-педагогическа работа и консултиране в интеркултурна среда (резултати от емпирично проучване). Педагогика XX, 4. 33-58.
6. Бояджиева, Н. (2011а). Подготовката на студенти (бакалавърска и магистърска степен и докторанти от специалност „Социална педагогика“ в СУ „Св. Климент Охридски“). Педагогика. XXI, 1. 21-37.
7. Бояджиева, Н. (2011б). Университетската подготовка и очакванията за бъдещата реализация на студентите от специалност „Социална педагогика“. Иновационни практики в образованието. Благоевград: Университетско издателство „Неофит Рилски.“
8. Бутнер, П. (2009). Диверсификацията в обучението по социални дейности и нейните последствия. Подготовка, професионална реализация и социален статус на социалния работник. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.
9. Василев, Г. (2000). Актуални проблеми на социалната работа. Благоевград.
10. Великов, Н. (2007). Висшето образование в търсене на модел и алгоритъм за ефективно развитие. София: Университетско издателство „Стопанство“.
11. Величкова-Борин, Ж. (2009). Подготовката на социални работници във Франция: между националната схема и децентрализацията. Подготовка, професионална реализация и социален статус на социалния работник. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“. 452-457.
12. Владинска, Н. & Н. Петрова (1993). Професия социален работник

(социална педагогика). Образование и професия. 6-8, 43-48. София: Министерство на наука, образование и култура.

13. Владинска, Н. & Н. Петрова (1994). Професията социален работник (социален педагог). Образование и професия. 1, 26-29. София: Министерство на науката и образованието.

14. Владинска, Н. (1990). Развитие на социалното дело и професията социален работник, социален педагог в САЩ и ФРГ. Годишник на СУ, Факултет по педагогика, т. 83. София: Университетско издателство: „Св. Климент Охридски.“

15. Владинска, Н. (1996). Проблеми на професията социален работник у нас. Проблеми на труда. 5, 19.

16. Гаврилова, Р. & И. Еленков. (1998). Към историята на гражданския сектор в България. София: Фондация «Развитие на гражданското общество» със сътрудничеството на Граждански институт.

17. Ганева, В. (2008). Семейството във фокуса на социалната работа. Педагогика. кн. 5.

18. Ганева, М. (2009). Подготовка на социални работници, базирана на развиване на компетентности за практиката. – В: Подготовка, професионална реализация и социален статус на социалния работник. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.

19. Господинов, Б. (2002). Образование и квалификация на социалните работници – проблеми и противоречия. Университетската специалност „Социални дейности“ – състояние, проблеми, перспективи. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.

20. Господинов, Б. (2009). За същността и статута на социалната работа. Подготовка, професионална реализация и социален статус на социалния работник. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.

21. Делор, Ж. (1998). Образованието – скритото съкровище. София.

22. Делчева, Цв. (2020). Формиране на професионални компетенции за социална работа у студентите по социална педагогика. Стара Загора.

23. Димитрова, К. (2006). Подготовката на учители и социални педагози в навечерието на европейската интеграция. София: Веда Словена – ЖГ.

24. Дуранкев, Б. (2004). Маркетингово управление на висшето образование в България. София: Университетско издателство „Стопанство“.

25. European Commission. Directorate-general for... 2004: European Commission. Directorate-general for education and culture. Implementation of “education and training 2010”. Key competences for lifelong learning. A European reference framework. 2004.

26. Европейските образователни системи 25+. (2006). Справочник София: Фондация Пайдея.

27. Закон за висшето образование.
28. Коларова, Ц. (2012). Децата в целевите рискови групи за социални услуги. Предучилищно начално образование. Педагогика. Българско научнотеоретично и методическо списание. LXXXIV, (1) 91- 108. София: Азбуки Национално издателство за образование и наука.
29. Колев, Г. (2005). Изследване на професионалната идентичност на социалния работник в България. Научните изследвания в социалната работа. София: ГорексПрес. 8-18.
30. Колев, Й. & Н. Кръстева (2008). История на социалната педагогика. Благоевград: Университетско издателство „Неофит Рилски“.
31. Колев, Й. (2011). Принципи за взаимодействия в образователна среда. Педагогика XXI, (5) 46-64.
32. Колева, М. (2009). Педагогическата триада качество – оценяване – реализация. Педагогика, кн. 1-2.
33. Корнюшина, Р. (2004). Зарубежный опыт социальной работы. Владивосток: Издательство Дальневосточного университета.
34. Костова, С. (2005). Аспекти в изследванията на бежански проблеми в контекста на социалната работа. Научните изследвания в социалната работа. София: ГорексПрес.
35. Мерджанова, Я., Б. Господинов & С. Цветанска. (2004). Институции и субекти на пазара на труда. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.
36. Минков, Ал., А. Блянтова & кол. (2005). Подходи и практики в социалната педагогика. Пловдив: Университетско издателство „Паисий Хилендарски“.
37. Митева, П. (2006). Методи в помагащите професии. София: ИК М-8-М.
38. Мустафа, З. (2011). Институционализация на социалната работа в България в условията на социална промяна. Научни трудове на Русенския университет том 50 (серия 6.2), Русе.
39. Найденова, В., Ел. Семерджиева, Д. Дончева. (2016). Ключови компетентности за успешна професионална реализация. Science & Technologies, Volume VI, Number 8: EDUCATION, (8-16).
40. Наредба за държавните изисквания за приемане на студенти във висшите училища на Република България (ДВ, бр. 47 от 07.06.2005г.);
41. Наръчник за приемни родители на деца с увреждания: Проект „Достъп до приемна грижа за деца с увреждания“. София: Национален център за социална рехабилитация, 2005.
42. Николаева, С. (2001). Социална работа по проект. София: АСКОНИ.
43. Николаева, С. (2005). Европейската съдба на социалната педагогика – между концептуалните различия и практическите принуди в миналото

и днес. Научните изследвания в социалната работа: състояние и приложение. София: ГорексПрес.

44. Николова, Св. & кол. (2001). Терминологичен минимум по професионално ориентиране и трудова заетост. София: Център за информационно издателска дейност на НСЗ.

45. Орехова, Е. (2006). Университетските традиции в съвременното образование на Франция. Педагогика 8 кн. 73-84.

46. Паризов, П. (2004а). Методика на социалната работа. София.

47. Паризов, П. (2004б). Социални дейности. Управление и организация. София.

48. Паризов, П. (2007а). Социална интеграция на етнокултурни общности. Благоевград: Университетско издателство „Неофит Рилски“.

49. Паризов, П. (2007б). Социална интеграция на етнокултурни общности. Благоевград: Университетско издателство „Неофит Рилски“.

50. Пейчева, Р. (2002). Контекстното обучение в подготовката на студентите за социална работа. Университетската специалност „Социални дейности“ – състояние, проблеми, перспективи. София: СУ „Св. Климент Охридски“.

51. Певев, Пл. (2021). Новото поколение и прочита му на изконните ценности. *Годишник на Педагогически факултет*, Тракийски университет - Стара Загора, бр. XVIII, 114-130. DOI: 10.15547/YbFE.2021.08

52. Певев, Пл. (2020). За пътя и „двата гласа“ в поетическия свят на Иван Цанев. *Годишник на педагогически факултет*, Тракийски университет - Стара Загора, бр. XVII, 220-228. DOI: 10.15547/YbFE.2020.13

53. Петкова, И. (2008). Професионалният интерес на студентите – отправна точка на тяхното кариерно развитие. Професионален интерес – Кариерно развитие. Сб., Благоевград: Университетско издателство „Неофит Рилски.“

54. Петрова, Н. & Н. Владинска (1994). За предмета и обекта на социалната педагогика. Педагогика, кн. 6.

55. Петрова, Н. (2001). Основи и методи на социалната работа. София: Рекламно-издателска къща „Литера“.

56. Петрова, Н. (2005). Социалният педагог е или не социален работник? Социална педагогика и социални дейности (Кое е общото и различното?). Висшето педагогическо образование. Проблеми постижения тенденции. София: СУ „Св. Климент Охридски“.

57. Петрова, Н. (2009). Професионализиране на професиите в социалната работа – съвременни аспекти. – В: „Подготовка, професионална реализация и социален статус на социалния работник“. София: Университетско издателство „Кл. Охридски“ 330-341.

58. Петрова, Н. (2010). Практика и теоретични референции на приемната

грижа. Педагогика. XX, 4-32.

59. Петрова, Н. (2011). Подготовката на социалните педагози – компетенции, стандарти, перспективи. Педагогика, С. XXI, 1, 39-48.

60. Пиронкова, М. (2005). Социалната педагогика в университетското образование. Висшето педагогическо образование. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.

61. Питекова, Р. (2009). Към проблема за квалификацията на социалния работник. Подготовка, професионална реализация и социален статус на социалния работник. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.

62. Попков, Т. (2010). Дисциплинарно отражение на социалната педагогика в някои руски учебни програми. Съвременното образование. Мисия и визия. Благоевград: Университетско издателство „Неофит Рилски“.

63. Попков, Т. (2011). Образование в Постмодерност. Педагогика XXI, (5) 65-74.

64. Попов, Н. & Г. Бишков. (1997). Образователни системи в Европа. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.

65. Правилник за приемане на студенти в ЮЗУ „Неофит Рилски“, (2009/2010), Благоевград.

66. Радев, Н. (2009). Професията социален работник. Подготовка, професионална реализация и социален статус на социалния работник. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.

67. Радев, П. (2015). Традиции и съвременност в образованието (Щрихи за дискусия). Пловдив: Университетско издателство „Паисий Хилендарски“.

68. Сапунджиева, Кл. (2005). Постмодерната визия за учителите като публични интелектуалци. В: Висшето педагогическо образование. Проблеми, постижения, тенденции. София.

69. Сапунджиева, Кл. (2009). Моралните дилеми и възпитанието на човека в постмодерния свят. Педагогика, кн, 7-8. pp. 30-49.

70. Сапунджиева, Кл. (2011) Професионалната реализация на социалните педагози в съвременната социализационна ситуация и социалната практика. – В: „Иновационни практики в образованието“. Благоевград: Университетско издателство „Неофит Рилски“.

71. Сотирова, В. (2009). Социална работа – проблеми и перспективи. Благоевград: Университетско издателство „Неофит Рилски“.

72. Стракова, Л. (2005). Основни съдържателни акценти в подготовката на студентите от специалност „Социални дейности“. – Университет за приложни науки, Мюнхен. Научните изследвания в социалната работа. София: ГорексПрес.

73. Тепавичаров, И. (2005). Сравнително изследване на образованието по социална работа. Научните изследвания в социалната работа. София: ГорексПрес.
74. Тодорова, К. (2002). Образованието по социална работа отвън и отвътре – български измерения. Образование, (2) 29-31.
75. Тодорова, К. (2004). Образованието по социална работа отвън и отвътре – български измерения. Образование, XIII (2) 54-65.
76. Цанков, Н. & Л. Генкова. (2009). Компетентностният подход в образованието. Университетско издателство „Неофит.Рилски“, Благоевград
77. Цанков, Н. (2009). Развиване на компетентност за учебно-познавателно моделиране (гимназиален етап на средната образователна степен). Дисертация за присъждане на образователната и научна степен „доктор“, СНС по педагогика, С.
78. Цанков, Н. (2021). Развитие на дигиталната компетентност на студентите от професионално направление 1.2. Педагогика (от компетентностно рамкиране към трансгресивно проектиране). Дисертация за присъждане на научната степен „доктор на науките“. Педагогически факултет, Тракийски университет, Стара Загора.
79. Цветанова, Й. (2010). За образованието на социалните работници във Франция. Съвременното образование. Мисия и визии. Благоевград: Университетско издателство „Неофит Рилски.“
80. Цветанова, Й. (2010). Подготовката на социални работници във Франция – професионално или университетско равнище? Докторантите в диалог с науката. Благоевград: Университетско издателство „Неофит Рилски.“
81. Цветанова, Й. (2011). Подготовката на специализирания възпитател във Франция. Иновационни практики в образованието. Благоевград: Университетско издателство „Неофит Рилски.“
82. Цветанова, Й. (2012). Компетенциите – „общият език“ между работодатели и образователни институции. Благоевград: Университетско издателство „Неофит Рилски.“
83. Цветанска, С. (2009). Студенти и работодатели в сферата на социалните дейности – пресечни точки на пазара на труда. Подготовка, професионална реализация и социален статус на социалния работник. София: СУ „Св. Климент Охридски“.
84. Цветков, Д. (1996). Основи на социалната педагогика. София: Наско – 1701.
85. Чавдарова, А. (2007). История на социалната работа. София: ИК Булхерба.
86. Янакиева, Е. (2001). Философия на екологичното образование.

Актуални проблеми на предучилищното възпитание. *Юбилеен сборник в чест на 75-годишнината на проф. д-р Анастасия Атанасова*. Благоевград: Университетско издателство „Неофит Рилски.“

87. Янакиева, Е. (2011). Естетическо възпитание на децата от предучилищна възраст. *Педагогика XXI*, (5) 46-64.
88. Actuel-Cidj 2.76 – novembre, 2009, Les métiers du social. 12 -18 p.
89. Actuel-Cidj 2.761 - novembre 2008, 2009 Assistant de service sociale.
90. Adams, A. (2003). The modernization of Social Work Practice and Management in England. Eischstaet: ISIS.
91. Alleaume, S. (2007). La transversalité: hier et aujourd'hui. Orientations et débats pour la formation professionnelle. *Vie sociale* 4.
92. Annexe 1 à l'arrêté du 20 juin 2007 relatif au diplôme d'Etat d'éducateur spécialisé
93. Annexe 3 à l'arrêté du 20 juin 2007 relatif au diplôme d'Etat d'éducateur spécialisé
94. Ardouin, Th. & J. Clenet (2011). L'ingénierie de la formation : questions et transformations. *Revue TransFormations* 06, n° 5, p. 1-168.
95. Aron, S. (1980). Histoire du service social. *Revue de l'économie sociale*, no 16.
96. Arrêté du 20 juin 2007 relatif au diplôme d'Etat d'éducateur spécialisé.
97. Audigier, F. & N. Tutiaux-Guillon. (2008). Compétences et contenus: Les curriculums en questions. De Boeck Supérieur.
98. Bagate, A. & F. De Maistre. (2009). ESF Editeur – coll. 1 métier 1 diplôme septembre - 128 p.
99. Baude, J.-M. (2010). Educateur spécialisé : DEES : tout-en-un . Paris: Vuibert. 133p.
100. Beillerot, J. & N. Mosconi (2006). *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*. Paris: Dunod.
101. Besnard, P. (1980). *L'animation socioculturelle*. Paris: PUF.
102. Beynier D. & B. Tudoux. (2005). Les métiers du travail social. Etudes et résultats. Direction de la recherche des études de l'évaluation et des statistiques. 441 novembre
103. Bolou, Ch., M.-Ch. Guillaumin & F. Sonzogni.(2011). Travail social : concours d'entrée : assistant de service social, éducateur de jeunes enfants, éducation spécialisée, moniteur-éducateur : concours 2012 : tout en un. Paris: Foucher, 383 p.
104. Boterf, G. (2011). *Ingénierie et évaluation des compétences*. Editions d'Organisation.
105. Bourquin, J. & B. Koeppel. (1986). Deux contribution à la connaissance des origins de l'éducation surveillée, no 2 octobre. Paris: Cahier du CRIV.
106. Boyatzis, R. E. (1982). The competent manager: A model for effective

- performance. New York: John Wiley & Sons.
107. Braganti, T. & A. Mathieu-Fritz. (2004). *Educateur technique spécialisé*. Editions ASH – coll. ASH Etudiants métier – novembre– 142 p.
 108. Campanini A. & E. Frost. (2004). *European Social work, Commonalities and differences*. Roma: Carocci editore.
 109. Campanini, A. (2007). Introduction. Educating Social Workers in the context of Europe, in Frost E., M. J. Freitas (eds.), Campanini A. (guest editor). *Social work education in Europe*. Roma: Carocci editore.
 110. Campanini, A. (2008). The training and the challenges of Social Work in the XXI Century. http://docs.china-europa-forum.net/s2_6a_trainingandchallenges_xxicentury_campanini.pdf
 111. Campanini, A. (2010). Conférence nationale des formations sociales. Cité internationale universitaire de Paris. Paris: ARF. http://www.unaforis.eu/actualites/cnfs_261010_synthese.pdf
 112. Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In Richards, J. C., & Schmidt, R. W. (Eds.), *Language and Communication*, (2-27). London: Longman.
 113. Canale, M. M. Swain. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1 (1), (1-47).
 114. Carré Ph. & P. Caspar (1999). *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris: Edition Dunod p. 226
 115. Castel, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*. Paris: Fayard.
 116. Chauvière, M. (1993). *Quelle qualification pour quelle demande sociale?* in Martinet, J.L. *Les éducateurs aujourd'hui*. Toulouse: Privat.
 117. Chauvière, M. (2006). Ce social que l'on enseigne...Les enjeux de la formation. *Information sociales*, (7), 6-15.
 118. Chytil O. & R. Popelkova. (1999). La situation et les problèmes actuels de la formation des assistants sociaux. *Politique sociale*. n.3, p. 6-7. Paris.
 119. Chytil, O. & L. Musil. (1998). Du nouveau sur la problématique de la standardisation minimale de l'enseignement de l'assistance sociale. *Politique sociale*. n.3, p. 9-10. Paris.
 120. Circulaire interministérielle DGAS/SD 4A no 2007-436 du 11 décembre 2007 relative aux modalités des formations préparatoires et d'obtention du diplôme d'Etat d'éducateur spécialisé (DE ES) et du diplôme d'Etat de moniteur éducateur (DE ME).
 121. Circulaire interministérielle DGAS/SD 4A no 2007-436 du 11 décembre 2007 relative aux modalités des formations préparatoires et d'obtention du diplôme d'Etat d'éducateur spécialisé (DE ES) et du diplôme d'Etat de moniteur éducateur (DE ME);

122. Code de l'action sociale et des familles.
123. Cox, D. & P. Manohar. (2006). International social work. Issues, Strategies and Programs. London: Sage Publications.
124. Cree, V. (2008). Социална работа и общество. В: Антология Социална работа, М. Davies. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.
125. Danvers, F. (2003). 500 mots clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. Editions Septentrion, Villeneuve d'Ascq.
126. Décret n°2007- 899 du 15 mai 2007
127. Degenaers, G. (2006). Auxiliaire de vie sociale. Editions ASH – coll. ASH Etudiants Métier – novembre, 141 p.
128. Dionne-Proulx, J. & J. Marc. (2007). Pour une dynamique éthique aux sein des organisations. Québec: Presses de l'Université du Québec.
129. Dominelli, L. (2004). Social work: theory and practice for a changing profession. Cambridge: Polity Press.
130. Dréano, G. (2009). Guide de l'éducation spécialisée. Paris: Dunod, p.185
131. Etudes et résultats. (2009) Les étudiants se préparant aux diplômes de travail social en 2006, 696 juillet.
132. European Commission. Bulletin... 2003: European Commission. Bulletin number: 2. Key competencies — some international comparisons. Published by the Scottish Qualifications Authority. 2003.
133. European Commission. Directorate-General for... 2002: European Commission. Directorate-General for Education and Culture Key Competencies. Survey 5. Key Competencies A developing concept in general compulsory education. The information network on education in Europe. Eurydice. 2002.
134. Fablet, D. (2007). Professionnalisation des intervenants sociaux et analyse des pratiques. Vie sociale, 4. pp. 37-44.
135. Figaredo Thomasse, F. (2008). Travail social, le défi du plaisir : paroles d'assistantes sociales. L'harmattan, 112 p.
136. Fitzner, P. & M.-L. Ginies. (2008). Les métiers du social. Studyrma – coll. Métiers – 192 p.
137. Fourdrignier, M. (2008). Universités et formations au social : une nouvelle donne en France ? Pensée plurielle. n° 17, pp. 101-111.
138. Frere-Pierson, G. (1999). L'alternance dans l'enseignement supérieur: essais de problématisation, CUEEP, Mémoire DEA department Sciences de l'Education, p.108. Lille.
139. Gaberan, Ph. & P. Perrard (2007). Moniteur éducateur : un professionnel du quotidien. Eres – coll. Trames - avril - 198 p.
140. Girard-Buttoz, F. (1982). Les travailleurs sociaux: qui sont-ils? Que font-ils? Paris: PUF.

141. Guerrand, R.-H. & M.-A. Rupp. (1978). Brève histoire du service social en France: 1896-1976. Toulouse: Privat.
142. Habul, E., A. Nolic (2003). Речник на някои термини, свързани с европейската реформа във висшето образование, Пловдив.
143. Healey, L. (2008). International Social Work: Professional Action in an Interdependent World. Oxford: Oxford Press.
144. Hédou, J. (1996). Se former à la pédagogie. Guide méthodologique en formation. Paris: édition Lamarre. , 261p.,p.14
145. Hirsch, E. (1988). Nouvelles pauvretés, nouvelles solidarités. Paris: La documentation Française.
146. Huet, O. (2011). L'examen d'entrée dans les centres de formation en travail social : 2011-2012 », Paris: édition Dunod, 312 p.
147. Hurtubise, Y. & J. P. Deslauriers. (2005). Le travail social international: éléments de comparaisons. Les Presse de l'Université Laval.
148. IFSW, "Definition du travail social", 16 juillet 2007 (www.ifsw.org/en/p38000376.html).
149. Ion J., (1998). Le travail social au singulier, Dunod, Paris.
150. Ion, J. & B. Ravon. (2002). Les travailleurs sociaux. Paris: La Découverte.
151. Jaeger, M. (1999). Guide du secteur social et médico-social. Paris: Dunod, 3-eme Edition.
152. Josso, M. (1997). Les projets entre ouvertures à la vie et soutiens imaginaires à notre incomplétude. Le projet: nébuleuse ou galaxie ? Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé.
153. Jovelin, E. (2006). L'enseignement du travail social en Europe. Informations sociales 7, (n° 135), p. 120-129.
154. Jovelin, E. (2008). Histoire du travail social en Europe. Paris: Vuibert éditions (Perspectives sociales).
155. Juliusdottir, S. (2006) .The emerging paradigm shift in social work- in the context of the current reform of social work education. Social work and Society, vol.4, No 1. www.socwork.net
156. Labonté, C. (2004). La formazione al servizio sociale in Europa e il „Processo di Bologna“, www.aidoss.org
157. Labourie, R. (1978). Les institutions socioculturelles. Paris: PUF.
158. Langlace, A. (2008). Animateur dans le secteur social et médico-social. Editions ASH – coll. ASH Etudiants. Métier – novembre 2008 (2ème édition), 175 p.
159. Le Bouffant, C. & F. Guelamine. (2009). Guide de l'assistante sociale: Institutions, Pratiques professionnelles, Status et formation. Paris: Dunod.
160. Le Capitaine, B. & A. Karpowicz (2008). Guide de l'éducateur de jeunes enfants : statuts et formation, institutions, pratiques professionnelles. Dunod - coll. Guides de l'action sociale- janvier- 294 p.

161. Lemoine, R. & M. Rolland (2009). Devenir assistant de service social : le métier, le concours, le DEASS, les écoles. ESF Editeur – coll. 1 métier 1 diplôme-septembre, 125 p.
162. Les métiers du travail social hors aide à domicile, études et résultats n° 441, novembre 2005.
163. Lessard, C., M. Altet & Ph. Perrenoud (2004). Entre sens commun et sciences humaines. De Boeck.
164. Libois, J. & K. Stroumza (2007). Analyse de l'activité en travail social. Genève: Editions IES, Haute école de travail social.
165. Lorenz, W. (2006). Perspectives on European Social Work. Opladen: Barbara Budrich Publishers.
166. Lyons K. & S. Lawrence (2006). Social Work in Europe: Educating for change. Birmingham: Venture Press.
167. Lyons K., K. Manion & C. Mary. (2006). International perspectives on social work. Global conditions and local practice. New York: Palgrave Macmillan.
168. Maisondieu, J. (1997). La fabrique des exclus. Paris: Bayard editions.
169. Marteau, É. (1999). Histoire de l'éducation spécialisée et de la professionnalisation de l'éducateur spécialisé: des années 40 aux années 80. Revue Contradiction No 87. Paris: Edition Harmattan.
170. McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than intelligence. American Psychologist.
171. Melchior, J.-Ph. (2011). De l'éthique professionnelle des travailleurs sociaux. Informations sociales, n°167, p. 123-130.
172. Merle, P. (2011). Politique et formation en travail social. Revue Forum, n°133, p.3-68.
173. Midgley, J. (1997). Social Welfare in global context. Thousand Oaks CA: Sage Publication.
174. Montseu, F. (2001). Evolution du travail social en Espagne in Prieur, E., E. Jovelin. Quel social pour quelle société au XXI siècle? L'Harmattan.
175. Morin, E. (1977). La methode. Paris: Editions du Seuil.
176. Mury, G. (1980). La double fidélité du travailleur social in Dutrénit J.-M., Sociologie et compréhension du travail social. Toulouse: Privat.
177. Oui, A. (2008). Guide de l'assistant familial: statut et formation, institutions, pratiques professionnelles. Dunod - coll. Guides de l'action sociale - Paris - août - 217 p.
178. Paperman, P. & S. Laugier. (2005). Le souci des autres. Ethique du care. Paris: Ecole des hautes études en sciences sociales.
179. Paugam, S. (2006). La disqualification sociale. Essai sur la nouvelle pauvreté. Paris: Presse universitaire de France.
180. Peyré, P. (2000). Projet professionnel Formation et alternance. Paris:

Harmattan.

181. Peyre, V. & F.Tétard (1985). Les enjeux de la prévention spécialisée : 1956-1963, p.120, in Bailleau F. et al. Lectures sociologiques du travail social. Paris: Ouvrière/ CRIV.

182. Popov, N., Ch. Wolhuter, Leutwyler B., Mihova M., Ogunleye J. (2011) . Comparative Education, Teacher Training, Education Policy, Social Inclusion, History of Education, vol. 1. Sofia: Bureau for Educational Services.

183. Raven, J. (1984). Competence in Modern Society: Its Identification, Development and Release. Oxford.

184. Remondière, R., C. Rougagnou & P. Refalo.(2005). Conseiller en économie sociale et familiale. Editions ASH – coll. ASH Etudiants Métier – mai– 103 p.

185. Ricœur, P. (1990). Soi-même comme un autre. Paris. Seuil.Coll. Points essais.203-236p.

186. Rullac, St., P. Dubechot & Rolland M. (2011), Educateur spécialisé: DEES implication dans les dynamiques partenariales, institutionnelles et interinstitutionnelles, Paris: Vuibert, 395 p.

187. Sanchou, P. (2003). La formation des cadres du travail social et l'université. Vie sociale 2, pp. 67-80.

188. Schaefer, G. (2009). Jalons éthique pour agir localement dans un monde global. Le social dans la mondialisation. Presse de l'école des hautes études en santé publique, pp 59-85.

189. Sentis, F. (2003). LMD, VAE, des réformes pour la qualification des professionnels du social. Vie sociale 2. pp. 121-127.

190. Simmel, G. (2005). Les pauvres. Paris: Presse universitaire de France.

191. Thévenet, A. (1989). L'aide Sociale aujourd'hui après la décentralisation. Paris: ESF.

192. Vattier, G. (1991). Introduction à l'éducation spécialisée. Toulouse: Privat.

193. Verbunt, G. (2009).La question interculturelle dans le travail social. Repères et perspective. Paris: Editions La Découverte.

194. Verdès -Leroux J. (1981). Le travail social. Paris: Éditions de Minuit.

195. Walliman, I. (2004). "Bologna e GATS: Ripercussioni in prospettiva a livello universitario". www.aidoss.org

196. Wenz, J. (2009). Social work education in France: The importance of "work-based" learning in training. http://docs.china-europa-forum.net/social_work_education_in_france.pdf

197. Wittorski, R.(2011), Formation et professionnalisation. Revue Education permanente, septembre, n° 188, p. 5-146.

198. www.cairn.info/revue-informations-sociales-2006-7-page-120.htm

199. <http://www.aforts.com>

- 200. <http://www.ance.org>
- 201. <http://www.ash.tm.fr>
- 202. <http://www.china-europa-forum.net>
- 203. <http://www.cnam.fr>
- 204. <http://www.gni.asso.fr/>
- 205. <http://www.irts-lorraine.fr>
- 206. <http://www.lessocial.fr>
- 207. <http://www.metiers.santesolidarites.gouv.fr>
- 208. <http://www.sante.gouv.fr/drees/index.html>
- 209. <http://www.social.gouv.fr>
- 210. <http://www.solidarite.gouv.fr/actualite-presse,42/communiqués,95/les-orientations-nationales-pour,13254.html>
- 211. <http://www.solidarite.gouv.fr/espaces,770/social,793/dossiers,794/le-travail-social,1962/actualites,1970/premiere-conference-nationale-des,12649.html>
- 212. <http://www.travail-solidarite.gouv.fr>
- 213. <http://www.unaforis.eu/>
- 214. [http:// www. travail-solidarité .gouv.fr](http://www.travail-solidarite.gouv.fr) - Panorama des diplômes et des formations.
- 215. [http://www. travail-solidarité .gouv.fr](http://www.travail-solidarite.gouv.fr) - Pourquoi devenir travailleur social Le travail social – grand dossier.
- 216. <http://www.oriaction.com/index.php?headingid=2>

**ПРОФЕСИОНАЛЕН ПРОФИЛ И ПОДГОТОВКА НА
СПЕЦИАЛИЗИРАНИЯ ВЪЗПИТАТЕЛ ВЪВ ФРАНЦИЯ**

© Йоанна Василева Цветанова – автор
Българска
Първо издание

Рецензенти: доц. д-р Светлана Ганева Николаева
доц. д-р Милена Ивова Илиева

Формат: 16/60/84/
Печатни коли: 26

ISBN 978-954-395-299-1
Издателство БОН - Благоевград
Благоевград
2022