

**Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»
(ТГПУ)**

На правах рукописи

ДЕМИНА ЛЮДМИЛА СЕРГЕЕВНА

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПРОБЫ
ПРИ ПОДГОТОВКЕ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ В ВУЗЕ
НА УРОВНЕ БАКАЛАВРИАТА**

13.00.08 – теория и методика профессионального образования

Диссертация
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
Л. Г. Смышляева, доктор
педагогических наук, доцент

Томск 2015

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА I. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПРОБЫ В СИСТЕМЕ БАКАЛАВРСКОЙ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ В ВУЗЕ КАК НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	
1.1. Профессиональная подготовка социальных педагогов в вузе: история становления, современное состояние и перспективы развития в России	20
1.2. Профессиональная проба как образовательное явление при подготовке социальных педагогов в вузе	43
1.3. Теоретические основы системно-организованного использования профессиональной пробы при бакалаврской подготовке социальных педагогов в вузе	68
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ	85
ГЛАВА II. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО СИСТЕМНО-ОРГАНИЗОВАННОМУ ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПРОБЫ ПРИ БАКАЛАВРСКОЙ ПОДГОТОВКЕ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ В ВУЗЕ	
2.1. Структура и содержание модели системно-организованного использования профессиональной пробы при подготовке социальных педагогов в вузе на уровне бакалавриата	87
2.2. Организационно-методическое и оценочно-диагностическое обеспечение использования профессиональной пробы при бакалаврской подготовке социальных педагогов	110
2.3. Результаты опытно-экспериментальной проверки модели системно-организованного использования профессиональной пробы при бакалаврской подготовке социальных педагогов в вузе	119

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ	3	142
ЗАКЛЮЧЕНИЕ		144
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК		147
ПРИЛОЖЕНИЯ		167

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В условиях модернизации российского образования особую значимость приобретает проблема профессиональной подготовки кадров, конкурентоспособных на рынке труда, компетентных, свободно владеющих своей профессией. Важным фактором для реализации этих требований выступает нацеленность будущего педагога на профессиональное саморазвитие. Для обучающегося важно осознание того, что стать успешным в условиях современного рынка труда сможет тот, кто имеет хорошую профессиональную подготовку, владеет навыками саморазвития как личностного, так и профессионального, навыками самостоятельной работы и общения, обладает способностью адаптироваться к новым условиям труда. Модернизация высшего профессионального педагогического образования в России в контексте его компетентностного обновления и перехода на уровневую систему подготовки (в том числе бакалавриат и магистратура) ставит новые задачи, которые необходимо решать при подготовке будущих социальных педагогов в ВУЗе. В связи с этим, актуализируется необходимость совершенствования теоретической и практической подготовки социальных педагогов, способных продуктивно решать задачи, связанные с социализацией, адаптацией подопечных к современным социальным условиям.

Профессиональное развитие социальных педагогов предполагает наличие у них сформированной профессиональной направленности на осуществление данного вида деятельности, способности к профессиональному саморазвитию, развитость рефлексивных умений и др. Однако, в силу разноплановости предмета профессиональной деятельности социальных педагогов, появляется необходимость в специализации, в которой студенту необходимо самоопределиться еще на этапе обучения в вузе. Анализ документов, регламентирующих содержание профессиональной

подготовки будущего социального педагога (учебные планы, рабочие программы учебных дисциплин, практик и др.), свидетельствует о том, что в них не четко выражена направленность на профессиональное самоопределение и саморазвитие, а также недостаточно учитывается индивидуальное своеобразие профессионального саморазвития студента в течение всего периода обучения в вузе [30,153].

При подготовке социальных педагогов в вузе образовательный процесс должен ориентировать студентов на будущее, формировать в их сознании образ предстоящей профессиональной деятельности в рамках вариантов возможной специализации, и тем самым задавать вектор для индивидуальной акме-стратегии. Это обуславливает целесообразность преобразования содержания профессиональной подготовки социальных педагогов в направлении акме. Это обуславливает целесообразность преобразования содержания профессиональной подготовки социальных педагогов в направлении акме для их успешной интеграции в профессию, закрепления в ней и дальнейшего успешного профессионального развития.

Одним из эффективных средств в разрешении трудностей самоопределения будущих социальных педагогов в специализации и их акме-направленной подготовке, по нашему мнению, может выступать профессиональная проба. Анализ отечественного опыта вузовской подготовки социальных педагогов показывает, что практика применения в данном процессе профессиональной пробы недостаточно развита. В настоящее время наблюдается дефицит системности, хаотичность использования профессиональной пробы в системе подготовки кадров для сферы социальной педагогики.

Профессиональная проба – это специально организованное испытание (имитационная ситуация), моделирующее элементы конкретного вида профессиональной деятельности, максимально приближенное к профессиональной реальности [163]. Психологически профессиональная

проба – ресурс индивидуального поиска, профессионального самоопределения и развития. Она предполагает: представление базовых сведений о конкретных направлениях профессиональной деятельности; моделирование основных элементов разных видов профессиональной деятельности; наличие организационно-методического инструментария, позволяющего определить уровень готовности человека к успешному выполнению конкретного вида профессиональной деятельности; наличие условий для полноаспектного «проживания» профессиональных проб.

Профессиональная проба традиционно использовалась в практике отечественного образования в целях профориентации старшеклассников в процессе предпрофильной и профильной подготовки. Мы считаем, что ее образовательные возможности выходят за пределы школьного образования и она вполне может применяться в педвузе, в частности при подготовке будущих социальных педагогов. Так, представляется целесообразным полномасштабное использование ресурсов профессиональной пробы, например, при организации педагогических практик, а также в процессе реализации пробных профессиональных действий при освоении профильных дисциплин. Профессиональные пробы являются важнейшим элементом системы непрерывного образования. Непременное условие организации профессиональных проб – их логическое системное включение в целостный учебный процесс и максимальная приближенность к реальному содержанию профессиональной деятельности.

Выполнение пробных профессиональных действий, которые рассматриваются нами как элементы профессиональной пробы, способствует формированию первоначальных знаний о содержании и характере труда в конкретной сфере социально-педагогической деятельности, о требованиях, предъявляемых к личности и профессиональным качествам, проявлении необходимых волевых качеств для овладения знаниями, инструментами, важных для выбора специализации и успешной профессионализации.

Основными индикаторами качества подготовки социально-педагогических кадров является, прежде всего, то, насколько успешно выпускники педвузов, молодые социальные педагоги интегрируются в различные образовательные среды, насколько уверенно удерживаются в них с достижением высоких профессиональных результатов. Следовательно, важно реализовать потенциал профессиональной пробы при подготовке социальных педагогов в вузе.

Степень научной разработанности проблемы. Проблема повышения качества профессионального педагогического образования была и остается предметом внимания отечественных и зарубежных педагогов, психологов и других ученых. Особенности использования профессиональной пробы при подготовке социальных педагогов в ВУЗе не были предметом специального исследования, однако в философии, психологии и педагогике накоплен определенный опыт для более глубокого ее изучения. Важное теоретическое и практическое значение для нашего исследования имеют труды, посвященные следующим вопросам:

- исследования развития личности студента в процессе получения высшего образования отражены в работах А.А. Вербицкого, Т.Л. Журавлевой, Н.В. Козловой и др.;

- профессиональному развитию личности в педагогической деятельности посвящено большое количество научных работ (В.А. Крутецкий, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, В.И. Ревякина, В.А. Сластенин и др.);

- вопросы институционализации социальной педагогики как сферы профессиональной деятельности и профессионализации кадров данной сферы рассматриваются в трудах С.Х. Ахмедовой, В.Г. Бочаровой, М.А. Галагузовой, Ю.Н. Галагузовой, Т.А. Васильковой, Ю.В. Васильковой, А.В. Мудрика, Т.А. Ромм, Е.Н. Сорочинской, Г.Ю. Титовой, Т.В. Фуряевой, Н.В. Чекалевой, Г.Н. Штиновой и др.;

- вопросы организации профессиональных проб в образовании разрабатываются Н.В. Барабошиной, Т.Б. Игониной, Н.В. Потехиной, коллективом ученых под руководством С.Н. Чистяковой и др.;

- задачи проектирования образовательных программ с учетом ФГОС третьего поколения проанализированы в трудах В.П. Беспалько, М.Г. Минина, С.И. Поздеевой, Л.Г. Смышляевой, Ю.Г. Татура и др.

Несмотря на накопленный опыт научных разработок в данной области, в педагогической теории и практике недостаточно изучены возможности профессиональной пробы в процессе подготовки социальных педагогов, не в полной мере раскрыт ее профориентационный потенциал и возможности в формировании компетенций будущих социальных педагогов в соответствии с требованиями современного социума и в условиях реализации ФГОС третьего поколения. На наш взгляд, в новых условиях фиксируются следующие **противоречия**:

- между наличием трудностей самоопределения будущих социальных педагогов в контексте выбора акме-ориентированной стратегии собственного профессионального развития, что обозначается большинством авторитетных экспертов, и недостаточной разработанностью и целостностью научно-педагогического знания, необходимого для устранения этих трудностей при бакалаврской подготовке социальных педагогов в вузе;

- между богатым потенциалом педагогического знания, раскрывающего возможности профессиональной пробы при решении задач акме-ориентированного профессионального самоопределения и развития, и недостаточной степенью научной разработанности теоретических организационно-методические аспектов использования профессиональной пробы в системе вузовской подготовки социальных педагогов на уровне бакалавриата в данном контексте.

Данные противоречия позволяют сформулировать **проблему**: каковы теоретические основы и организационно-методические механизмы

использования профессиональной пробы при подготовке социальных педагогов в вузе на уровне бакалавриата в контексте современных требований к профессионализму кадров данной сферы?

Необходимость теоретического и практического решения данной проблемы обусловила выбор темы диссертационного исследования: **«Использование профессиональной пробы при подготовке социальных педагогов в вузе на уровне бакалавриата».**

Объект исследования: система бакалаврской подготовки социальных педагогов в вузе.

Предмет исследования: модель системно-организованного использования профессиональной пробы при бакалаврской подготовке социальных педагогов в вузе.

Цель исследования: теоретически обосновать, разработать и проверить опытно-экспериментальным путем модель системно-организованного использования профессиональной пробы при бакалаврской подготовке социальных педагогов в вузе.

Гипотеза исследования: использование профессиональной пробы при подготовке социальных педагогов в вузе на уровне бакалавриата станет системно-организованным и эффективным, если:

- определены и содержательно раскрыты научно-теоретические аспекты развития практики профессиональной подготовки будущих социальных педагогов в России согласно современным требованиям к профессионализму кадров данной сферы;

- теоретически обоснована целесообразность использования профессиональной пробы при подготовке социальных педагогов в вузе на уровне бакалавриата;

- будет предложено модельное видение системно-организованного использования профессиональной пробы при бакалаврской подготовке социальных педагогов в вузе;

- создано организационно- педагогическое сопровождение, обеспечивающее процесс использования профессиональной пробы в системе вузовской подготовки бакалавров для сферы социальных педагогики;

- разработан диагностический инструментарий для оценки продуктивности предлагаемых преобразований.

Проблема исследования, его цель, объект и предмет, гипотеза обусловили постановку следующих **задач**:

1. Определить и содержательно раскрыть научно-теоретические аспекты развития практики профессиональной подготовки будущих социальных педагогов в России в контексте современных требований к профессионализму кадров данной сферы.

2. Теоретически обосновать целесообразность системно-организованного использования профессиональной пробы при подготовке социальных педагогов в вузе на уровне бакалавриата.

3. Разработать модель системно-организованного использования профессиональной пробы при бакалаврской подготовке социальных педагогов в вузе и соответствующее организационно-методическое обеспечение.

4. Осуществить опытно-экспериментальную проверку модели системно-организованного использования профессиональной пробы при бакалаврской подготовке социальных педагогов в вузе.

Методологическую базу исследования составили:

- компетентностный подход в образовании (В.И. Байденко, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, А.А. Марголис, М.Г. Минин, Л.Г. Смьшляева, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской и др.);

- системно-деятельностный подход (К.А. Абульханова-Славская, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Г.Н. Прокументова, С.Л. Рубинштейн и др.);

- акмеологический подход (Б. Г. Ананьев, А.А. Бодалев, А.А. Деркач, Э.Ф. Зеер, Н.В. Козлова, А.К. Маркова и др.);

- методологические принципы реализации педагогических исследований (В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, А. М. Новиков и др.).

Теоретическую основу исследования составили:

- концепция контекстного обучения (А.А. Вербицкий, Н.А. Бакшаева, Т.Д. Дубовицкая, О.В. Ларионова, и др.);

- теория профессионального становления и самоопределения (Н.В. Гафурова, О.Ю. Елькина, Е.А. Климов, И.С. Кон, В.Н. Куровский, Л.А. Никитина, Т.Б. Панкратова, С.И. Поздеева, Н.С. Пряжников, В.И. Ревякина, Л.Д. Столяренко, С.Н. Чистякова и др.);

- теория социальной педагогики (В.Г. Бочарова, А.В. Волохов, М.А. Галагузова, Ю.Н. Галагузова, Т.А. Василькова, Ю.В. Василькова, А.В. Мудрик, Т.А. Ромм, Е.Н. Сорочинская, Г.Ю. Титова, И.И. Фришман, Т.В. Фуряева, Г.Н. Штинова и др.).

Методы исследования:

- теоретические: выдвижение гипотезы; анализ педагогической, психологической, методической литературы, материалов и публикаций психолого-педагогической печати, диссертационных работ, нормативной и учебно-программной документации, связанных с темой исследования; интерпретация теоретических данных, анализ и обобщение педагогического опыта; моделирование образовательного процесса;

- эмпирические: педагогический эксперимент, наблюдение, опросные методы (анкетирование, интервьюирование, беседа), тестирование, метод экспертной оценки, праксиметрические методы (анализ продуктов деятельности обучающихся, портфолио и др.), методы математической обработки результатов педагогического эксперимента.

Опытно-экспериментальная база исследования: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Томский государственный педагогический университет» (ТГПУ). Контингент испытуемых: студенты ТГПУ,

обучающиеся по профилю Психология и социальная педагогика в рамках направления подготовки 050400 Психолого-педагогическое образование (бакалавриат), в количестве 140 человек. Частично результаты исследования были внедрены в образовательный процесс МАОУ ДОД ЦДОД «Планирование карьеры» г. Томска при организации профориентационной работы с обучающимися психолого-педагогического класса.

Организация и этапы исследования. Выполнение исследовательской работы включает 3 этапа.

Первый этап (2009-2010 г.г.): анализ теоретических и организационно-методических работ по проблеме исследования, определены исходные положения, осмысление теоретического и методологического материала для исследования, определение темы, цели, объекта, предмета, задач, формулировка рабочей гипотезы исследования, выявление условий использования профессиональной пробы при подготовке будущих социальных педагогов в вузе на уровне бакалавриата.

Второй этап (2011-2014 г.г.): проведение опытно-экспериментальной работы, в ходе которой осуществляется внедрение модели системно-организованного использования профессиональной пробы при бакалаврской подготовке социальных педагогов в вузе, определяются его оптимальные организационно-содержательные условия, на основе которых проводится корректировка рабочей модели, способствующая повышению ее продуктивности.

Третий этап (2014-2015 г.г.): систематизация и обобщение данных, полученных в ходе опытно-экспериментальной работы, литературное оформление диссертационного исследования, определение перспектив дальнейшей работы.

Научная новизна исследования состоит в том, что:

на уровне дополнения:

- доказана целесообразность использования интеграции педагогического знания, представленного в содержании компетентностного, контекстного и акмеологического подходов, для определения и содержательного оформления научно-теоретических аспектов развития современной практики профессиональной подготовки будущих социальных педагогов в вузе;

- обоснована идея системно-организованного использования профессиональной пробы как средства преобразования вузовской практики подготовки социальных педагогов в контексте повышения её эффективности (интенсификация процесса формирования профессиональной компетентности будущих социальных педагогов, решение проблемы их самоопределения в специализации, акме-направленная профессионализация);

на уровне преобразования:

– предложена структурно-функциональная модель системно-организованного использования профессиональной пробы при бакалаврской подготовке социальных педагогов в вузе, отражающая этапность ее использования в соответствии с задачами акме-направленной специализации будущих бакалавров, а также создано соответствующее организационно-методическое и диагностическое обеспечение;

– доказаны акме-эффекты использования профессиональной пробы при подготовке будущих социальных педагогов для решения задач их самоопределения при выборе специализации.

Теоретическая значимость исследования. В диссертации решена научно-педагогическая проблема использования профессиональной пробы при подготовке будущих социальных педагогов в вузе на уровне бакалавриата, что обогащает теорию и методiku профессионального образования за счет:

– дополнения теоретических аспектов развития практики профессиональной подготовки будущих социальных педагогов на уровне

бакалавриата научно-педагогическим знанием, отражающим интеграцию содержательных положений компетентностного, контекстного и акмеологического подходов в контексте использования профессиональной пробы для решения задач формирования профессиональной компетентности и акме-ориентированного самоопределения будущих социальных педагогов;

– уточнения понятия «профессиональная проба» в контексте ее применения в системе бакалаврской подготовки будущих социальных педагогов на вузовском этапе, трактуемое как специально организованное испытание, моделирующее ситуацию профессиональной социально-педагогической деятельности в условиях учебно-лабораторной среды, позволяющее решать задачи самоопределения студентов в специализации и акме-направленного профессионального развития;

– расширения и обогащения научно-педагогических представлений о способах использования профессиональной пробы при профессиональной подготовке будущих социальных педагогов в вузе, основанных на принципах систематичности и непрерывности, приоритета профессиональных компетенций, акме-направленности, индивидуализации, полисубъектности, интерактивности и рефлексивности, бесстрессовой продуктивности;

– конкретизации структуры процесса подготовки будущих бакалавров для сферы социальной педагогики в контексте осуществления специально-организованного, этапно-заданного сопровождения их самоопределения и акме-ориентированной профессионализации посредством использования потенциала профессиональной пробы.

Полученные результаты могут послужить основой для дальнейших научных разработок, найти применение в практике профориентации студентов и старшеклассников.

Практическая значимость исследования заключается в следующем:

– преобразовано содержание основной образовательной программы за счет разработки и реализации методического обеспечения использования

профессиональной пробы при подготовке социальных педагогов в вузе на уровне бакалавриата:

– подготовлены учебно-методические комплексы дисциплин и программы практик, в которых представлены рекомендации по использованию профессиональной пробы в системе подготовки будущих социальных педагогов для преподавателей и методические указания по выполнению профессиональных проб для студентов, типовые сценарии профессиональных проб и специализированные задания;

– разработаны: учебное пособие для студентов «Дополнительное образование детей. Теоретические основы», в котором представлены особенности работы социального педагога в учреждениях дополнительного образования детей; учебно-методическое пособие «Городское лето: формы организации летнего досуга во дворах», в содержании которого раскрыты особенности социально-педагогической работы по организации досуга детей по месту жительства и возможности выполнения студентами проб данного направления профессиональной социально-педагогической деятельности. Составлены учебно-методические пособия «Учебные программы по общепрофессиональным дисциплинам и дисциплинам предметной подготовки студентов специальности «Социальная педагогика», в которых представлено методическое сопровождение организации профессиональных проб в рамках учебных дисциплин в соответствии с годами обучения (с первого по четвертый).

– материалы диссертационного исследования используются при организации учебной и производственной практики, а также при проведении учебных занятий со студентами педагогического факультета Томского государственного педагогического университета по дисциплинам «Социальная педагогика», «Технологии социально-педагогической деятельности», «Основы социальной работы», «Введение в профессию», «Социальные службы и организации Томска» и др. Профессиональные

пробы по различным направлениям социально-педагогической деятельности используются при организации учебной и производственной практики, а также в рамках реализации социально-педагогической программы «Городское лето», благодаря участию в которой студенты получают опыт пробных профессиональных действий ежегодно в течение шести месяцев (с марта по август).

Результаты исследования представляют интерес для работников педагогических вузов и ссузов, которые готовят специалистов области социально-педагогической деятельности, для руководителей образовательных и социальных организаций в решении задач методического обеспечения системы профотбора кандидатов на должность социального педагога.

Достоверность результатов исследования обеспечивается обоснованностью исходных методологических позиций, применением комплекса методов, адекватных объекту, задачам, логике исследования, сопоставлениям результатов с имеющимися данными в педагогической теории и практике; результатами экспериментальной работы, достигнутыми на основе взаимодополняющих диагностических методик, их устойчивой положительной динамикой; качественным и количественным анализом полученных данных.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Современный контекст требований к профессионализму социальных педагогов, заданный тенденциями развития российского социума, Концепцией поддержки развития педагогического образования, профессиональным стандартом педагога, ФГОС ВПО нового поколения, актуализирует необходимость дополнения научно-педагогического базиса профессионализации кадров этой сферы. Теоретические аспекты развития практики профессиональной подготовки будущих социальных педагогов в вузе на уровне бакалавриата требуют содержательного расширения за счет

дополнения знаниями компетентностного, контекстного и акмеологического подходов в их интеграции.

2. Профессиональная проба как специально-организованное испытание является эффективным средством подготовки социальных педагогов в вузе на уровне бакалавриата для решения задач их самоопределения при выборе специализации в контексте акме-направленной профессионализации. Акме-потенциал профессиональной пробы проявляется в планировании студентом собственного карьерного развития, формировании мотивации к самосовершенствованию, преодолению трудностей в профессиональной деятельности, способности опираться на «восходящее сравнение», то есть усложнять задачи предстоящего этапа развития по сравнению с задачами настоящего этапа. Результатом направленного, систематического, поэтапно-организованного включения в профессиональные пробы являются формирование профессиональных компетенций и развитие профессиональных намерений будущих бакалавров для сферы социальной педагогики.

3. Для эффективного использования профессиональной пробы целесообразно применить модель ее системно-организованного использования при бакалаврской подготовке социальных педагогов. Функционирование данной модели сопряжено с реализацией совокупности следующих принципов: систематичности и непрерывности, приоритета профессиональных компетенций будущих социальных педагогов; акме-направленности реализации профессиональных проб; индивидуализации; полисубъектности; интерактивности и рефлексивности; бесстрессовой продуктивности. Модель отражает этапность использования профессиональных проб в соответствии с задачами акме-направленной специализации будущих бакалавров, необходимое организационно-методическое (включение специализированных заданий, типовых сценариев профессиональных проб и методических рекомендаций для студентов и

преподавателей в учебно-методические комплексы профильных дисциплин и программ практик) и оценочно-диагностическое обеспечение.

Продуктивность использования профессиональной пробы при реализации вузовских программ бакалаврской подготовки социальных педагогов связана с обеспечением ее «акме-эффектов» при прохождении студентами практик на протяжении всего периода обучения, и организации практик как интегрированного и структурированного пространства концентрации профессиональных проб.

4. Реализация модели использования профессиональной пробы при бакалаврской подготовке социальных педагогов в вузе обеспечивает эффективность этого процесса по следующим критериям: сформированность профессиональных компетенций, характер профессиональных намерений студентов, а также «акме-эффекты» профессиональных проб.

Апробация и внедрение результатов исследования проводились в форме:

– обсуждения и апробации материалов исследования на экспертно-методических семинарах и заседаниях кафедры социальной педагогики педагогического факультета Томского государственного педагогического университета;

– на научно-практических конференциях и форумах международного и всероссийского уровней (Международная конференция «Наука и образование», г.Томск, апрель 2009-2014 гг.; «Научный форум» в рамках II Международной олимпиады аспирантов по педагогике стран СНГ, г. Челябинск, 18-19.02.2010 г.; «Форум молодых исследователей» в рамках V Олимпиады аспирантов по педагогическим наукам «Научное творчество», г. Санкт-Петербург, 20-24.04.2011 г.; Сибирский форум образования, г. Томск март 2014-2015 г.; Томский инновационный форум INNOVUS-2013; Всероссийская научно-практическая конференция «Актуальные проблемы

социально-педагогической теории и практики», г. Томск, декабрь 2012-2014 гг. и др.). Проект, разработанный в рамках исследования, был отмечен большой золотой медалью по результатам выставки «УчСиб-2015», г. Новосибирск, март 2015 г.

По результатам исследования опубликовано 20 печатных работ, из них 4 статьи в изданиях, рекомендованных ВАК Минобрнауки РФ, 6 учебно-методических пособий.

Личный вклад диссертанта состоит в анализе существующих дефицитов в процессе подготовки социальных педагогов в вузе, исходя из современных требований; разработке и внедрении модели системно-организованного использования профессиональной пробы при подготовке социальных педагогов в вузе на уровне бакалавриата; структурировании системы критериев и показателей, позволяющих диагностировать эффективность модели; проектировании содержания и разработке организационно-методического обеспечения использования профессиональной пробы при подготовке социальных педагогов в вузе на уровне бакалавриата; проведении экспериментальной проверки результатов исследования.

Структура диссертации: введение, две главы, выводы по главам, заключение, библиографический список, приложения. Текст иллюстрирован таблицами и рисунками. Объем диссертации составляет 197 страниц, библиографический список включает 176 наименований.

ГЛАВА I. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПРОБЫ В СИСТЕМЕ БАКАЛАВРСКОЙ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ В ВУЗЕ КАК НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

1.1. Профессиональная подготовка социальных педагогов в вузе: история становления, современное состояние и перспективы развития в России

Образование, особенно высшее, рассматривается как главный, ведущий фактор социального и экономического прогресса. Причина такого внимания заключается в понимании того, что наиважнейшей ценностью и основным капиталом современного общества является человек, способный к поиску и освоению новых знаний и принятию нестандартных решений.

Педагогическое образование выступает важнейшей составной частью всей российской системы образования и во многом, определяет качество и перспективы ее развития. Все более актуализируются такие общественно значимые задачи учреждений педагогического образования как организация анализа образовательной практики и содействие развитию региональных образовательных инфраструктур (в ответ на потребность российских регионов в создании собственных центров образования и культуры). Особая роль педагогического образования состоит и в том, что оно является средством обеспечения одного из ведущих комплексных прав человека – права на получение качественного образования.

Происходящая на современном этапе модернизация высшего педагогического образования в России закономерно ориентирована на актуализацию потенциала лучшего зарубежного опыта подготовки педагогических кадров к российскому контексту. Обозначим основные

тенденции развития педагогического образования в зарубежных странах [24, 110]:

1. всеобщая дифференциация и индивидуализация обучения (индивидуально-творческое развитие студента, применение индивидуальных программ, которые позволяют студентам определять содержание профессионального образования, его темпы, соответствующие их интересам, потребностям и возможностям);

2. усиление педагогической специализации студентов (подготовка специалистов высокого профессионального уровня, которые смогли бы приступить к выполнению своих полифункциональных обязанностей сразу после завершения учебы);

3. внедрение модульной технологии обучения (блочное усвоение учебной информации, функции преподавателя как организатора, руководителя и консультанта учебного процесса);

4. организация учебного процесса с опорой на самостоятельную работу (ответственность студентов за качество и сроки выполнения индивидуального учебного плана);

5. переход от фронтальных форм и методов обучения к индивидуально-групповым (тьюторские занятия, тренинг, работа в микрогруппах, стажировки и практики под руководством преподавателя-ментора);

6. установление оптимального научно обоснованного баланса между дисциплинами различных циклов, теоретическими и практическими блоками.

Современная практика вузовской подготовки педагога в России, как элемента системы высшего профессионального образования, претерпевает существенные преобразования. Это обусловлено, прежде всего, активной интеграцией России в международное образовательное пространство, присоединением к Болонскому процессу, переходу к реализации

федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального педагогического образования компетентностного формата.

Стратегические приоритеты развития высшего профессионального педагогического образования заданы новыми (2013-2014 гг.) государственными документами, а именно: Законом «Об образовании в РФ» (№273-ФЗ, с 1 сентября 2013 г.) [155], Приказом Министерства труда России от 18.10.2013 № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [117], Концепцией поддержки развития педагогического образования (14.01.2014 г.) [68].

Конкретные задачи и «дорожные карты», связанные с реализацией установок названных государственных документов в контексте совершенствования российской системы педагогических кадров, определены наличием проблем «входа в профессию», проблем «профессиональной подготовки» и проблем «удержания» в профессии [68].

Переход на двухуровневую систему вузовской подготовки кадров требует организационно-управленческих и содержательных изменений традиционного образовательного процесса. Двухуровневую систему образования необходимо проектировать одновременно как в контексте Болонского процесса, так и в контексте модернизации всей российской системы высшего образования [24, 58]. Систему образования следует рассматривать как комплексную современную образовательную технологию, сочетающую педагогические, социально-психологические, организационные, экономические аспекты.

В 2003 году Российская Федерация вступила в Болонский процесс – в единое Европейское пространство высшего образования. Согласно Болонской декларации, российские высшие учебные заведения

осуществляют обучение на основе двух уровней с 1 сентября 2011 г. [23]. Первый уровень – это бакалавриат, является обязательным для всех студентов. Второй уровень – магистратура – более высокая ступень образования, на который смогут поступить те, кто хочет заниматься научной деятельностью.

Двухуровневая система образования позволит воплотить парадигму – «образование через всю жизнь», которая ставит следующие задачи: разработка и внедрение фундаментальных, интегративных учебных предметов, различных образовательных стратегий, обучение методам самообразования и др.; направленность образования на личность обучаемого, ее всестороннее развитие; подготовка к непрерывному образованию; ориентация на самообразование, мотивация к пополнению знаний и формирование готовности к переучиванию (переквалификации) в зависимости от потребностей рынка труда [48].

Бакалавр – это академическая степень или квалификация, которая присуждается студенту после окончания высшего учебного заведения базовой программы обучения. Бакалавр учится четыре года и имеет право бесплатно продолжать обучение в магистратуре, а затем поступать в аспирантуру. Степень бакалавра – это самостоятельный диплом высшего профессионального образования. Бакалавриат направлен на то, чтобы дать студенту определенную подготовку и научить пополнять знания, умения в большей степени самостоятельно. Магистр – это высшая академическая степень, которая необходима тем, кто стремится получить ученую степень. Для поступления в аспирантуру требуется магистерский диплом. Магистр должен иметь право занимать более высокие должности и получать более высокую зарплату, это профессионал, способный решить самые сложные задачи в своей сфере, обладающий аналитическим складом ума и способностями к прогнозированию. Часто магистрант ориентируется на научно-исследовательскую и/или преподавательскую работу.

Бакалавриат предполагает целое направление, внутри которого выпускник сможет получить узкий профиль. Кроме того, студент обладает возможностью, уже имея высшее образование, на практике убедиться в правильности выбора профессии [168].

Стандартизация Российского образования гарантирует абитуриентам, студентам и выпускникам вузов, а также их родителям определенное качество образования. Отличие федерального государственного стандарта третьего поколения от предшествующих стандартов в том, что вузам предоставлена свобода выбора содержания программ. Если раньше 70% учебного времени занимали обязательные дисциплины, а 30% отдавалось региональным и вузовским компонентам, то сейчас эта пропорция для бакалавров составляет 50 на 50, а в магистратуре вуз определяет уже 70% содержания учебных программ.

В новых стандартах главенствует компетентностный подход. Результат образовательного процесса описывается комплексом компетенций выпускника. Качество подготовки определяется степенью приобщения студента к целостной сфере будущей профессиональной деятельности. За время обучения студент должен освоить определенные компетенции, предусмотренные государственным стандартом.

Особенность ФГОС ВПО в том, что 20% аудиторных занятий должны проходить в интерактивной форме, должны быть использованы новые технологии для того, чтобы включенность обучающегося в дидактический процесс, его активность была выше. Лекционные занятия преподавателя должны составлять не более 40% учебных занятий. Новый федеральный государственный стандарт требует больше времени отводить на самостоятельную работу студентов, практические и лабораторные занятия, которые, в свою очередь, должны быть методически обеспечены.

Увеличение самостоятельных занятий стимулирует студентов к освоению различных способов поиска и сбора информации по изучаемым

дисциплинам. Формирование студентами на основе учебных планов индивидуальных образовательных программ существенно влияет на личную мотивацию в обучении, а развитие новых, эффективных методов текущего контроля знаний способствует повышению качества усвоения учебных предметов [131].

У российского студента появятся возможности учиться в зарубежных университетах, накапливать академические кредиты и использовать их для получения второго высшего образования и в целом для образования в течение всей жизни [169].

Новые требования к качеству школьного образования, выраженные в новых федеральных государственных образовательных стандартах, утверждение профессионального стандарта педагога предполагают необходимость изменения в организации, содержании и технологиях и масштабе подготовки педагогов.

В контексте указанных выше аспектов преобразования системы подготовки педагогических кадров немаловажным мы считаем вопрос подготовки отдельной категории педагогических работников – социальных педагогов.

В наши дни социальная педагогика стремительно приобретает все признаки своей идентичности через методологический компонент в исследованиях и практике, а также инструментарий ее реализации. Для полного представления процесса институционализации профессии социального педагога следует рассмотреть историко-теоретические вопросы социально-педагогической теории и практики.

Социальная педагогика как философская мысль, отрасль знания и практическая деятельность имеет глубокие исторические корни. Истоки ее можно обнаружить в истории воспитания, истории педагогики, истории общественной жизни. Она включила в себя основы воспитательной системы античности, наследие мыслителей-утопистов Т. Мора, Т. Кампанеллы,

социально-педагогических экспериментов Р. Оуэна, педагогических систем Дж. Локка, И. Песталоцци, И. Гербарта. С древнейших времен до второй половины XVIII века происходило осмысление практики воспитания и формирование социально-педагогической мысли.

На протяжении всего XIX века шел процесс отделения социальной педагогики от педагогики. При этом на ее развитие, кроме философии и педагогики, большое влияние оказывали и другие науки: психология, социология, антропология, медицина и др. Наряду с процессом отделения социальной педагогики одновременно шел и другой процесс – ее интеграция с другими науками.

В конце XIX века социальная педагогика выделяется в самостоятельную область педагогического знания. Это событие связано, прежде всего, с именами немецких ученых А. Дистервега и П. Наторпа. Термин «социальная педагогика» был введен в дискуссию о воспитании в 1844 г. К Магером. В 1850 г. А. Дистервег в работе «Руководство к образованию немецких учителей» назвал социальной педагогикой обучающе-воспитательную работу с сиротами, беспризорными и обездоленными [44].

С момента возникновения этого понятия до настоящего времени в литературе прослеживаются две его различные трактовки, определяющие различные подходы в развитии социальной педагогики. Согласно первой, социальная педагогика имеет нечто общее с социальной стороной воспитания; согласно второй – она выступает как педагогическая помощь в определенных социальных условиях, ситуациях.

Представителями первого направления были К. Магер, П. Наторп, Е. Борнеманн, Ф. Шлипер, Д. Пегелер и др. Со времен К. Магера в развитии социальной педагогики рассматриваются предпосылки, методы и средства воспитания человека в обществе, для общества, через общество.

Второй подход отражен в трудах А. Дистервега, Г. Ноля, Г. Боймер, К. Молленгауэра, Г. Пфафоренберга и др. Начиная с А. Дистервега, представители этого направления пытаются дать ответ на социальные вопросы своего времени, такие как: социальная незащищенность рабочего класса, образование народа, беспризорность, сиротство и другие.

Возникновение социальной педагогики как области научной и практической деятельности совпало с периодом переосмысления сущности воспитания как социального феномена и определения содержания социального воспитания, которое оказалось в центре внимания этой новой отрасли знания.

Определяя социальное воспитание как предмет социальной педагогики, следует обратить внимание на работы ученых, занимающихся проблемами социальной педагогики: В.Г. Бочаровой, А.В. Мудрика, В.Д. Семенова, Г.Н. Филонова и др. В этих исследованиях можно найти различные определения социального воспитания как категории социальной педагогики: воспитание подрастающего поколения детей в социуме; высококачественное воспитание и образование детей; воспитание всех возрастных групп и социальных категорий детей, т. е. социальное воспитание рассматривается как социальный институт.

Различные аспекты социально-педагогической парадигмы активно разрабатываются в конце XIX – начале XX века как под влиянием зарубежной педагогической мысли, так и на основе трудов отечественных педагогов – ученых и практиков: П.Ф. Лесгафта, В.П. Вахтерова, П.Ф. Каптерева, деятелей земского просвещения.

Известный немецкий философ П. Наторп, опубликовав в 1899 году книгу «Социальная педагогика», выступал с идеей объединения всех воспитательных сил общества для осуществления социально-педагогической деятельности. Под влиянием этих идей в России социально-педагогические

проблемы воспитания становятся в центр внимания научной и творческой интеллигенции.

К концу 80-х – началу 90-х годов XX века в стране созрели все предпосылки для перехода от отдельных очагов передового опыта социального воспитания к государственному уровню решения проблемы, к созданию новой концепции воспитания подрастающего поколения. Так, в феврале 1989 года создается Временный научно-исследовательский коллектив (ВНИК) «Школа – микрорайон» совместно Государственным комитетом СССР по народному образованию и Академией педагогических наук СССР на основе лаборатории воспитательной работы по месту жительства. Руководителем ВНИКа была назначена кандидат педагогических наук В.Г. Бочарова. Задача ВНИКа – создать принципиально новую концепцию социального воспитания детей и подростков, которая бы предусматривала совершенствование внешкольной среды, преодоление духовной пустоты в сфере семьи, свободного времени, моделирование единой системы воспитания детей и взрослых по месту жительства как решение одной из важнейших социально-педагогических задач [25, 26, 27].

Перед ВНИКом также ставится задача научно-методической разработки новой должности – социального педагога, специально ориентированного на работу с детьми по их воспитанию в социуме, на оказание им помощи в процессе социализации. За три года работы ВНИКа на его экспериментальных площадках был развернут социально-педагогический эксперимент, одним из направлений которого была отработка параметров новой профессии. Новая педагогическая должность была остро необходима. Было понятно, что набирающие силу социально-политические процессы обостряют и без того плохо решаемые в практике вопросы воспитательной работы с «группами риска». Кроме того, на всех уровнях управления сформировалось понимание дальнейшей невозможности интенсификации труда учителя-предметника, а в реальной жизни образовательного

учреждения каждый день приходилось решать множество социально-педагогических проблем, выходящих за рамки непосредственного учебно-воспитательного процесса. Имелась также потребность не в учителе с базовым образованием предметника, а педагога широкого профиля с основами юридических, медицинских, психологических знаний.

В 1991 г. должность социального педагога была введена только в систему образования и учреждений ведомства по делам молодежи, хотя по стратегическим замыслам это была педагогическая должность, универсальная по своему назначению и возможностям ведомственной, типовой и видовой (учрежденческой) модификации, поэтому предполагалось постепенно включать ее в систему социального обеспечения, культуры, здравоохранения, жилищно-коммунального хозяйства и др. ведомства. Официальное открытие нового социального института дало импульс для методологических, теоретических и научно-практических исследований в сфере деятельности и в подготовке новых кадров.

В современных условиях потребность в социально-педагогической теории и практике усилилась, потому что усиливается роль социальных факторов в жизни общества и отдельных людей, и возрастает число детей и подростков, которые нуждаются в оказании социально-педагогической помощи. В настоящее время должность социального педагога различных специализаций имеется в системе образования, социальной защиты, органов по молодежной политике, в отдельных случаях – в учреждениях здравоохранения, на производстве, в армии, системы внутренних дел, культуры. Накоплен огромный опыт работы с детьми, требующими особой защиты и заботы, имеются методы и методики разрешения возникающих у них проблем, создаются новые технологии социально-педагогической работы, изучается, корректируется и используется зарубежный опыт социально-педагогической деятельности, опыт подготовки социальных педагогов.

Можно выделить несколько уровней подготовки социально-педагогических кадров:

1. Допрофессиональная подготовка на курсах, в школе, в педклассах.

2. Профессиональная подготовка:

- обучение в средних специальных учебных заведениях;

- обучение в университетах, академиях, отраслевых вузах (бакалавриат, магистратура) на дневных, вечерних и заочных отделениях (срок обучения – от 3 до 6 лет), на спецфакультетах (имеющие высшее образование обучаются 1-3 года);

- послевузовское профессиональное образование (в аспирантуре, докторантуре).

3. Переподготовка и повышение квалификации (разносрочные курсы).

В современных условиях обострения экономических, политических и социальных проблем потребовалась социальная помощь семьям, где есть дети-инвалиды; семьям-беженцам; детям, страдающим от жестокости родителей – алкоголиков или наркоманов. И именно поэтому становление в России профессии «социальный педагог», ее высокий общественный статус выдвинули подготовку социальных педагогов на одно из приоритетных мест в системе гуманитарного образования. Все это говорит о том, что современное общество нуждается в социальных педагогах.

В настоящее время также ведутся разработки примерной модели профессиональной деятельности социального педагога. Модель (от лат. *Modulus* – мера, образец) в широком смысле любой образ, аналог (мысленный или условный: изображение, описание, схема, чертеж, график, план, карта и т. п.) какого-либо объекта, процесса или явления [128].

Существуют разные подходы к разработке модели профессиональной деятельности социального педагога. Р.В. Овчарова, например, включает в ее состав комплекс взаимосвязанных между собой видов деятельности: воспитательную, обучающую, развивающую, социокультурную,

коммуникативную, организаторскую и др., которые направлены на разные объекты и для осуществления которых необходимы определенные профессиональные знания, умения и навыки, а также профессионально важные качества (их она называет компонентами модели профессиональной деятельности социального педагога). В этом подходе деятельность направлена на себя, на детей, на взрослых, на процесс.

Иную модель профессиональной деятельности предлагает М.А. Галагузова. Она называет следующие ее компоненты: субъект, объект, цели, функции, средства [34, 35]. При этом объектом деятельности социального педагога являются дети и молодежь, нуждающиеся в помощи в процессе их социализации и требующие особой заботы со стороны государства и общества. Цель деятельности – создание условий для психологического комфорта и безопасности ребенка, удовлетворение его потребностей с помощью социальных, правовых, психологических, медицинских, педагогических механизмов предупреждения и преодоления негативных явлений в семье, школе, ближайшем окружении и других социумах. Характеристика социального педагога как субъекта структуры профессиональной деятельности включает в себя важнейшие личностные качества, такие как альтруизм, чувство собственного достоинства, самоконтроль, самооценка, коммуникативность и др.

Определяя структуру социально-педагогического процесса, Л.В. Мардахаев включает в нее, кроме субъекта и объекта, этапы и подэтапы педагогической деятельности. Причем каждый этап имеет свои компоненты. Наряду с этим он предлагает учитывать определенные условия среды, которые обеспечивают наиболее оптимальное протекание социально-педагогического процесса, достижение оптимального результата.

В целом следует отметить, что, несмотря на внешние различия представленных подходов, их объединяют общие структурные элементы

профессиональной деятельности социального педагога: субъект, объект, функции и содержание.

Исследователи (М. А. Галагузова, Е.И. Холостова и др.) также выделяют наиболее значимые для социального педагога гуманистические качества, такие как доброта, альтруизм, толерантность и др.; такие психологические характеристики, как высокий уровень эмоциональных и волевых проявлений; психоаналитические качества – самоконтроль, самокритичность, самооценка; психолого-педагогические качества – коммуникабельность, эмпатия, красноречие и др.

Эффективно решать социально-педагогические задачи позволяют психолого-педагогическая компетентность; гуманность, справедливость, бескорыстие и честность; сознательное и разумное использование собственных личностных качеств, их дифференцированное применение; ответственность и самодисциплина; глубокая и искренняя заинтересованность в решении проблем подопечных.

Важнейшим качеством социального педагога И. П. Клементович считает культуру мышления, которая проявляется в точности выражений и умозаключений, технологическом подходе к организации профессиональной деятельности на основе детального продумывания, последовательности действий, четкого представления о тех средствах, которые будут использованы на том или ином этапе реализации педагогических намерений.

Независимо от специализации В. Г. Бочарова выделяет такие наиболее общие (базовые) характеристики социальных педагогов, как способность обеспечивать допустимое и целесообразное посредничество между личностью, семьей, с одной стороны, и обществом, различными государственными и общественными структурами – с другой; выполнять роль посредника между личностью и микросредой; умение влиять на общение, отношения между людьми, на ситуацию в микросоциуме, стимулировать побуждать клиента к той или иной деятельности; умение

стать лидером, помощником, советчиком в условиях неформального общения, способствовать проявлению инициативы, активной субъектной позиции клиента; участвовать в решении его проблем; умение строить взаимоотношения на основе диалога [25].

Профессионализм социального педагога характеризует его компетентность – единство теоретической и практической готовности к осуществлению социально-педагогической деятельности.

Содержание подготовки социального педагога отражено в квалификационной характеристике, которая представляет собой обобщенные требования к подготовленности специалиста и включает должностные обязанности, характеристику труда, указание на основные знания и умения, которыми должен овладеть социальный педагог за годы обучения.

Существуют разные виды квалификационных характеристик социального педагога – от общей, которая была утверждена в 1991 г., до частных, учитывающих конкретную специализацию: организация технического творчества обучающихся, физкультурно-оздоровительная работа, экология, работа с семьей и т. д.

Остановимся на общей квалификационной характеристике социального педагога (1991). Она состоит из трех разделов: «Должностные обязанности»; «Должен знать» и «Квалификационные требования».

В первом разделе определены основные виды помощи социального педагога ребенку: социально-информационная, социально-правовая, социально-реабилитационная, социально-бытовая, социально-экономическая, медико-социальная, социально-психологическая, социально-педагогическая.

Второй раздел определяет объем профессиональных знаний и умений. Социальный педагог должен обладать знаниями нормативно-правовой базы деятельности; теории и истории социальной педагогики; методик и технологии социально-педагогической деятельности по работе с различными категориями детей в разных социумах; возрастной психологии; социологии;

методов социального управления и планирования профессиональной исследовательской деятельности.

Профессиональные знания, определяющие педагогическое мастерство, быстро устаревают. Поэтому важно, чтобы социальный педагог умел приобретать их самостоятельно, только на этой основе у специалиста формируется профессиональное мышление.

Важной профессиональной характеристикой социального педагога является его способность к рефлексии, умение соотнести полученный результат с целью своей деятельности и понять причины профессиональных затруднений. Профессия социального педагога предполагает также наличие коммуникативной (социально-психологической) компетентности, т. е. способности эффективно взаимодействовать с окружающими людьми. К важнейшим профессиональным умениям отнесены аналитические, прогностические и проективные умения социального педагога [31, 32].

Третий раздел квалификационной характеристике включает в себя знания и умения, необходимые для получения определенной категории.

Обобщая, отметим, что важнейшими требованиями к социальному педагогу являются любовь к детям, к своей профессиональной деятельности, педагогическая эрудиция и интеллект, высокая общая культура и нравственность. Реализация содержания социально-педагогической деятельности во многом зависит от профессиональной компетентности социального педагога. Однако, учитывая, что объектом деятельности специалиста являются дети и молодежь, которые нуждаются в помощи, к нему предъявляются высокие этические требования.

Под этическими нормами понимаются социально и профессионально значимые качества личности социального педагога, стиль его поведения и общения, нравственные идеи и личностные ориентации, необходимые для успешной профессиональной педагогической деятельности. Вместе с

профессиональными стандартами они составляют системообразующую основу профессии и отражены в Этическом кодексе.

Обязательными качествами социального педагога должны быть эмпатичность, психологическая грамотность, деликатность, а человек, избравший эту профессию, должен обладать коммуникативными и организаторскими способностями, высокой духовной и общей культурой, чувством такта, уметь анализировать социальные явления, видеть свое место и свою активную роль в защите прав человека на достойную жизнь, твердые нравственные принципы.

В этических обязательствах социального педагога по отношению к клиентам на первое место выдвигаются их права, первостепенность интересов конкретного человека; конфиденциальность и сохранение его тайны. По отношению к коллегам этические нормы социального педагога предполагают уважение, честность, внимание к ним и их клиентам.

Социальный педагог берет на себя этические обязательства перед обществом. Он должен создавать условия для поддержания уважения к представителям различных культур; способствовать созданию соответствующих служб по мере возникновения необходимости в них; активизировать участие общественности в формировании социальной политики и развитии деятельности всех социальных институтов.

Таким образом, этика социального педагога представляет собой кодекс поведения, обеспечивающий нравственные взаимоотношения между людьми, который основан на требованиях к профессиональной деятельности и профессиональной компетентности специалиста.

Социальный педагог выполняет широкий круг должностных обязанностей, которые содержатся в квалификационной характеристике. Он обязан осуществлять социально-информационную помощь, направленную на обеспечение детей необходимой информацией, сведениями по вопросам

социальной заботы, помощи и поддержки, а также о деятельности социальных служб и спектре оказываемых ими услуг.

Специалист должен оказывать социально-правовую помощь, которая направлена на соблюдение прав взрослого человека и прав ребенка, содействие в реализации правовых гарантий различным категориям детей, правовое воспитание детей по жилищным, семейно-брачным, трудовым, гражданским вопросам.

Социально-реабилитационная помощь социального педагога включает в себя оказание реабилитационных услуг в центрах, комплексах, службах и других учреждениях по восстановлению психологического, морального, эмоционального состояния и здоровья нуждающихся в ней детей.

Социальный педагог обязан оказывать также социально-экономическую помощь, направленную на содействие в получении пособий, компенсаций, единовременных выплат, адресной помощи детям, на материальную поддержку сирот, выпускников детских домов.

Медико-социальная помощь предполагает организацию ухода за больными детьми, профилактику алкоголизма, наркомании несовершеннолетних, медико-социальный патронаж детей из семей группы риска.

Важной составляющей должностных обязанностей социального педагога является социально-психологическая помощь, предусматривающая создание благоприятного микроклимата в семье и микросоциуме, в которых развивается ребенок, устранение негативных воздействий дома, в школьном коллективе, затруднений во взаимоотношениях с окружающими, в профессиональном и личностном самоопределении.

Обязанности социального педагога отражены также в квалификационных требованиях специализаций этой профессии. Социальный педагог обязан, основываясь на законодательстве РФ и нормативно-правовых актах, совместно с администрацией выделять

приоритетные направления социально-педагогической работы и формулировать конкретные задачи работы с детьми и подростками, взрослым населением в соответствии с характером тех проблем, которые должны быть преодолены. В обязанности социального педагога входят планирование и регистрация выполненной работы с соблюдением сроков и форм отчетности о результатах своей работы перед администрацией учреждения. Социальный педагог должен препятствовать принятию решений, ущемляющих права обучающихся; рассматривать вопросы и принимать решения строго в границах своей компетентности; вести учет всех детей школьного возраста и т. д.

Важнейшими обязанностями социального педагога являются постоянное повышение квалификации, владение новейшей правовой информацией, защита интересов детей и подростков в образовательном учреждении, в семье, представление и защита интересов школьников в органах законодательной и исполнительной власти.

Обязанности социального педагога, зафиксированные в должностных инструкциях, этическом кодексе, квалификационной характеристике и других документах, в определенной мере отражают профессиональный статус как должностное положение, определяющее его обязанности и права.

Деятельность социального педагога определяют его права, основанные на действующем в России законодательстве. Они тесно связаны с выполнением им своих профессиональных обязанностей и этического кодекса социального педагога. Некоторые права специалиста как работника отражены в письменном трудовом соглашении, договоре, или контракте, с учреждением, в котором он работает. В общем виде права социальных педагогов отражены в Законе «Об образовании» [155].

Некоторые их квалификационные характеристики отражены в Федеральных государственных образовательных стандартах, регламентирующих процесс реализации программ социально-педагогически

профилированных бакалавриата и магистратуры. Так как в центре нашего внимания находится процесс подготовки социальных педагогов в вузе на уровне бакалавриата, рассмотрим подробнее некоторые содержательные особенности ФГОС ВПО. Он представляет собой совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ бакалавриата по направлению подготовки 050400 Психолого-педагогическое образование образовательными учреждениями высшего профессионального образования, в рамках которого осуществляется подготовка будущих социальных педагогов (направленность (профиль) подготовки – психология и социальная педагогика).

Во ФГОС обозначена область профессиональной деятельности бакалавров, которая включает: образование (общее, коррекционное, инклюзивное); социальную сферу; здравоохранение; культуру.

Объектами профессиональной деятельности бакалавров являются: обучение; воспитание; индивидуально-личностное развитие обучающихся; здоровье обучающихся; психолого-педагогическое и социальное сопровождение обучающихся, педагогов и родителей в образовательных учреждениях различного типа и вида; социализация.

Бакалавр должен решать следующие профессиональные задачи в области социально-педагогической деятельности:

- осуществление комплекса мероприятий по социальной защите обучающихся из числа детей-сирот и детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, включая взаимодействие социальных институтов;
- организация комплекса мероприятий по развитию и социальной защите обучающихся в образовательном учреждении и по месту жительства;
- организация социально полезных видов деятельности обучающихся, развитие социальных инициатив, социальных проектов;
- выявление потребностей, проблем, конфликтных ситуаций и отклонений в поведении обучающихся, выявление и развитие их интересов;

- формирование у обучающихся профессионального самоопределения и навыков поведения на рынке труда;
- организация посредничества между обучающимися и социальными институтами.

В результате освоения образовательных программ бакалавриата будущий социальный педагог должен обладать комплексом компетенций, определенным во ФГОС (см. приложение 2).

Реализация компетентностного подхода должна предусматривать широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий (компьютерных симуляций, деловых и ролевых игр, разбор конкретных ситуаций, тренинги) в сочетании с внеаудиторной работой с целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся. В рамках учебных курсов должны быть предусмотрены встречи с представителями российских и зарубежных компаний, государственных и общественных организаций, мастер-классы экспертов и специалистов.

Подготовка специалистов для сферы социальной педагогики требует серьезного осмысления не только в силу обозначенных выше причин – реализации изменений, связанных с системными преобразованиями профессиональной подготовки в высшей школе, но и в силу молодости социальной педагогики как вида профессиональной деятельности.

Институционализация социальной педагогики требует решения трех основных задач: формирования в обществе сферы профессиональной деятельности социальных педагогов, развития соответствующей отрасли научного знания и создания системы подготовки специалистов для этой сферы. Только взаимодействие всех трех направлений обеспечит успешное развитие и функционирование новой профессиональной сферы [34, 35].

Особенность социально-педагогической деятельности – необходимость специализации. Круг проблем, которые включены в сферу деятельности

социального педагога, столь велик, что без обозначения приоритетов, определения ведущих направлений деятельности, учета особенностей места работы и контингента подопечных не представляется возможным обеспечить сколько-нибудь эффективную, результативную социально-педагогическую практику. В Методическом письме «О социально-педагогической работе с детьми» (1994 г.) подчеркивается, что профиль социально-педагогической деятельности определяется регионально-этническими особенностями, потребностями конкретного социума – города, района, села, а также личностными и профессиональными возможностями специалистов [165].

Для решения задач индивидуализации и успешного профессионального самоопределения будущего бакалавра, ориентированного на социально-педагогическую деятельность, по нашему мнению, прежде всего, необходимо четко и максимально полно обозначить перечень направлений специализации социального педагога. Данный перечень был установлен нами на основе анализа специальной литературы и практического опыта социально-педагогической деятельности [102, 165]. Он включает следующие виды направлений специализации социального педагога:

- организация социально-педагогической работы с детьми и молодежью;
- организация культурного досуга и организация физкультурно-оздоровительной деятельности;
- организация семейного досуга;
- социально-педагогическая работа с людьми с ограниченными возможностями здоровья (социальный педагог-дефектолог);
- социально-педагогическая работа с людьми девиантного (отклоняющегося) поведения;
- социально-педагогическая работа с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей;
- социально-педагогическая работа с семьей;

- социально-педагогическое сопровождение инклюзивных образовательных практик;

- воспитательная работа с несовершеннолетними осужденными.

Деятельность социального педагога включает работу с различными категориями населения: детьми и взрослыми, работающими и безработными, обучающимися и родителями, а также имеет множество направлений, которые можно рассматривать в разных аспектах: административном (министерство, ведомство, тип учреждения); возрастном (дети, молодежь, взрослые, престарелые); деятельностном (защита, профилактика, адаптация, коррекция, реабилитация, саморазвитие, самообразование и т.д.); проблемном (детская беспризорность, алкоголизм, дезадаптация, девиантное поведение и т.д.).

Весь спектр направлений в деятельности социального педагога требует от будущего специалиста осознанного профессионального самоопределения и самореализации в конкретной специализации. Вместе с тем обнаруживается, что в вузе недостаточно учитывается необходимость формирования у студентов готовности к деятельности в конкретном социальном учреждении, контингент которого и проблемы его адаптации в обществе требуют применения принципа дифференциации при подготовке социальных педагогов. Подтверждение тому – острая потребность выпускников вузов, готовящих социальных педагогов, в повышении квалификации и переподготовке по профилю деятельности учреждения. Социальные педагоги выполняют ряд профессиональных ролей: практические, посреднические, управленческие, исследовательские [2, 35].

Таким образом, профессиональные задачи усложняются и предполагают особую организацию учебного процесса в вузе по подготовке социальных педагогов к реализации диагностической, прогностической, охранно-защитной, информационной, посреднической, профилактической функций.

В связи с указанными выше особенностями профессии освоить трудовые функции и профессиональные действия исключительно в университетской аудитории сложно. Аудиторная подготовка должна быть дополнена существенной долей практики, притом не столько для иллюстрации теории, сколько для постановки проблемы осуществления профессионального действия и его отработки через профессиональные пробы в специально организованной лабораторно-учебной среде и на практической базе (в условиях реальной образовательной или социальной организации). Необходимость их использования подчеркивает также тот факт, что в новых государственных стандартах производственной практике отводится в среднем, не более 20 недель. Этого, как отмечают работодатели, недостаточно [88].

Изучение отечественного опыта инновационных изменений и организации процесса подготовки социальных педагогов в вузе на уровне бакалавриата показывает, что получение практико-ориентированной профессиональной подготовки является одним из оптимальных путей удовлетворения образовательных потребностей личности, потребностей государства в квалифицированных социально-педагогических кадрах, способных действовать в новых социально-экономических условиях. Все это приводит к тому, что в высшем профессиональном образовании происходит поиск образовательных программ специализаций, позволяющих своевременно реагировать на запросы социальной сферы, усиливая практическую направленность подготовки, формировать у специалиста качества, которые позволяют ему выдержать конкуренцию на рынке труда, достичь успеха в профессиональной деятельности, в личной самореализации.

1.2. Профессиональная проба как образовательное явление при подготовке социальных педагогов в вузе

В условиях социальных перемен, которые происходят в российском обществе, особо актуальной становится проблема социализации молодежи. Рассматривая молодежь как определяющий фактор развития современного российского общества, необходимо отметить, что условия, в которых происходит ее социализация, нельзя назвать стабильными. Процессы реформирования, происходящие в России, по-новому высвечивают проблемы социализации молодежи.

Для выявления особенностей профессиональной социализации молодежи, прежде всего, рассмотрим процесс социализации. Данный вопрос изучался такими современными отечественными учеными как И.С. Кон, А.В. Мудрик, Р.С. Немов и др.

В педагогической энциклопедии социализация определяется как развитие и самореализация человека на протяжении всей жизни человека в процессе усвоения производства культуры общества [128].

Р.С. Немов рассматривает социализацию как процесс усвоения и активного воспроизводства индивидом общественного опыта, в результате которого он становится личностью и приобретает необходимые для жизни среди людей знания, умения, навыки, т.е. способность общаться и взаимодействовать с ними в ходе решения тех или иных задач [101].

И.С. Кон считает, что процесс социализации несводим к непосредственному воздействию индивидов. Социализация во многом зависит от социальной позиции индивида, от его места в определенной конкретной социальной структуре [67].

А.В. Мудрик дает следующее определение социализации: «Это процесс двусторонний. С одной стороны, индивид усваивает социальный опыт, ценности,

нормы, установки, присущие обществу и социальным группам, в которые он входит. А с другой – в процессе социализации он активно воспроизводит систему социальных связей и социальный опыт».

Социализируясь, человек не только обогащается опытом, но и реализует себя как личность, влияя на жизненные обстоятельства и окружающих людей.

Необходимо создание условий для социального творчества через многообразие форм деятельности, позволяющих молодежи осознать себя как личность, самоутвердиться, развить интересы и способности в изменяющихся социально-экономических условиях. При этом необходима гармонизация интересов общества и интересов каждой личности [98].

Т.А. Дворцова указывает на то, что процесс социализации неразрывно связан с проблемой личностного самоопределения, которое предполагает активное определение своей позиции относительно общественно выбранной системы ценностей и выяснение на этой основе смысла собственного существования [40].

И.И. Фришман отмечает, что в социализации индивида можно выделить две фазы. Первая фаза – социальная адаптация, которая предполагает приспособление индивида к социально-экономическим условиям, к ролевым функциям, социальным нормам, к социальным группам и социальным организациям, социальным институтам. Вторая фаза – интериоризация – это процесс включения социальных норм и ценностей во внутренний мир человека [158].

Иными словами, социальное воспитание представляет собой возвращение человека в процессе планомерного создания условий для целенаправленного позитивного развития и духовно-ценностной ориентации.

О.В. Пшеницина отмечает, что важную роль в процессе социализации студентов играют молодежные общественные объединения, от других социальных институтов их отличает, во-первых, проникновение в те сферы жизни, которые не затрагиваются или слабо затрагиваются существующими

государственными институтами. Во-вторых, максимально активный характер деятельности и поведения их членов. Общественные организации способствуют вовлечению индивида в социальную деятельность, результатом этого процесса является их превращение из пассивных объектов в активных, самостоятельных субъектов социальной деятельности [123]. Благодаря этому существующие общественные организации могут рассматриваться в качестве равноправного с государством субъектом социальной работы [94].

Процесс профессиональной социализации большинство ученых рассматривают как неотъемлемую часть процесса социализации в целом.

А.А. Бодалев профессиональную социализацию понимает как процесс освоения профессионального пространства и активного поиска своего места в нем [18].

Исследуя профессиональную социализацию, ученые, отмечают, что целесообразнее позаботиться о профессионально-личностной подготовке будущего учителя, постепенно обогащая намеченную структуру и помогая студенту свободно выбирать направления и формы продвижения в профессиональной сфере. Путь от формирования интегральных качеств к их конкретизации, освоению, выражению в индивидуально-творческих формах гораздо продуктивней. Если следовать ему, для каждого студента будет строиться свой путь получения необходимых умений и навыков на основе рефлексии, диагностики возможных трудностей, которые ожидают на каждом этапе вхождения в профессию.

Гросс А.Б. с процессом профессиональной социализации связывает процесс профессионального самоопределения личности студента. Под профессиональным самоопределением личности он понимает сложный, поэтапный детерминированный социальный процесс ее интеграции в социально-профессиональную структуру общества, формирования основ профессиональной культуры и реализации на личностном уровне ожидания

по занятию им определенного социального положения [39]. Профессиональная социализация предполагает включение студента в систему профессиональных отношений и самостоятельное воспроизводство им этих отношений, то есть освоение профессиональной деятельности.

Профессиональная социализация будущих педагогов ориентирована главным образом на формирование готовности студентов к осуществлению профессиональной социально-педагогической деятельности [11, 57, 134].

Процесс профессиональной социализации студентов – будущих педагогов требует организационно-методического обеспечения, важнейшим компонентом которого, по нашему мнению, является организация комплекса профессиональных проб.

Потенциал профессиональных проб как средства профессионализации личности был отмечен еще задолго до их научно-теоретических обоснований современными учеными. Идея знакомства подростков и молодежи с различными аспектами профессиональной деятельности, приобщения к ее отдельным элементам, вовлечения в создание реальных материальных и нематериальных продуктов с последующим рефлексивным осмыслением приобретенного опыта является продуктивной для теории и практики педагогической науки. Поэтому она привлекала внимание специалистов практически на всех этапах становления и развития педагогической мысли в России и за рубежом.

Так, почти три века назад В.Н. Татищевым была предложена идея «трудовых проб» как прообраза профессиональных. В статье «О порядке преподавания в школах при уральских казенных заводах» В.Н. Татищев писал: «Обучать принятых в училища вначале разделяя время, по одному часу хотя и всякий день с переменами, так, чтобы некоторые приходили в ту или другую науку до полудни, а другие после полудни. А когда кто к чему большую охоту и способность явит, тогда ему в той науке более времени допустить, а в другом убавить или весьма отставить». «Единственный метод

образования есть опыт, а единственный критерий его есть свобода»,— писал Л. Н. Толстой в «Общем очерке характера Яснополянской школы 1862 г.».

В годы советской власти правительство признало наиболее соответствующей идеалам социализма модель «школы труда», обогащенную идеями американского философа Джона Дьюи. Согласно воззрениям Дж. Дьюи, любая жизненная ситуация уникальна, поэтому польза теоретического знания выглядит менее значимой, чем лично выработанная стратегия исследования окружающего мира и накопление опыта решения проблем. Именно то, что обретается в процессе практических проб, экспериментов, и составляет суть образования как основания для внутренней уверенности в способности преодолевать препятствия.

В 20-е гг. XX века в отечественной педагогике в связи с повышением внимания к проблемам профориентации, к использованию различных ее методов (профессиоведческие беседы, лекции, экскурсии на производство и в учреждения и т. п.) активизировался и интерес к пробе сил обучающимися в профессиональных областях. Большой интерес представляет опыт осуществления практической пробы сил в специальных кружках, созданных для ознакомления с содержанием профессионального труда, а также в профессиональных школах.

В середине XX в. на Западе на педагогику повлияла гуманистическая психология, которой оказались близки идеи насыщения образовательного пространства дополнительными возможностями для пробы своих сил с целью становления личности. Важнейшим компонентом системы образования были признаны попытки воспроизведения образцов чужого поведения, стимулирующие выработку собственной позиции и внутреннее развитие. В данном контексте пробы сил можно оценивать не только как заранее predetermined процесс, но и как случайность.

В 60-70-е гг. XX в. интерес и внимание к вопросам профессиональной ориентации обучающихся вновь возрастает практически во всем мире. В отечественной педагогической теории и практике возобновился интерес к вопросам предоставления обучающимся возможности знакомства с элементами профессиональных субкультур через практическую деятельность в процессе допрофессиональной подготовки.

Для московской школы (А. Е. Голомшток, К. А. Иванович, В. А. Поляков, А. А. Шибанов и др.) были характерны: постановка проблемы профессиональной ориентации и ее разрешение в общетеоретическом плане; комплексное решение проблемы совместными усилиями специалистов различных областей (педагогов, психологов, физиологов, социологов, демографов и др.); разработка политехнической основы профессиональной ориентации школьников; разработка воспитательной концепции системы профориентации и др.

В трудах ученых сибирской школы (Н. Н. Чистяков, Н. Я. Канторович и др.) разрабатывается система профориентации обучающихся в деятельности отраслевых профсоюзных организаций, конкретизируется методика проведения профориентации, разрабатывается профессиональная консультационная система трудовых коллективов.

Также в этот период ученые-психологи К. М. Гуревич, А. Е. Климов, К. К. Платонов, В. В. Чебышева и др. разрабатывают комплекс научных проблем, в число которых входят изучение профессий и предъявляемых ими психофизиологических требований к человеку; условий и закономерностей формирования профессиональной пригодности, построения единой психофизиологической классификации профессий и др. [36].

В 70-80-е гг. в Японии проектируется система профессиональной ориентации, складывающейся на фоне исключительно высокой динамики социально-экономического развития. Идеологом, теоретиком и организатором японской системы профориентации явился профессор

университета Асия С. Фукуяма [159]. Профессиональная ориентация, с его точки зрения, это динамичный процесс развития человека в течение всей жизни. Особенно важен этап, который охватывает развитие ребенка от рождения до завершения образования. На этом этапе формируется способность к профессиональному самоопределению, включающая три основных фактора: самоанализ, анализ профессий и профессиональные пробы.

В Японии, по мнению ученых и исследователей, наиболее целесообразной возрастной группой для формирования готовности обучающихся к определению своей профессиональной карьеры, осуществления профессионального самоопределения являются младшие классы средней школы (т. е. школа второй ступени). Одной из главных целей этой возрастной группы является подготовка к будущей профессиональной карьере, т. е. приобретение знаний о профессиях, развитие профессиональных навыков и умений. С учетом своих склонностей и способностей обучающиеся должны суметь правильно выбрать учебные курсы, наиболее отвечающие планируемому профессиональному пути. Педагогическое руководство профессиональной подготовкой при этом становится одним из самых важных компонентов общей развивающей программы. К моменту перехода в 9 класс (последний на втором этапе школы) обучающиеся овладевают положительными установками в отношении мира труда, определенными знаниями себя в связи с профессиональными альтернативами и требованиями. Они должны уметь отобрать спектр профессий для более широкого исследования и накопления трудового опыта.

Таким образом, на протяжении трех лет каждый учащийся в обязательном порядке осуществляет профессиональные пробы не менее 48 раз. Многие японские школьники выполняют те или иные виды деятельности во внеурочное время. Внимание обучающихся к необходимости самооценки

активизируется тестированием, которое проводится несколько раз, а также общей установкой на самоанализ и самоконтроль своих особенностей, действий и результатов. Для контроля готовности обучающимися школы второй ступени (12-14 лет) сознательно осуществлять выбор видов профессиональной деятельности в Японии используется специальный тест «F-тест» (Фукуяма-тест) для оценки способности выбирать профессию.

Идея осуществления практической пробы сил обучающимися как этапа педагогического сопровождения профессионального самоопределения была осуществлена в разработанном в 80-90-е гг. ВНИКом (Временным научно-исследовательским коллективом) «Школьник – труд – профессия» интегративном профориентационном курсе «Твоя профессиональная карьера» под руководством профессора С. Н. Чистяковой. Коллектив ученых ВНИКа «Школьник – труд – профессия», используя опыт С. Фукуямы, попытался его модифицировать применительно к специфике российских условий в разработке экспериментального интегративного профориентационного курса.

Профессиональная проба, по мнению разработчиков курса – это завершённый технологический цикл учебно-трудовой, познавательной деятельности обучающихся, выполняемый в условиях, максимально приближенных к производственным, а также средство развития интереса и способности обучающегося к конкретной профессиональной деятельности, проверки осознанного и обоснованного выбора профессии.

Основной целью курса является актуализация процесса профессионального самоопределения школьников за счёт активизации психологических ресурсов личности и обеспечения их системой сведений о мире современного профессионального труда, развитие у них способности адаптироваться к реалиям устройства своей будущей карьеры в новых социально-экономических условиях.

Профессиональные пробы составляют практическую часть учебного курса, проводятся по пяти профессиональным сферам. Всего в рамках курса предусмотрено проведение десяти профессиональных проб. Продолжительность каждой из них 8-20 учебных часов. Каждая профессиональная проба составляет самостоятельную, логически завершённую единицу учебно-трудовой деятельности.

В процессе профессиональных проб обучающиеся получают опыт конкретной профессиональной деятельности и пытаются определить, соответствует ли ее характер их предпочтениям, способностям и умениям.

В 90-е гг. XX века в научно-методическом Центре «Карьера» г. Кемерово под руководством С.Н. Чистяковой был разработан интегративный профориентационный курс «Введение в мир природы, техники и искусства», предполагающий реализацию метода профессиональных проб.

После проведения каждой профессиональной пробы отслеживалась динамика отношения обучающихся к технологической подготовке, адекватность самооценки требованиям, предъявляемым профессией к специалисту, наличие качественных характеристик, способствующих построению и развитию профессионально важных качеств для успешного профессионального самоопределения.

На идею практических проб молодежи в различных сферах трудовой и профессиональной деятельности опирается деятельность по распространению в мире идеологии продуктивного образования. Она осуществляется Международной сетью продуктивных школ в Европе (INEPS), которая была создана Институтом продуктивного обучения в Европе (IPLE).

Руководители института И. Бем и Й. Шнайдер среди основных форм организации продуктивного образования обозначают: город как школа — создание реальных ситуаций проб сил на рабочих местах за стенами школы; фирма при школе — создание материальных и нематериальных продуктов в

стенах школы; от преподавания к консультированию, фасилитации, кооперативной групповой работе; от традиционно-количественного и сравнительно-исполнительского оценивания к качественной самооценке.

Очевидно, что перечисленные формы организации продуктивного образования соответствуют и отечественным концептуальным представлениям о сущности профессиональных проб.

Большинство современных специалистов относит явление и понятие «профессиональная проба» как к системе допрофессионального, так и к системе профессионального образования [109]. При этом суть профессиональных проб понимается и в том, и в другом контексте достаточно однозначно – как специально организованное испытание (имитационная ситуация), моделирующее элементы конкретного вида профессиональной деятельности, максимально приближенное к профессиональной реальности. Однако, традиционно, профессиональные пробы использовались как форма профориентационной работы со школьниками главным образом в рамках профильного обучения и предпрофильной подготовки.

Несмотря на тот факт, что профессиональные пробы традиционно используются в опыте профориентации школьников, по нашему мнению, они обладают большим потенциалом как средство профессиональной социализации педагогических кадров, требующее методической разработки в контексте их применения в высшей школе. Представляется целесообразным полномасштабное использование ресурсов профессиональных проб в контексте решения задач модернизации российской практики профессиональной подготовки социального педагога.

Профессиональная проба является одним из видов социальной практики, цель которой – познакомить студента с выбранной профессией как в стенах вуза, так и непосредственно на рабочем месте. Она может

проводиться для студентов всех курсов и должна решать следующие ключевые задачи:

1. Углубленное знакомство студента с профессией непосредственно на рабочем месте и ответ на вопрос студента: «Правильно ли я выбрал данную профессию? Хочу ли я заниматься данной деятельностью всю жизнь?» (данная задача требует скорейшего решения и должна разрешаться на первом году обучения).

2. Приобретение социального опыта, связанного с личностным самоопределением студента.

3. Рефлексия студентом приобретенных знаний и опыта деятельности во время профессиональной пробы в плане своего профессионального развития.

4. Изготовление студентом продукта, полезного для той организации, где он проходил профессиональную пробу.

Прохождение обучающимися профессиональной пробы может осуществляться в рамках часов базовой (общепрофессиональной) и вариативной частей учебного плана, а также во внеаудиторное и каникулярное время и в процессе выполнения научно-исследовательской работы, учебной и производственной практик.

Представляют интерес некоторые «сопутствующие» задачи, которые могут решаться в процессе реализации профессиональных проб (задачи приобретения социального опыта):

1. поиск обучающимся способов выстраивания делового общения (научиться контактировать с незнакомыми людьми, представлять себя, знакомиться, договариваться, сотрудничать, быть полезным);

2. изучение современного социума;

3. опробование себя на реальном рабочем месте;

4. получение профессиональных навыков;

5. получение опыта поиска рабочего места;

6. принятие ответственности за выбранное дело и доведение задуманного до реализации;
7. получение навыков работы с деловой документацией;
8. научение кооперировать с другими людьми и делать совместное дело;
9. проектирование своей деятельности.

Профессиональные пробы могут проходить в течение 2-х недель, а непосредственно выход на рабочее место в организацию может осуществляться в течение 3-5 и более дней в рамках общей продолжительности профессиональных проб. Формы деятельности студентов непосредственно на рабочем месте могут быть следующие:

- мониторинг рабочего дня специалиста, на чьем рабочем месте студент проходит профессиональные пробы;
- работа с документацией, выполнение несложной работы с документами;
- выполнение определенных заданий, проводимых специалистом (педагогом-наставником) образовательной и/или социальной организации для группы студентов с целью выявления специфических способностей и личностных качеств, необходимых для успешной в будущем работы по данной профессии;
- посильное участие в работе организации, например, подготовка предложений по улучшению работы организации, помощь специалистам, выполнение мелких поручений;
- участие в конкурсе по выполнению какой-либо посильной работы.

Профессиональные пробы могут реализовываться комплексно (в виде программы) и проводиться в три этапа:

1 Этап. «Проектировочный». На этом этапе обучающийся выходит на экскурсию в организацию и договаривается с ответственными за профессиональную пробу о формах и содержании своей деятельности

непосредственно на рабочем месте. Данный этап проходит во время учебного процесса преимущественно на первом году обучения.

2 Этап. «Основной». Проводится во время изучения профильных дисциплин и прохождения практик в течение всего периода обучения.

3 Этап. «Рефлексивный». Проводится в форме круглого стола или итоговой конференции непосредственно по завершению профессиональной пробы. Итогом профессиональных проб может стать выбор студентом индивидуальной образовательной траектории. Для студентов последнего года обучения – выбор будущего места работы.

Непосредственную организацию прохождения профессиональной пробы студентами в образовательных и / или социальных организациях осуществляет вуз, который также обеспечивает:

- разработку и утверждение программы профессиональных проб;
- заключение двухсторонних договоров с соответствующим учреждением или организацией об условиях и порядке прохождения профессиональной пробы студентами;
- издание приказа по учреждению о прохождении профессиональной пробы обучающимися в соответствующем учебном году;
- закрепление лиц, ответственных за прохождение обучающимися профессиональной пробы;
- распределение обязанностей за ответственными специалистами, организующими прохождение профессиональной пробы обучающимися;
- направление обучающихся в организации в сроки, установленные учебными планами и программами;
- распределение обучающихся по конкретным учреждениям и организациям на время прохождения профессиональной пробы;
- составление графиков перемещения обучающихся по местам прохождения пробы в соответствии с утвержденной программой

профессиональной пробы и в зависимости от возможностей конкретной принимающей организации, учреждения;

- контроль за соблюдением требований норм охраны труда, а также санитарных, гигиенических норм, положений трудового законодательства во время прохождения обучающимися профессиональной пробы.

Организатор профессиональной пробы от вуза обеспечивает:

- формирование необходимой для проведения профессиональной пробы документации;

- контроль за прохождением профессиональной пробы обучающимися;

- контроль за предоставлением обучающемуся принимающей организацией во время прохождения пробы необходимых условий;

- подготовку отзыва от принимающей организации по результатам профессиональной пробы (достигнутых положительных результатов, замечаний и предложений);

- подготовку студентами докладов, отражающих все итоги профессиональной пробы.

Принимающая организация обеспечивает:

- правовую защиту студента на момент прохождения профессиональной пробы в форме приказа, в котором определены ответственные специалисты за профессиональную пробу, сроки прохождения проб, условия работы, рабочее место, списки обучающихся;

- охрану труда студентов на рабочем месте;

- объективную оценку результатов профессиональной пробы. Оценка результатов пробы производится в форме отзыва за подписью ответственного специалиста по приказу принимающей организации. В отзыве также можно отразить замечания и рекомендации студенту.

В процессе выполнения профессиональных проб обучающиеся будут получать обширные сведения о деятельности различных специалистов, приобретут опыт соотнесения своих интересов, индивидуальных

особенностей с требованиями педагогической профессии в конкретной практической деятельности.

При организации и проведении профессиональных проб необходимо учитывать субъективные и объективные факторы, влияющие на продуктивность их выполнения. К субъективным факторам относятся факторы, определяющие индивидуальную психофизиологическую готовность к выполнению профессиональных проб. Объективные факторы влияют на рациональный и качественный подход к реализации профессиональных проб.

Проба является интегративным методом, обеспечивающим моделирование профессиональной деятельности и профессионально важных качеств, предъявляемых к социальному педагогу. Она требует детального рассмотрения и анализа с позиций ее организации и методического обеспечения.

В ходе выполнения профессиональных проб соблюдаются следующие организационно-педагогические условия:

- направленность содержания деятельности обучающихся на развитие их склонностей и способностей;
- ориентация на интересы обучающихся;
- учет уровня подготовленности студентов к выполнению заданий различной степени сложности;
- обязательное обеспечение материально-технической базой выполнения заданий пробы с выделением и соблюдением преемственности целей, задач, условий их осуществления;
- определение продуктов деятельности обучающихся и критериев для объективной оценки выполнения задания профессиональной пробы;
- оперативный контроль и корректировка процесса выполнения профессиональной пробы;

- сочетание индивидуальных и групповых форм выполнений заданий пробы.

Выполнение практических заданий в ходе пробы осуществляется поэтапно. На каждом практическом этапе обучающиеся выполняют задания, требующие от них владения начальными профессиональными умениями, достаточными для их реализации в качестве исполнителя. Задания выполняются на трех уровнях сложности. Первый уровень сложности самый простой, исполнительский. Задания второго уровня сложности содержат элементы творческого характера, предусматривают внесение новизны и оригинальности. Задания третьего уровня сложности предполагают самостоятельную деятельность – планирование, постановку промежуточных и конечных целей, принятие решения, анализ и самооценку результатов деятельности. Таким образом, третий уровень сложности предполагает самостоятельный поиск выхода из проблемной ситуации. При подведении итогов педагог должен проанализировать последовательность выполнения заданий и составляющих компонентов пробы – технологического, ситуативного, функционального.

Показателями качества выполнения практических заданий пробы являются: самостоятельность; соответствие конечного результата целям задания; обоснованность принятого решения; аккуратность; активность и целеустремленность в достижении качественного результата; стремление выполнить условия и требования практического задания; рефлексия результатов собственной деятельности.

Показателями, по которым проверяется изменение уровня готовности студентов к выбору профиля социально-педагогической деятельности, в рамках которого осуществлялись профессиональные пробы, являются следующие: приращение представлений и опыта деятельности в конкретной специализации; динамика изменения самооценки обучающихся до выполнения пробы и после нее; адекватность самооценки; изменение

мотивации студентов по их отношению к деятельности, в рамках которой выполнялась проба; принятие решения о дальнейших планах, связанных с выбором профиля.

В ходе организации и проведения профессиональных проб необходимо оказывать психологическую поддержку студентам, учитывать возрастные и психологические особенности обучающихся. Профессиональная проба включает в себя специально организованную психологическую диагностику, направленную на выявление профессионально важных качеств личности, которая проводится с помощью самодиагностики, выполнения специальных психологических методик, упражнений, практических задач [118].

Особую роль играют профессиональные пробы при подготовке будущих социальных педагогов в вузе в силу указанных в параграфе 1.1. диссертации особенностей данного вида профессиональной педагогической деятельности.

Профессиональные пробы, направленные на решение конкретной социально-педагогической проблемы, развитие профессиональных действий и самой профессиональной деятельности будущих социальных педагогов становятся одним из важных механизмов соединения теории, практики и науки в процессе их подготовки в вузе. В таблице 1 представлен опыт ФГБОУ ВПО «Томский государственный педагогический университет» по организации профессиональных проб при подготовке социальных педагогов.

Таблица 1

**Использование профессиональной пробы при бакалаврской
подготовке социальных педагогов в вузе**

Виды образовательной деятельности обучающихся в структуре ООП	Описание форм организации практической деятельности обучающихся в рамках ООП
Изучение профильных дисциплин (социальная педагогика, технологии социально-педагогической деятельности, основы социальной работы, социальная политика и др.)	Изучение теоретического материала как способа решения социально-педагогических проблем и задач. Формирование способов выполнения профессиональных действий в учебно-лабораторной среде. Учебные задания, организованные по типу ПП (контактное

	(аудиторное) обучение и обучение с использованием дистанционных технологий).
Учебные практики (ознакомительная и научно-исследовательская практики)	Демонстрация образцов профессиональных действий, объединенных одной или несколькими трудовыми функциями. Попытки самостоятельного выполнения профессиональных заданий. Формирование списка педагогических проблем и задач.
Производственные практики (летняя психолого-педагогическая, социально-педагогическая, комплексная практики)	Выполнение профессиональных действий в реальной образовательной или социальной организации в условиях супервизии.
НИРС (рефераты, исследовательские проекты, курсовые работы, выпускная квалификационная (дипломная) работа).	Анализ эффективности и затруднений в выполнении профессиональных действий. Организация мини-исследований, направленных на анализ причин неэффективности и затруднений в профессиональной деятельности, построение нового профессионального действия.
Внеучебная деятельность (волонтерство, студенческие кружки, конкурсы профессионального мастерства, олимпиады, участие в мероприятиях в рамках воспитательной работы факультета, вуза и др.)	Формирование общего способа профессиональных действий (понимание реализации профессионального действия в пространстве возможностей). Стихийное проявление «эффекта профессиональной пробы».

Как видно из таблицы, профессиональные пробы могут быть включены в различные виды образовательной деятельности студентов в рамках основных образовательных программ и соответственно учебных планов. Обязательным компонентом основных профессиональных образовательных программ профессиональной подготовки педагога выступает практика, которая может рассматриваться как интегрированное пространство концентрации профессиональных проб. Профессиональное развитие будущего педагога в вузе может быть представлено как процесс формирования его опыта профессиональной деятельности. Наиболее интенсивные изменения в этом опыте (в плане прироста сформированности прикладной составляющей педагогического профессионализма) происходят на этапе профессиональной подготовки в вузе, в процессе включения будущих педагогов в практическую деятельность.

В России современное понимание целей, задач, возможностей педагогической практики вырабатывается в рамках нового формата

профессионального педагогического образования. Формирование опыта профессиональной деятельности будущими педагогами на этапе вузовского обучения является целенаправленным, регулируемым процессом и задается особенностями содержания образования и посредством использования моделируемых профессиональных задач и реальных профессиональных ситуаций [12, 99].

Хотя в России назначение практики в процессе профессиональной подготовки будущих учителей рассмотрено довольно подробно (В.А. Болотов, П.Е. Решетников, В.А. Сластенин и др.), в последнее время значение педагогической практики существенно переосмысливается, идет активный поиск резервов ее использования в подготовке студентов.

Анализ исследований позволил определить, что в основе многих современных концепций практики лежит понимание практической профессиональной подготовки будущих педагогов как процесса преобразования образовательного и личного опыта в опыт решения профессиональных задач посредством накопления опыта решения учебных, творческих задач, овладения педагогическим проектированием и моделированием [95, 111].

В новых условиях изменяется видение способов обеспечения непрерывности педагогической практики. Исследователями особенно подчеркивается необходимость сделать более тесным взаимодействие всех участников образовательного процесса: общеобразовательная школа и учреждение профессионального образования должны выступать как единое образовательное пространство профессионального развития будущего педагога.

Не требует особых доказательств тезис о том, что успешным профессионалом становится чаще всего тот, кому удалось достаточно точно соотнести особенности собственной индивидуальности с траекторией своего движения – развития в профессиональном пространстве. А для того, чтобы

правильно самоопределиться с этой траекторией, необходимо уже в образовательной ситуации «примерить» к себе, попробовать широкий спектр различных видов будущей профессиональной деятельности, оказаться реально погруженным в них. Поэтому наличие отлаженной системы профессиональных проб в процессе подготовки педагогических кадров выступает важнейшим фактором успешного непрерывного профессионального развития педагога, условием реализации акме-потенциала высшего педагогического профессионального образования [1, 63].

Акцентирование идеи профессиональных проб при обозначении смыслов педагогических практик будущих профессионалов в сфере социальной педагогики обусловлен необходимостью преобразования концептуального и методического обеспечения процесса профессиональной подготовки кадров для этой сферы в системе национальной высшей школы.

По части организации практик при реализации основных образовательных программ бакалавриата социально-педагогического профиля приведем опыт Томского государственного педагогического университета (ТГПУ). В ТГПУ осуществляется подготовка бакалавров по направлению подготовки 050400.62 Психолого-педагогическое образование, профиль: Психология и социальная педагогика с 2011 года [66, 142, 153].

В учебном плане данного направления подготовки, рассчитанного на 4 года обучения, предусмотрено 6 видов практик, объединенных в две группы – учебные практики (2) и производственные практики (4).

Погружение в практику начинается с первого года обучения и организовано в следующей последовательности.

- Первый год обучения: «учебная практика». Целью практики является ознакомление студентов с порядком функционирования учреждений, реализующих социально-педагогические функции (учреждения образования, социальной защиты); обучение практическим навыкам и

подготовка их к самостоятельной профессиональной деятельности по избранному профилю подготовки. Длительность практики – 2 недели.

- Второй год обучения: «учебная практика». Ведущей целью учебной (научно-исследовательской) практики является формирование у обучающихся исследовательского типа мышления, овладение алгоритмом ведения исследования и специальных умений на основе систематизации теоретических знаний и их интеграции в процессе осуществления самостоятельной научно-исследовательской деятельности. Длительность практики – 2 недели.

- Третий год обучения: «производственная практика». Ведущая цель практики: знакомство студентов с основным содержанием работы учреждений и служб социально-педагогической и психологической направленности, с особенностями профессиональной деятельности социальных педагогов и психологов, с различными категориями детей, нуждающихся в социально-педагогической и психологической помощи, и их проблемами. Длительность практики – 3 недели.

- Третий год обучения: «инструктивно-методический лагерь». Ведущая цель практики: методическая подготовка к реализации воспитательной работы с временным детским коллективом в детских оздоровительно-образовательных организациях. Длительность практики – 1 неделя.

- Третий год обучения: «летняя психолого-педагогическая практика». Целью практики является формирование компетентности у студентов в области психолого-педагогической и воспитательной работы с временным детским коллективом в условиях детской оздоровительно-образовательной организации. Длительность практики – 4 недели.

- Четвертый год обучения: «производственная практика». Цель практики: совершенствование комплекса профессиональных компетенций и

навыков самостоятельной профессиональной деятельности.

Длительность практики – 8 недель.

Итого за весь период обучения бакалавров на практики приходится 20 недель. Практики проводятся в сторонних образовательных и социальных организациях или на кафедрах и в лабораториях вуза (учебная практика), обладающих необходимым кадровым и научно-техническим потенциалом [153].

Согласно экспертным оценкам, в настоящее время можно обозначить следующие дефициты в системе организации практик будущих педагогов, нацеленных на профессиональную деятельность в сфере социальной педагогики:

- недостаточная разработанность диагностического инструментария для оценки развития компетенций в процессе практики;

- недостаточная степень продуктивности взаимодействия «педвуз – базы практик» в контексте ценностей и задач партнерских отношений;

- слабо выраженная нацеленность на организацию практик как систему профессиональных проб (на уровне целей, содержания и формы заданий, рефлексивных аспектов в логике непрерывности);

- усеченность спектра видов педагогической деятельности, с которыми студент знакомится в ходе практики – в силу ее кратковременности и неперманентности.

Идея актуализации профессиональных проб при организации практик, на наш взгляд, может выступать концептуальной основой для построения новой системы подготовки бакалавра для сферы социальной педагогики, реализующей приоритет ценностей самоопределения, самоактуализации и акме-направленного саморазвития.

Важной составляющей такой системы представляется построение механизма взаимосвязи практики с другими видами деятельности студента в процессе обучения в вузе, обеспечивающими «эффект профессиональной

пробы». Реализация этой взаимосвязи обеспечит создание пространства для реализации профессиональных проб в процессе вузовской подготовки бакалавра для сферы социальной педагогики. По нашему видению, данное пространство создаст совокупность следующих составляющих в их синергии с потенциалом педагогических практик: собственно академические занятия, целенаправленно ориентированные на имитационное моделирование профессиональных проб; включенность студентов в социальные проекты и волонтерскую деятельность социально-педагогической направленности; работа в студенческих педагогических отрядах, в частности в качестве воспитателей временных детских коллективов в детских загородных лагерях; участие в работе органов студенческого самоуправления факультета и вуза. Кроме того, положительным фактором для постановки продуктивной системы профессиональных проб в процессе подготовки бакалавра для сферы социальной педагогики будет выступать обеспечение студентам возможности для прохождения практики одновременно в нескольких образовательных организациях, причем в режиме перманентности. При этом важно осуществление консультационно-наставнической поддержки студентам как необходимого условия продуктивности их рефлексивного осмысления педагогического опыта, полученного в ходе «проживания» профессиональных проб.

Анализ специальной литературы, посвященной вопросам развития подходов к профессионализации педагогических кадров, в том числе социально-педагогических, в новых социально-экономических условиях, показывает, что большой потенциал для успешного решения этих вопросов имеет акмеологическое знание [17, 18, 41, 52, 63, 64].

Согласно наиболее распространенной трактовке, акме – это достижение совершенства, максимальной зрелости, вершины, «звездного часа» в развитии человека. Движение к вершинам профессионализма требует от человека определенных специфических качеств. В первую очередь, это

акме-направленная мотивация. Она включает мотивацию достижения в профессиональной деятельности, мотивацию саморазвития и самореализации, мотивацию творческого вклада в профессию [63, 64].

Достижение акме – это результат взаимодействия многих объективных и субъективных условий и обстоятельств в жизни человека. Талант, способности, физическое и психическое здоровье могут быть рассмотрены как субъективные факторы, а условия воспитания, обучения, качество образования и др. как объективные факторы этого процесса. Более того, само понятие акме, равно, как и процесс его достижения, будет сильно зависеть от конкретной профессиональной деятельности.

Акмеология решает задачи выявления оптимальных факторов и условий, которые позволяют взрослому человеку состояться как индивиду, личности и субъекту деятельности, т.е. достичь своего «акме» (прежде всего в профессиональной деятельности). Под акме в профессиональной деятельности подразумевается устойчиво успешный по получаемым результатам высокий уровень решения задач, составляющих содержание деятельности специалиста в той или иной области [5, 41-43, 17, 19, 21]

Движение к вершинам профессионализма требует от человека определенных специфических качеств. В первую очередь, это акме-направленная мотивация. Она включает мотивацию достижения в профессиональной деятельности, мотивацию саморазвития и самореализации, мотивацию творческого вклада в профессию [52].

Включенность человека в акме-ориентированный процесс профессиональных проб стимулирует специфические акме-способности, как-то: жизнеспособность, лабильность способов решения жизненных ситуаций и переключаемость; способность строить и реализовывать индивидуальную стратегию своего развития; опираться на «восходящее сравнение», т.е. усложнять задачи предстоящего этапа развития по сравнению с задачами настоящего этапа [28, 41, 52].

Передовой педагогический опыт накопил достаточно много форм и методов организации учебной деятельности студентов, обеспечивающих перевод из учебной деятельности в профессионально-ориентированную: постановка и решение в учебном процессе различных профессиональных задач, курсовое и дипломное проектирование по актуальной реальной производственной тематике, разбор конкретных производственных ситуаций, деловые игры, проблемные семинары, ориентированные на квалификационные характеристики специалиста. Эти формы и методы, по нашему мнению, также образуют собой пространство реализации профессиональных проб. С их помощью воссоздается не только предметное, но и социальное содержание будущей профессиональной деятельности. Включаясь в такую, активную, учебную работу, студент выполняет квазипрофессиональную деятельность, несущую в себе черты как учебной, так и профессиональной деятельности, что и определяет поступательное прогрессивное личностно-профессиональное становление в процессе высшего профессионального образования [64].

Теория и практика использования профессиональных проб находит свое выражение в разных формах на многих этапах развития педагогической науки и становления представлений о профессиональном ориентационном потенциале образования. Профессиональные пробы являются тем педагогическим явлением, которое обогащает содержание педагогической практики эффективными технологиями повышения готовности будущих социальных педагогов к самоопределению в специальности, самореализации и развитию в избранном направлении профессиональной социально-педагогической деятельности. Особенности организации профессиональных проб при подготовке социальных педагогов в вузе: акцентирование целей и содержания педагогических практик на реализацию профессиональных проб (реализация «эффекта профессиональных проб» практик); индивидуализация и диверсификация форм образовательного процесса в контексте акме-

ценностей; построение механизмов консультационно-наставнической поддержки при организации образовательного процесса, особенно в аспекте формирования акме-направленной профессиональной мотивации студентов.

Отлаженные механизмы организации профессиональных проб обеспечат непрерывную профессионализацию будущего бакалавра, нацеленного на социально-педагогическую деятельность, в течение его вузовской подготовки. Организация профессиональных проб в вузовской системе подготовки бакалавра для сферы социальной педагогики России обеспечивает развитие этой системы в направлении реализации ее акме-потенциала.

1.3. Теоретические основы системно-организованного использования профессиональной пробы при бакалаврской подготовке социальных педагогов в вузе

Потребность практики подготовки социальных педагогов в вузе на основе профессиональных проб в системе педагогического знания, составляющего базис ее развития, обуславливает необходимость соответствующего теоретического обоснования.

Обоснование – процесс подбора аргументов, с помощью которых можно доказать истинность утверждений, высказываемых относительно некоторого положения дел в мире (реальном или воображаемом). В практике научного исследования конкретный контекст процедуры обоснования обычно определяет выбор наиболее предпочтительной гипотезы, концепции и т.д. среди некоторого набора возможных вариантов. При этом в качестве аргументов чаще всего используются либо данные эмпирических исследований, прошедшие предварительную проверку, либо уже имеющиеся теоретические знания, истинность которых не вызывает сомнения у

профессионалов. В первом случае внимание исследователя направлено на установление соответствия обосновываемых утверждений каким-то реальным внешним условиям, относительно которых эти утверждения высказаны. Во втором случае ученые стремятся к демонстрации однозначной формально-логической связи высказываний, составляющих содержание определенной системы знаний [103, 167].

Для разработки модели организации профессиональных проб при подготовке социальных педагогов в вузе необходимо обозначить теоретические ориентиры для построения содержания данной модели. По нашему мнению, в качестве таковых могут выступать: компетентностный подход в образовании, системно-деятельностный подход, акмеологическая теория, теория контекстного обучения, теория профессионального становления и самоопределения и теория индивидуально-личностного обучения. Рассмотрим эти теории детально в контексте развития практики использования профессиональных проб при подготовке социальных педагогов в вузе на уровне бакалавриата.

Внутри компетентностного подхода выделяются два базовых понятия: компетенция и компетентность, при этом первое из них «включает совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов», а второе соотносится с «владением, обладанием человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности». В этом же контексте функционирует и понятие «образовательной компетенции», понимаемой как «совокупность смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления лично и социально-значимой продуктивной деятельности».

В рамках отождествления понятий компетенция и компетентность Л.Н. Болотов, В.С. Леднев, Н.Д. Никандров подчеркивают именно практическую направленность компетенций: «компетенция является, таким образом, сферой отношений существующих между знанием и действием в человеческой практике», а «компетентностный подход предполагает значительное усиление практической направленности образования».

Компетентность, таким образом, проявляется как более общая подготовленность к действию, возможность его совершить в специфической ситуации, характеристики которой можно выявить, наблюдая за действиями, умениями человека. Компетентность рассматривается как потенциальная возможность установления связи между знанием и ситуацией, как способность находить, выявлять оптимальное действие, подходящее для решения задачи (проблемы). Понятие «компетентность» включает собственно личностные (мотивация, качественные, мотивационно-волевые и др.) качества, определяется как более широкое понятие, соотносимое и с гуманистическими ценностями образования.

Анализ сущностных характеристик компетентности позволяет утверждать, что компетентностный подход в рамках развития практики организации профессиональных проб бакалавров сферы социальной педагогики позволяет: перейти от ориентации процесса подготовки социальных педагогов на воспроизведение знания к применению и организации знания; положить в основание профессиональной подготовки социальных педагогов стратегию повышения гибкости в пользу расширения возможности трудоустройства и выполняемых задач; поставить во главу угла междисциплинарно-интегрированные требования к результату образовательного процесса; увязать более тесно цели образования с ситуациями применимости (используемости) в мире труда; ориентировать

деятельность бакалавров на большое разнообразие профессиональных и жизненных ситуаций.

С помощью компетентного подхода возможно более полно и обоснованно описать результаты подготовки бакалавра для сферы социальной педагогики, функционирование которого как специалиста высокой квалификации предполагает не просто его готовность, но и способность к работе в современных условиях динамичных изменений. Специалист, ориентированный на будущее, должен быть готов к созданию нового в сфере своей профессиональной деятельности, а также должен быть способен успешно работать даже в условиях отсутствия в своей знаниевой базе готовых алгоритмов, проявляя творческое, созидательное мышление в нестандартных ситуациях [9, 52, 53, 63, 140].

Таким образом, компетентность специалиста – это проявленные им на практике стремление и способность (готовность) реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества и др.) для успешной творческой (продуктивной) деятельности в профессиональной и социальной сфере, осознавая социальную значимость и личную ответственность за результаты этой деятельности, необходимость ее постоянного совершенствования.

Основные особенности образа бакалавра сферы социальной педагогики (результат высшего образования), опираясь на положения компетентного подхода, можно сформулировать следующим образом:

- от него требуется не просто готовность к успешной деятельности, а готовность к деятельности в современных условиях динамичных изменений в общественной жизни;

- социальный педагог должен быть готов к созданию нового (например, конкурентоспособной продукции) в сфере своей профессиональной деятельности;

- он также должен быть способен успешно действовать даже в условиях отсутствия в своей знаниевой базе готовых алгоритмов (основ

ориентировочной деятельности), проявляя творческое, созидательное мышление.

Ю.Г. Татур уточняет термин «успешная деятельность», когда речь идет о деятельности специалиста с высшим образованием. Такой специалист должен соразмерять свою деятельность с перспективой развития той сферы, где он трудится [149].

Компетентность же социального педагога – это проявленные им на практике стремление и способность (готовность) реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества и др.) для продуктивной деятельности в профессиональной и социальной сфере, осознавая ее социальную значимость и личную ответственность за результаты этой деятельности, необходимость ее постоянного совершенствования

Системно-деятельностный подход основывается на теоретических положениях концепции Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина и др. [13, 33], раскрывающих основные психологические закономерности процесса обучения и воспитания, структуру образовательной деятельности обучающихся с учетом общих закономерностей онтогенетического возрастного развития. Системно-деятельностный подход исходит из положения о том, что психологические способности человека есть результат преобразования внешней предметной деятельности во внутреннюю психическую деятельность путем последовательных преобразований. Таким образом, личностное, социальное, познавательное развитие обучающихся определяется характером организации их деятельности, в первую очередь учебной. Системный подход разрабатывался в исследованиях классиков нашей отечественной науки (таких, как Б.Г.Ананьев, Б.Ф.Ломов), и деятельностный, который всегда был системным (его разрабатывали М.Н. Скаткин, Л.С. Выготский, Л.В. Занков, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов и многие другие исследователи). Системно-деятельностный подход является попыткой объединения этих подходов.

Реализация технологии деятельностного метода в практическом преподавании обеспечивается следующей системой дидактических принципов:

1) Принцип деятельности - заключается в том, что ученик, получая знания не в готовом виде, а добывая их сам, осознает при этом содержание и формы своей учебной деятельности, понимает и принимает систему ее норм, активно участвует в их совершенствовании, что способствует активному успешному формированию его общекультурных и деятельностных способностей, общеучебных умений.

2) Принцип непрерывности – означает преемственность между всеми ступенями и этапами обучения на уровне технологии, содержания и методик с учетом возрастных психологических особенностей развития личности.

3) Принцип целостности – предполагает формирование обучающимися обобщенного системного представления о мире (природе, обществе, самом себе, социокультурном мире и мире деятельности, о роли и месте каждой науки в системе наук).

4) Принцип минимакса – заключается в следующем: образовательная организация должна предложить обучающемуся возможность освоения содержания образования на максимальном для него уровне (определяемом зоной ближайшего развития возрастной группы) и обеспечить при этом его усвоение на уровне социально безопасного минимума (государственного стандарта знаний).

5) Принцип психологической комфортности – предполагает снятие всех стрессообразующих факторов учебного процесса, создание в школе и на уроках доброжелательной атмосферы, ориентированной на реализацию идей педагогики сотрудничества, развитие диалоговых форм общения.

6) Принцип вариативности – предполагает формирование обучающимися способностей к систематическому перебору вариантов и адекватному принятию решений в ситуациях выбора.

7) Принцип творчества – означает максимальную ориентацию на творческое начало в образовательном процессе, приобретение обучающимися собственного опыта творческой деятельности.

Профессиональные пробы, по нашему мнению, обладают всеми признаками деятельностных технологий, и реализуются с учетом указанных выше принципов. А особенности профессии социального педагога, указанные нами в параграфе 1.1, подчеркивают необходимость усиления практической подготовки социальных педагогов в вузе, в том числе за счет организации профессиональных проб.

В рамках акмеологии осуществляется исследование вершин профессиональных достижений человека. Высокий профессионализм и творческое мастерство в его осуществлении самыми различными специалистами – главный человеческий ресурс, который становится важнейшим фактором оптимального решения насущных проблем. В этом социокультурном контексте особое значение приобретает акмеология – новая интегративно-комплексная наука. Именно она изучает закономерности и технологии развития таких вершин профессионализма и творчества, как «акме». В свое время еще С. Л. Рубинштейн, анализируя жизненный путь человека, отмечал, что это – движение к более совершенным, высшим формам, к лучшим проявлениям человеческой сущности [129].

Л. С. Выготский указывал на возрастающие возможности человека в организации своей жизни. Стремление человека построить свою жизнь в соответствии с ценностными приоритетами позволяет ему стать относительно независимым и свободным по отношению к внешним факторам.

Понятие «акме» является основополагающим в акмеологии. Одни ученые рассматривают понятие «акме» как последовательный ряд достижений человека на жизненном пути, акцентируя внимание на временном аспекте и количественной характеристике «акме» в

жизнедеятельности человека. Другие исследователи рассматривают «акме» как вершину индивидуального и личного развития человека на этапах жизнедеятельности – детства, юности, взрослости, старости. Третьи исследователи рассматривают «акме» как достижение вершин личностью и социумом.

А.А. Бодалев, отмечает, что «...термин акме употребляется также еще в одном значении пиков и оптимумов, которых человеку удастся достичь в своем развитии на разных возрастных ступенях...» [18, 19].

Акмеологический подход предполагает выявление условий мобилизации у человека установки на наивысшие достижения, на наиболее полную самореализацию личности. Большое значение придается осознанию человеком своего индивидуального профиля профессионализма, обдумыванию индивидуальных стратегий и траекторий движения к профессионализму [42]. С точки зрения акмеологического подхода при оценке профессионала необходимо учитывать не только внешние показатели его деятельности (успешность, результативность) и внутренние состояния (мотивацию, удовлетворенность), но и наличие постоянной специфической мотивации к высокопродуктивной деятельности, к поступательному восходящему саморазвитию. Профессионализм личности – качественная характеристика субъекта труда, отражающая высокий уровень развития профессионально важных и личностно-деловых качеств, адекватный уровень притязаний, мотивационную сферу и ценностные ориентации, направленные на прогрессивное саморазвитие специалиста.

Основная идея проблемы профессионального саморазвития – это идея детерминации развития личности деятельностью, поэтому человек изучается с позиций его соответствия профессии и успешности деятельности в ней. Становление профессионала возможно лишь в результате единства развития, как профессионализма, так и личностного развития. Изучение человека в течение его жизненного пути показывает, что образование и проявление в

нем качеств активного субъекта деятельности делятся до тех пор, пока эта деятельность продолжается.

В рамках акмеологического подхода саморазвитие рассматривается со следующих позиций: самореализация его творческого потенциала в процессе деятельности на пути к высшим достижениям; факторы объективные и субъективные, содействующие и препятствующие достижению вершин; закономерности обучения и профессионализма в деятельности; самообразование и самоорганизация, самоконтроль, закономерности самосовершенствования, самокоррекции и самореорганизации деятельности под влиянием новых требований, идущих как извне, от профессии и общества, развития науки, культуры, техники, так и изнутри, от собственных интересов, потребностей и установок, осознания своих способностей и возможностей, достоинств и недостатков собственной деятельности.

Таким образом, саморазвитие сопровождается изменением системы взаимодействий и отношений личности, ее потребностей, эталонов, ценностных ориентаций. Поэтому в общей проблематике исследований развития личности особое место принадлежит ее личностно-профессиональному развитию, где профессиональное и личностное саморазвитие может быть понято и описано не только как социализация, но и как вторичная индивидуализация, результатом которой будет состоявшаяся индивидуальность как профессиональное личностное качество, как характеристика субъектной активности в конкретной деятельности при достижении определенного уровня образования. В свою очередь, образование в том случае будет способствовать становлению личности как профессионала, если оно переходит в самообразование, воспитание в самовоспитание, а развитие – в саморазвитие и самореализацию. Для этого важно самоопределение того вида деятельности, где личность способна достичь «акме» – вершины своего успеха.

Динамичное реагирование систем профессиональной подготовки социальных педагогов в высшей школе на потребности практики может быть обеспечено созданием комплексной системы, включающей в себя: постоянное исследование процесса личностно-профессионального развития, ситуаций, в которых оно протекает, возникающих в нем проблем, а также разработку методов и способов их решения, постоянный поиск и внедрение новых эффективных методов обучения профессионалов [1, 4, 5, 20, 42, 43, 64].

Акмеология, имея своим объектом профессиональную деятельность, рассматривает и изучает ее с точки зрения проблемы повышения ее продуктивности, выявления закономерностей и факторов совершенствования и достижения вершин профессионального мастерства в различных областях профессиональной деятельности. Представление теоретического и практического потенциала акмеологической науки и разработка в ее рамках конкретных проблем (в профессиональном образовании) опирается на следующие основные тезисы:

1. Профессиональная карьера необходимым образом сопровождается личностно-профессиональным развитием, а данное развитие есть предпосылка движения.

2. Высокий профессионализм выступает в качестве важной детерминанты успешного профессионального и личностного развития.

3. Акмеология предполагает рассмотрение не только психологических аспектов самого движения, но, прежде всего, динамику развития личности.

Неоценимую роль в этом процессе играют не только теоретические положения акмеологии, но и разработанные на ее основе профессиональные пробы, которые расширяют горизонты индивидуального самосознания, обеспечивают поступательное прогрессивное развитие будущего социального педагога в направлении профессионализации.

Развиваемая в русле деятельностной теории усвоения социального опыта, теория контекстного обучения, может «снять» так называемые «проблемные точки» профессионального обучения, а также прогнозировать процессы развития в сфере профессионального образования.

Рассуждая о перспективах компетентностного подхода в образовании, А.А. Вербицкий отмечает, что для его успешной реализации нужна опора на развитую психолого-педагогическую теорию или комплекс теорий. И в качестве такой теории, по мнению этого авторитетного ученого, вполне может выступать теория контекстного обучения [28, 29]. Мы разделяем такое суждение. В связи с этим в данном параграфе целесообразным будет представить основные положения теории контекстного обучения.

Согласно А.А. Вербицкому, одна из основных целей профессионального образования – формирование целостной структуры будущей профессиональной деятельности студента в период его обучения. Это означает, что для достижения целей формирования личности специалиста в профессиональном учебном заведении необходимо организовать такое обучение, которое обеспечивает переход, трансформацию одного типа деятельности (познавательный) в другой (профессиональный) с соответствующей сменой потребностей и мотивов, целей, действий, средств, предметов и результатов.

Между тем педагогической практике известны формы и методы обучения, в которых воссоздается не только предметное, но и социальное содержание будущей профессиональной деятельности: метод анализа конкретных производственных ситуаций и ситуационных задач, деловые игры, проблемные ситуации, научно-исследовательская работа студентов, производственная практика, курсовое и дипломное проектирование. Особая роль среди них принадлежит профессиональным пробам. Являясь воссоздателем контекста будущего труда в его предметном и социальном аспектах, профессиональная проба предоставляет студенту возможности

систематизировать, интегрировать абстрактные знания и трансформировать их в профессиональные, включая реальный процесс подготовки и принятия решений, разработки конкретных проблемных ситуаций и т.п.

Таким образом, содержание профессиональных проб в рамках контекстного обучения отражает две важнейшие характеристики обучения данного типа:

- субъект учения с самого начала ставится в деятельностную позицию, предмет которой постепенно превращается из учебного в практически профессиональный;

- требования со стороны профессиональной деятельности оказываются системообразующими, они задают контекстный принцип построения и развертывания не только отдельных эпизодов профессиональных проб, но и содержание всей подготовки социального педагога в вузе.

При этом необходимо проектировать не только предметное содержание, обеспечивающее профессиональную компетентность специалиста, но и социальное содержание, обеспечивающее способность работать в коллективе, быть организатором процесса [110].

При организации профессиональных проб на основе контекстного обучения, таким образом, моделируется полный цикл профессионального мышления социального педагога – от зарождения проблемной ситуации, порождения познавательной мотивации до нахождения способов разрешения проблемы и доказательства их правильности, что обеспечивает получение осмысленных знаний. Для того, чтобы знание стало таковым в процессе обучения, студент должен совершить двойной переход: от знака (информации) к мысли, а от мысли к действию, поступку.

Важнейший психолого–акмеологический фактор, на который опирается концепция контекстного обучения, заключается в том, что усвоенные в обучении знания, умения и навыки выступают в

профессиональной деятельности уже не в качестве того предмета, на который направлена активность студента, а в качестве средства решения задач деятельности специалиста, имеющей принципиально новый предмет.

А.А. Вербицкий обращает особое внимание на то, что при контекстном обучении на протяжении всего периода обучения студента в вузе должен осуществляться контроль процесса превращения учебной деятельности в профессиональную. При этом контроль должен быть деятельностным:

- контролируется не уровень усвоения знаний, а ход и результаты действий на их основе, уровень сформированности познавательной, а затем и профессиональной мотивации, деятельности в целом;

- средствами контроля могут служить наборы контрольных заданий, аттестационных конкретных ситуаций и деловые игры;

- основой такого контроля является проверка способностей будущих педагогов выполнять профессиональные функции, решать задачи и проблемы, определенные модели специалиста.

Таким образом, категория «контекст», обеспечивающая смыслообразующее влияние будущей профессиональной деятельности социального педагога на формы, процесс и результаты его учебной деятельности определяется как система внутренних факторов и внешних условий жизнедеятельности человека, обеспечивающая понимание и преобразование конкретной ситуации, предавая смысл и значение этой ситуации как целому, так и всем ее компонентам. Контекст в рамках профессиональных проб задается понятием «ситуация», что соответствует базовой методологии гуманитарных технологий, побуждающая студента к действию.

Как было отмечено в параграфе 1.1, особенность профессии социального педагога заключается в необходимости выбора специализации. В связи с этим, особое значение при построении системы профессиональных проб в процессе подготовки социальных педагогов в вузе на уровне

бакалавриата имеет теория профессионального самоопределения (А.Г. Асмолов, Л.Д. Столяренко, Е.А. Климов, И.С. Кон, Н.С. Пряжников, В. Франкл, В.Н. Куровский, С.Н. Чистякова).

Согласно данной теории, одной из ведущих задач современного высшего образования является создание условий для профессионального самоопределения, способствующего эффективному становлению будущего специалиста, обеспечивающего раскрытие его творческого потенциала и самореализацию в обществе. Решение данной задачи связано с необходимостью формирования у будущих специалистов, и в частности, у социальных педагогов адекватных, приближенных к реальности представлений о будущей профессии и способности найти в ней свое место, максимально соответствующее их личностным особенностям.

В центре внимания ученых, исследующих проблему профессионального самоопределения, находятся вопросы, связанные с раскрытием содержания этого понятия как явления или как процесса (А.А. Бодалев, А.А. Деркач, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Н.С. Пряжников).

Следует отметить исследования, в которых раскрывается взаимосвязь самоопределения и смысла жизни (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Т.В. Кудрявцев, С.Л. Рубинштейн); выявляются социальные аспекты самоопределения с точки зрения взаимодействия индивида и общества (М.Р. Гинзбург, А.В. Петровский, В.А. Петровский, Т.В. Снегирева и др.) [16].

В процессе организации профессиональных проб при подготовке социальных педагогов главное внимание должно быть обращено на организацию деятельности студентов в тех ее видах, формах и способах, которые представляют собой новую стратегию подготовки специалистов - не только формирование теоретического мышления, но и целенаправленное формирование профессиональной подготовленности для работы в современных условиях.

Важным элементом организации профессиональных проб является методологическая подготовка. Развитие науки и практики достигло такого уровня, что студент не в силах усвоить и запомнить все необходимое для своей будущей работы. Поэтому ему лучше усваивать такой учебный материал, который при своем минимальном количестве вооружит его максимальным количеством информации и, с другой стороны, позволит в дальнейшем успешно работать по предполагаемой специализации [110].

Идеи личностно-ориентированного образования соотносятся с ценностями современной подготовки социальных педагогов в вузе и компетентностного подхода (по части личностной компоненты компетенций и компетентности). Под личностно ориентированным обучением следует понимать такой тип образовательного процесса, в котором личность обучающегося и личность педагога выступают как его субъекты; целью обучения является развитие личности обучающегося, его индивидуальности и неповторимости; в процессе обучения учитываются его ценностные ориентации и структура его убеждений, на основе которых формируется его «внутренняя модель мира», а отношения педагог - обучающийся построены на принципах сотрудничества и свободы выбора.

В результате определяющей ценностью являются личность и личное достоинство каждого (свободный выбор и ответственность за него), творчество, индивидуальность самопознания и самовыражения, нравственные ценности.

Главная педагогическая стратегия организации профессиональных проб при подготовке социальных педагогов в вузе на основе индивидуально-личностного подхода – стратегия сотрудничества, помощи, понимания, уважения, поддержки [22]. Содержание и способы деятельности максимально осмыслены, индивидуально значимы. Для преподавателя смысл, ценность приобретают решающий характер при выборе средств и методов работы со студентами.

В качестве главного источника ресурсов педагогического процесса выступает деятельность обучающихся, т.е. активность студентов. Преподаватель является фасилитатором. Он создает психолого-педагогические условия для саморазвития, для осмысленного освоения основ профессиональной деятельности и развития профессионального сознания будущих социальных педагогов.

Главными критериями оценки эффективности обучения становятся показатели личностного роста студентов. Это проявляется в более осознанном, зрелом отношении к обучению не просто как к формальной подготовке к настоящей жизни, а как к проживанию ситуации «здесь и сейчас», что чрезвычайно важно для становления личности, собственной профессиональной позиции. Формальные критерии оценки (например, тесты) превращаются только в инструмент понимания степени освоения необходимой информации, знаний. Упор делается на решении реальных педагогических ситуаций или моделируемых, максимально приближенных к жизни (профессиональных проб).

Итак, рассмотрев особенности институционализации профессии социального педагога в России и ее современное состояние в контексте компетентностного обновления и смены акцентов в направлении практической подготовки, можно заключить, что данная образовательная стратегия при опоре на развитые психолого-педагогические теории знаково-контекстного, личностно-ориентированного обучения с учетом психологических и педагогических аспектов профессионального становления и самоопределения, акмеологическое знание, системно-деятельностный подход может выступать в качестве отправного содержательного ориентира для разработки модели развития практики организации профессиональных проб при подготовке социальных педагогов в ВУЗе на уровне бакалавриата (рисунок 1).

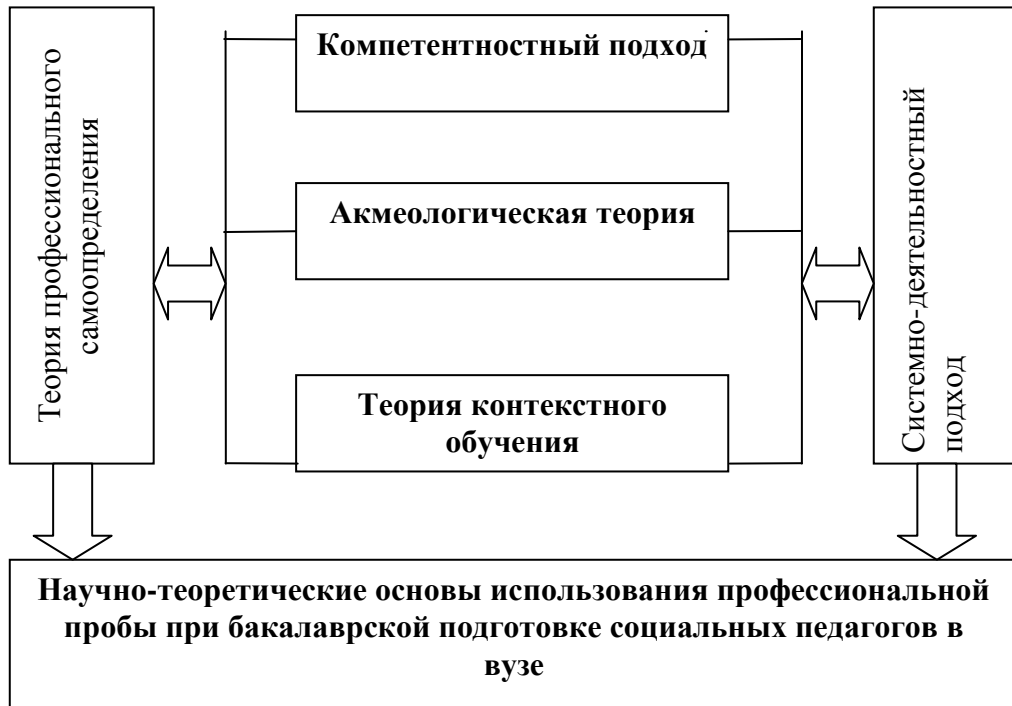


Рисунок 1. Научно-теоретические основы развития практики использования профессиональной пробы при бакалаврской подготовке социальных педагогов в вузе

На основании изложенного в данном параграфе, можно отметить, что ведущая идея при построении модели развития системы профессиональных проб при подготовке социальных педагогов в ВУЗе будет сопряжена с мыслью о необходимости усиления практико-ориентированности образовательных программ. Основание такой необходимости находится в плоскости дефиниций компетентностного подхода, как формирующейся образовательной теории при ее опоре на сложившееся педагогическое знание. Это актуализирует возможности профессиональных проб как средства, позволяющего решать комплекс задач при подготовке будущих социальных педагогов, таких как самоопределение в специализации, планирование карьеры, формирование навыков профессионального саморазвития, ценностного отношения к профессии и др. Необходимостью решения этих задач обусловлено содержание, разработанной нами модели, основные положения которой будут раскрыты далее.

Выводы по первой главе

На основе анализа научно-педагогической литературы определено, что подготовка специалистов для сферы социальной педагогики требует серьезного осмысления в силу реализации изменений, связанных с системными преобразованиями профессиональной подготовки в высшей школе, и в силу молодости социальной педагогики как вида профессиональной деятельности. Несмотря на накопленный опыт практической социально-педагогической деятельности, в настоящее время идет процесс институционализации профессии социального педагога.

Деятельность социального педагога включает работу с различными категориями населения: детьми и взрослыми, работающими и безработными, обучающимися и родителями, а также имеет множество направлений, которые можно рассматривать в разных аспектах: административном (министерство, ведомство, тип учреждения); возрастном (дети, молодежь, взрослые, престарелые); деятельностном (защита, профилактика, адаптация, коррекция, реабилитация, саморазвитие, самообразование и т.д.); проблемном (детская беспризорность, алкоголизм, дезадаптация, девиантное поведение и т.д.).

Весь спектр направлений в деятельности социального педагога требует от будущего специалиста осознанного профессионального самоопределения и самореализации в конкретной специализации. Вместе с тем обнаруживается, что в вузе недостаточно учитывается необходимость формирования у студентов готовности к деятельности в конкретном образовательном или социальном учреждении, контингент которого и проблемы его адаптации в обществе требуют применения принципа дифференциации при подготовке социальных педагогов. Подтверждение тому – острая потребность выпускников вузов, готовящих социальных педагогов, в повышении квалификации и переподготовке по профилю

деятельности учреждения. В связи с указанными выше особенностями профессии освоить трудовую функцию и профессиональные действия исключительно в университетской аудитории сложно. Аудиторная подготовка должна быть дополнена существенной долей практики, притом не столько для иллюстрации теории, сколько для постановки проблемы осуществления профессионального действия и его отработки через профессиональные пробы в специально организованной лабораторно-учебной среде и на практической базе (в условиях реальной образовательной или социальной организации).

Профессиональные пробы являются тем педагогическим явлением, которое обогащает содержание педагогической практики эффективными технологиями повышения готовности будущих социальных педагогов к самоопределению в специальности, самореализации и развитию в избранном направлении профессиональной социально-педагогической деятельности. Отлаженные механизмы организации профессиональных проб обеспечат непрерывную профессионализацию будущего бакалавра, нацеленного на социально-педагогическую деятельность, в течение его вузовской подготовки.

Рассмотрев особенности институциализации профессии социального педагога в России и ее современное состояние в контексте компетентностного обновления и смены акцентов в направлении практической подготовки, можно заключить, что данная образовательная стратегия при опоре на развитые психолого-педагогические теории знаково-контекстного, личностно-ориентированного обучения с учетом психологических и педагогических аспектов профессионального становления и самоопределения, акмеологическое знание, системно-деятельностный подход может выступать в качестве отправного содержательного ориентира для разработки модели развития практики организации профессиональных проб при подготовке социальных педагогов в ВУЗе на уровне бакалавриата.

ГЛАВА II. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО СИСТЕМНО-ОРГАНИЗОВАННОМУ ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПРОБЫ ПРИ БАКАЛАВРСКОЙ ПОДГОТОВКЕ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ В ВУЗЕ

2.1. Структура и содержание модели системно-организованного использования профессиональной пробы при подготовке социальных педагогов в вузе на уровне бакалавриата

Содержание данного параграфа посвящено раскрытию содержания модели системно-организованного использования профессиональной пробы при подготовке социальных педагогов в вузе на уровне бакалавриата, что составляет решение одной из задач нашего исследования.

Анализ педагогического знания и практики профессионального образования в рамках поиска теоретического обоснования модели, представленный в предыдущей главе, позволил сформулировать ключевую (ведущую) идею и содержательные положения данной модели.

Ключевая идея модели: обеспечение повышения качества профессиональной подготовки будущих социальных педагогов в вузе через усиление их практической компоненты, главным средством реализации которой выступают специализированные профессиональные пробы, а центральное место занимает практика как интегрированное пространство концентрации профессиональных проб.

Реализация ключевой идеи модели организации профессиональных проб при подготовке социальных педагогов в вузе требует наличия отлаженных организационно-методических механизмов. Обязательным условием при реализации данной модели является формирование позиции преподавателей. Позиция преподавателя как субъекта организации

профессиональных проб предполагает его активное участие в процессах проектирования и реализации программы профессиональных проб, а также в мониторинге влияния их образовательных воздействий на процесс профессионализации будущих социальных педагогов.

Содержание обозначенной модели определяется необходимостью практико-ориентированной профессионализации социально-педагогических кадров на этапе обучения в ВУЗе.

Практико-ориентированная профессионализация социально-педагогических кадров в ВУЗе понимается нами как процесс профессионального становления и непрерывного развития будущих социальных педагогов посредством профессиональных проб, характеристики которых проектируются и реализуются на основе модели организации профессиональных проб при подготовке будущих социальных педагогов.

Для воплощения ключевой идеи предлагаемой нами модели необходимо четко обозначить принципы построения процесса подготовки социальных педагогов на основе профессиональных проб. Нами сформулированы таковые на основе установления (путем теоретического анализа) соответствующих закономерностей.

Принципы практико-ориентированной профессионализации социально-педагогических кадров в ВУЗе позволяют ответить на вопросы о том, как те или иные научно-педагогические закономерности профессионального развития будущих социальных педагогов посредством профессиональных проб могут быть реализованы на практике. Кроме того, в практическом смысле очень важно понимать требования, обеспечивающие реализацию каждого из принципов. Поэтому в рамках содержания нашей модели представляется целесообразным не только обозначить принципы построения процесса подготовки социальных педагогов на основе профессиональных проб, но и показать закономерности, из которых эти принципы вытекают, а также раскрыть требования, обеспечивающие реализацию названных принципов.

- Принцип обозначения *профессиональных компетенций*

будущих социальных педагогов как приоритетного основания для проектирования содержания профессиональных проб [136]. Закономерную основу данного принципа составляет необходимость обеспечивать приоритет формирования профессиональных компетенций будущих социальных педагогов в силу того, что эти компетенции отражают особенности задач, содержания, направленности, методов и форм профессиональной деятельности этих специалистов. Реализация данного принципа будет обеспечена при соблюдении таких требований: наличие перечней профессиональных компетенций для каждой специализации социального педагога; спланированность результатов профессиональных проб в форме компетенций; разработанность показателей сформированности профессиональных компетенций будущих социальных педагогов; актуализация оценки сформированности (развитости) компетенций будущих социальных педагогов в содержании процедур промежуточной аттестации и оценки результативности ООП в целом.

- Принцип *акме-направленности* процесса реализации профессиональных проб будущих социальных педагогов. Этот принцип вытекает из закономерностей достижения вершин профессионализма, отражающих необходимость соблюдения при реализации профессиональных проб будущего социального педагога его ориентации на высокие личные профессиональные результаты. Акме-направленность профессиональных проб будет достигнута при наличии отлаженных мотивационных механизмов достижения студентами высоких результатов в настоящей учебной и будущей профессиональной деятельности. Такие механизмы могут быть сопряжены как с внутриличностными структурами (их следует развивать в процессе реализации профессиональных проб), так и со способностью преподавателей стимулировать студентов для достижения высоких образовательных результатов.

- Принцип приоритета *индивидуализации* образовательного сопровождения реализации профессиональных проб будущих социальных педагогов [137].

Закономерным началом данного принципа выступает то, что профессионально-образовательные потребности и намерения студентов существенно разнятся. Это обусловлено специфическими особенностями профессии социального педагога, отражающимися в ее многоплановости, и, как следствие, необходимости в специализации. Следует подчеркнуть, что в соответствии с выделенными особенностями картина реальной профессиональной деятельности социального педагога практически всегда уникальна. В качестве требований, обеспечивающих реализацию данного принципа, нами определены: установление индивидуальных образовательных дефицитов студентов; наличие организационно-методических механизмов индивидуализации профессиональных проб. Перечни формируемых (развиваемых) компетенций в различных профессиональных пробах могут быть разными в зависимости от содержательной направленности этих проб.

- Принцип *полисубъектности* при организации профессиональных проб будущих социальных педагогов. Закономерности, лежащие в основе принципа, отражают зависимость повышения практико-ориентированности профессиональных проб от степени активности потенциальных работодателей в процессе проектирования, реализации и оценки эффективности профессиональных проб. Данный принцип требует, чтобы субъектами образовательного взаимодействия при проектировании, реализации и оценке результативности профессиональных проб выступали: обучающийся, потенциальный работодатель (или его представитель), преподаватель.

- Принцип приоритета *интерактивности и рефлексивности* при организации профессиональных проб будущих социальных педагогов. Закономерно, что реализация образовательного потенциала профессиональных проб, обеспечивающих профессионализацию будущих социальных педагогов на этапе их обучения в ВУЗе, достигает тем более высокого уровня, чем выше степень рефлексивно-самообразовательной активности студентов. Интерактивность процесса профессиональных проб

будущих социальных педагогов заключается в возможности обсуждения профессиональных вопросов с одноклассниками, преподавателями, представителями образовательных и социальных организаций, так как в ситуации реальной профессиональной деятельности социальный педагог осуществляет свою деятельность в сотрудничестве с коллегами и представителями организаций-партнеров. Данный принцип реализуется посредством соответствующих методов обучения. Соответственно требования, сопряженные с соблюдением данного принципа в практике, прежде всего касаются выбора тех методов обучения, которые обеспечат актуализацию ресурсов интерактивности и рефлексивности при организации профессиональных проб будущих социальных педагогов.

- Принцип *систематичности и непрерывности* предполагает выстраивание профессиональных проб как одного из элементов системы практической подготовки на протяжении всего периода обучения в вузе.

- Принцип *бесстрессовой продуктивности* процесса реализации профессиональных проб будущих социальных педагогов [3]. Закономерные основы этого принципа заключаются в реализации ресурсов профессиональных проб при конструировании бесстрессового образовательного пространства и в профилактике профессионального выгорания студентов – будущих социальных педагогов, которое может начаться уже на этапе обучения в ВУЗе. Так же не требует доказательств тот факт, что уровень стресса, испытываемого начинающим педагогом при осуществлении профессиональной деятельности достаточно высок, а пробы способствуют постепенному, бесстрессовому вхождению в профессию. Указанный принцип будет реализован при соблюдении следующих требований: реализация профессиональных проб по методу «от простого к сложному», включение в программу профессиональной пробы подготовительного этапа, определение готовности студентов к выполнению пробы и переходу к более сложным пробам, проведение большего количества проб в условиях реальных социальных и образовательных организаций.

На наш взгляд, обозначение данных принципов существенно дополнит комплекс ключевых принципов, реализуемых в современной практике профессионального педагогического образования, как то: целевая направленность процессов обучения; научность; преемственность процессов обучения; обеспечение опережающего характера обучения и др.

Основные приоритеты педагогической деятельности при осуществлении профессиональных проб будущих социальных педагогов в ВУЗе: ориентация на повышение практикоориентированной результативности подготовки социальных педагогов; актуализация компетентностного потенциала полисубъектного взаимодействия в рамках профессиональных проб; фасилитаторская позиция; направленность на достижение собственного акме.

Раскрытие содержания нашей модели включает описание перечня компетенций будущего социального педагога, которое дается в государственном образовательном стандарте [153] и прокомментировано нами в параграфе 1.1. Однако, по нашему мнению, результативность профессиональных проб будущих социальных педагогов не заключается лишь в повышении эффективности процесса формирования (развития) их профессиональных компетенций. Результативность профессиональных проб может отражаться также в профессиональных намерениях студентов, степени выраженности «эффекта профессиональных проб» практик и др.

Как было обозначено в параграфе 1.1, сущность профессиональных проб заключается в испытании, моделирующем элементы конкретного вида профессиональной деятельности, имеющем завершенный вид. Профессиональная проба помогает «окунуться» в будущую профессию, убедиться в ее достоинствах, определиться в недостатках, а также является возможностью самовыражения. В процессе профессиональных проб студенты знакомятся с психофизиологическими, интеллектуальными и коммуникативными качествами личности, необходимыми для работы по

прогнозируемой специальности, приобретают первоначальные профессиональные умения и навыки.

Цель организации профессиональных проб – создание условий для формирования (развития) профессиональных компетенций студентов – будущих социальных педагогов, получения ими опыта профессиональной деятельности, их самореализация и самоопределение в специализации.

Задачи:

1. познакомить студентов с профессией социального педагога и ее специализациями, содержанием и характером труда социальных педагогов;
2. развить и укрепить интерес к будущей профессии;
3. подготовить студентов к осознанному выбору специализации и связанных с ней темы исследовательской курсовой и бакалаврской работы, базы прохождения производственной практики;
4. оказать методическую помощь в профессиональном самоопределении студентов в специализации и формирование установки на саморазвитие и достижение высоких образовательных и в будущем профессиональных результатов.

Цель и задачи профессиональных проб ориентированы на побуждение студентов к деятельности, к достижению целей, наполнение ее конкретным содержанием, и как результат, осознание себя в качестве субъекта профессиональной деятельности.

В ходе выполнения профессиональной пробы обучающиеся соотносят свои интересы и индивидуальные особенности с профессией «социальный педагог» и интересующей специализацией в ней, сознательно выбирают направление профессиональной деятельности для более углубленного ее изучения. Также профессиональные пробы косвенно выполняют психотерапевтическую функцию, способствуя созданию бесстрессовой образовательной среды и ситуации плавного погружения в профессию с

возможностью рефлексивного осмысления студентами собственной профессионально-образовательной траектории развития.

Организация профессиональных проб при подготовке социальных педагогов в ВУЗе может осуществляться в следующих формах: практики экскурсий; практики наблюдений; профессиональная практика; беседы; тренинги, имитационные игры и упражнения и др.

Распределение бюджета времени профессиональной пробы может варьироваться в зависимости от ее целей, задач, степени сложности и ее места в ООП (от 6 до 20 академических часов). Профессиональная проба может проводиться: концентрированно (непрерывным циклом, например, в период производственной практики); рассредоточенно (параллельно с обучением или в рамках изучаемых дисциплин).

Механизм сотрудничества с социальными партнерами формализуется через заключение договора о прохождении студентами профессиональной пробы в образовательной или социальной организации. Процесс привлечения партнеров к процессу организации профессиональных проб для будущих социальных педагогов предполагает актуализацию различных ресурсов:

1. Административный ресурс (начальник отдела практик, декан, заведующий кафедрой социальной педагогики и др., их выступления на совещаниях различного уровня с директорами организаций, учреждений);

2. Ресурс профессиональных контактов преподавателей (профессиональное взаимодействие в процессе организации практик, реализации «выездных» учебных занятий, бинарных лекций с участием педагогов-практиков и др.);

3. Ресурсы целевых, сетевых городских социально-педагогических программ, совместное участие в социально-педагогических проектах, в работах по грантам и пр.;

4. Ресурсы профессионального потенциала студентов (волонтерская деятельность, участие в акциях организаций, научные интересы студентов и др.).

Список организаций, в которых студенты – будущие социальные педагоги могут проходить профессиональные пробы, определялся нами исходя из их потенциала в качестве будущего места работы выпускников и сферы профессионального взаимодействия социального педагога с социальными партнерами. В данном перечне представлены следующие организации:

1. МКОУ СКОШ №39 г.Томска,
2. МАОУ СОШ №40 г. Томска,
3. МАОУ ДОД ЦДОД «Планирование карьеры» г.Томска,
4. ТОГКОУ «Детский дом №4» г.Томска,
5. ОГБОУ СПО «Томский колледж дизайна и сервиса»,
6. ОГБУ Центр социальной помощи семье и детям «Огонек» г.Томска,
7. ОГБОУ КШИ «Томский кадетский корпус»,
8. ОГБУ ЦДиСО «Здоровье»,
9. Детские площадки при ТГПУ,
10. МАОУ Гимназия №56 г.Томска,
11. Кафедра социальной педагогики ПФ ТГПУ,
12. Центр социальной работы, АХСР, ФГБОУ ВПО «НИ Томский политехнический университет»,
13. ОГБОУ НПО «Первомайский профессиональный лицей №38»,
14. МБОУ ДОД Дом детского творчества «Созвездие»,
15. Некоммерческий детский благотворительный фонд имени Алены Петровой,
16. МКОУ СКОШ №45 г. Томска,
17. МОУ СОШ № 3 г. Томска,
18. МОУ СОШ № 54 г. Томска,

19. МОУ СОШ № 14 г. Томска,
20. МБОУ СОШ № 28 г. Томска,
21. МОУ ДОД Детско-юношеский центр «Звездочка»,
22. МБОУ СОШ №37 г. Томска,
23. Санаторий-профилакторий «Прометей»,
24. МАОУ СОШ №27 г. Томска,
25. отдел по обслуживанию инвалидов ТОУ НБ им. Пушкина,
26. Управление по делам молодежи, физической культуре и спорту г. Томска,
27. Центр социальных инициатив г. Томска,
28. Центр «Планирование семьи» г. Томска,
29. отдел по работе с молодежью Центра занятости г. Томска.

Данный перечень не является исчерпывающим, так как некоторые студенты проходили профессиональные пробы в индивидуальном порядке на площадках в рамках программы «Городское лето» [38] в социальных и образовательных организациях Томской и Кемеровской областей, Алтайского края и др.

Ресурсное обеспечение профессиональных проб:

- разработка программы организации профессиональных проб и методическая разработка сценария каждой пробы;
- подготовка субъектов реализации профессиональных проб;
- создание и внедрение программ учебных дисциплин и практик, в рамках которых студенты получают возможность проходить профессиональные пробы;
- изучение и внедрение способов организации проб;
- создание целевой системы социального и образовательного партнерства в рамках реализации профессиональных проб;
- информационно-образовательное и материально-техническое обеспечение проб на основе ресурсного взаимодействия с партнерами.

Учет выполненной работы ведется каждым студентом в индивидуальной карте профессиональной пробы, которая заполняется по каждому разделу. Записи в ней содержат краткое описание выполненной работы с анализами и выводами. Руководитель пробы оформляет характеристику-отзыв на каждого студента, прошедшего пробу. Итогом пробы является ее защита, где оценивается уровень приобретенных практических навыков и умений, качество ведения отчетной документации.

В процессе организации профессиональных проб выделяются следующие этапы:

1 этап – установочно-рефлексивный. Выявляются знания студентов о личностных и профессионально важных качествах, необходимых социальному педагогу для результативной работы в конкретном направлении (специализации).

Решаются задачи по определению интересов, увлечений, обучающихся, их отношение к различным направлениям профессиональной деятельности, т.е. накапливается информация с помощью различных диагностических анкет. Полученная информация дает возможность определить состояние общей готовности студента к выполнению профессиональной пробы.

2 этап – информационно-подготовительный. Осуществляется теоретическая подготовка студентов к выполнению профессиональной пробы, информирование об особенностях конкретного направления профессиональной социально-педагогической деятельности, ее содержании, трудностях, технологическом уровне и требованиях, которые она предъявляет к будущему педагогу.

3 этап – практический (исполнительский). Выявляются знания и умения студентов в области того или иного направления профессиональной социально-педагогической деятельности, по которому предполагается проведение пробы. Обучающиеся знакомятся с реальной деятельностью социальных педагогов в ходе просмотра кинофильмов, посещения

учреждений, встреч с профессионалами. Формируется у студентов представление о конкретном виде деятельности с помощью комплекса теоретических и практических заданий, моделирующих ситуацию реального профессионального взаимодействия. Профессиональные пробы выполняются индивидуально, фронтально или в составе группы. На этом этапе студентам предлагается составить профессиографическое описание специализации/направления социально-педагогической деятельности (профессиограмма – это документ, устанавливающий внутренние и внешние факторы труда, условия труда, описание объективных и субъективных его характеристик), а также заполнить следующую таблицу (таблица 2), которая составляет основу для дневника профессиональных проб студента.

Таблица 2

Дневник профессиональных проб

Дата	Вид деятельности	Отметка студента об успешности	Отметка работодателя об успешности выполнения	Примечание (комментарии)

4 этап – итогово-рефлексивный. Осуществляется организация диагностики результативности конкретной профессиональной пробы. Устанавливается наличие «эффекта профессиональной пробы». Для решения задач этого этапа студентам предлагается заполнить таблицу (таблица 3).

Таблица 3

Рефлексивный анализ деятельности студента в рамках профессиональной пробы

Что мне нравится в специализации, которую я выбрал	
Что мне не нравится в специализации, которую я выбрал	
Что я еще не знаю о себе	
Что я не знаю о выбранной специализации	

Одним из элементов итогового- рефлексивного этапа также может выступать защита или презентация студентами собственной деятельности в рамках проб. Отчет о проделанной работе оформляется в виде слайдов в программе PowerPoint, слайды содержат диаграммы, ссылки, рисунки, личные выводы-высказывания. Примерное содержание слайдов представлено в таблице 4.

Таблица 4

Примерное содержание слайдов для защиты итогов профессиональной пробы

№ п/п	Примерное содержание
1	Творческое название доклада, автор
2	Краткая характеристика направления социально-педагогической деятельности / специализации
3	Востребованность этого направления социально-педагогической деятельности в современном социуме
4	Качества, которые необходимы для успеха в данном направлении профессиональной социально-педагогической деятельности
5	Вид деятельности, конкретная работа или виды работ, предложенных студенту в рамках профпробы
6	Какие элементы работы студент выполнял самостоятельно
7	Самое яркое впечатление
8	Рекомендации работодателя
9	Что понравилось во время профессиональной пробы, в целом в специализации, а что нет
10	Вывод о профессиональном самоопределении будущего социального педагога в специализации

Таким образом, обучающиеся имеют возможность ознакомиться со спецификой профессиональной социально-педагогической деятельности по нескольким направлениям (специализациям). В результате они научаются соотносить свои интересы и индивидуальные особенности с требованиями интересующей специализации, сознательно выбирать направление профессиональной деятельности для более углубленного ее изучения.

Для понимания особенностей программы подготовки социальных педагогов на основе профессиональных проб целесообразно осуществление сравнительного анализа ее дидактических характеристик с характеристиками традиционной программы. Результаты такого сравнения, проведенного нами

на основе анализа современной педагогической литературы и программных документов [138, 153, 155 и др.], приведены в таблице 5.

Таблица 5.

Сравнение дидактических характеристик традиционных ООП и ООП с включением профессиональных проб

Характеристики ООП социальных педагогов в ВУЗе	Традиционные ООП	ООП с включением ресурсов профессиональных проб
Целеполагание	Субъекты целеполагания и планирования образовательных результатов	
	Преподаватель	Обучающиеся, преподаватели, потенциальные работодатели (или их представители)
Результаты	Форма образовательных результатов	
	Компетенции	Компетенции и освоенные способы профессиональной деятельности
Особенности организации образовательного процесса	Методы обучения	
	Преобладание репродуктивных методов обучения	Преобладание активных методов обучения
	Субъекты педагогической деятельности	
	Преподаватель	Обучающиеся, преподаватели, потенциальные работодатели (или их представители); педагогическая практика
Оценка результатов	Субъекты оценки образовательных результатов	
	Преподаватель	Обучающиеся, преподаватели, потенциальные работодатели (или их представители); педагогическая практика
	Методы оценки образовательных результатов	
	Преобладание формализованных методов	Метод экспертных оценок; актуализация портфолио

Из таблицы видно, что реализация профессиональных проб в процессе подготовки социальных педагогов в ВУЗе связана с преобразованием этого

процесса по следующим аспектам: постановка целей и планирование результатов, проектирование содержания, формы и методы организации образовательного взаимодействия, способы оценки результативности.

Решая задачу разработки методики организации профессиональных проб как инструментального ядра предложенной нами модели, представляется важным, прежде всего, раскрыть особенности образовательного взаимодействия субъектов реализации этого процесса. Важнейшей особенностью процесса организации профессиональных проб является то, что в проектировании реализации и диагностике образовательных результатов наряду с преподавателями и обучающимися участвуют также потенциальные работодатели (или их представители), педагоги-практики. В таблице 6 мы попытались представить зоны субъектной ответственности при организации профессиональных проб будущих социальных педагогов.

Таблица 6

Рольевые позиции субъектов организации профессиональных проб

Субъекты организации профессиональных проб будущих социальных педагогов	Ответственность
Заведующий кафедрой социальной педагогики	<ul style="list-style-type: none"> - обеспечивает общее руководство и осуществляет контроль за прохождением ПП; - утверждает программу ПП; - подбирает, совместно с групповым руководителем базы для проведения ПП; - заключает договор с социальными партнерами о прохождении студентами профессиональной пробы; - рассматривает аналитические материалы по организации ПП.
Групповой руководитель пробы (назначается из числа наиболее опытных преподавателей)	<ul style="list-style-type: none"> - составляет программу ПП; - распределяет студентов по базам практики, оказывает методическую помощь, заботится об условиях труда; - осуществляет методическое руководство и контроль за деятельностью лиц, участвующих в организации и проведении ПП; - контролирует ведение документации по прохождению ПП;

	<ul style="list-style-type: none"> - подготавливает и проводит совместно с другими субъектами пробы мероприятия (зачет, семинары, образовательные события); - готовит аналитические материалы.
Индивидуальные кураторы (преподаватели, осуществляющие руководство курсовой работой)	<ul style="list-style-type: none"> - осуществляют методическое руководство и контроль за деятельностью студентов; - оказывают помощь и сопровождение при составлении индивидуальной программы ПП; - наблюдают за работой студентов, анализируют и оценивают ее.
Работники баз пробы (потенциальные работодатели, педагоги-практики).	<ul style="list-style-type: none"> - знакомят студентов с необходимой документацией; - осуществляют практическую помощь в подготовке заданий; - консультируют студентов; - анализируют их работу и заполняют характеристику на студента; - по возможности участвуют в мероприятиях по планированию ПП и подведению их итогов.

С момента распределения студентов на базы проб на них распространяются правила охраны труда, правила внутреннего распорядка, действующие в организации, правила пожарной безопасности.

Как было отмечено выше, ввиду решения задач профессионального самоопределения будущих социальных педагогов в специализации, по мере этого процесса профессиональные пробы могут выполняться индивидуально, фронтально или в составе группы. В связи с этим возникает необходимость учета при планировании профессиональных проб возможностей их индивидуализации. На основе принципов индивидуально-личностного подхода в образовании нами разработана схема индивидуального образовательного маршрута студента при прохождении профессиональных проб, основные этапы которого показаны в таблице 7.

Таблица 7

Характеристика этапов реализации индивидуальной программы профессиональных проб будущих социальных педагогов

Название этапа	Содержание деятельности
Установочно-рефлексивный	Диагностика исходного уровня сформированности компетенций, профессиональных намерений студентов; моделирование образовательной программы для учебной группы с выделением инвариантной компоненты (обязательной для всех обучающихся) и вариативной

	(индивидуальной для каждого студента).
Обучающе-развивающий	Реализация вариативной компоненты с обеспечением индивидуальных форм прохождения проб (с увеличением вариативной составляющей на последующих ступенях обучения).
Итогово-рефлексивный	Организация диагностики результативности программы профессиональных проб.

Содержание профессиональных проб зависит от материально-технического оснащения (производственного окружения, региональных и национальных особенностей и др.). Поэтому в программу могут вноситься изменения, уточнения. Могут видоизменяться формы организации профессиональных проб, варьироваться их содержание, последовательность и продолжительность.

Для развития у студентов познавательных интересов, расширения профессионального кругозора предусмотрена самостоятельная внеаудиторная деятельность: работа с литературой, в кружках, подготовка рефератов, анализ содержания труда рабочих, выполнение индивидуальных творческих заданий, общественно полезного, производительного труда и др.

Профессиональная подготовка социальных педагогов в ВУЗе осуществляется в два этапа, в этом случае реализация профессиональных проб осуществляется с учетом преемственности содержания подготовки бакалавров и магистров. В связи с этим необходимо подробно охарактеризовать особенности организации профессиональных проб при подготовке социальных педагогов в ВУЗе на уровне бакалавриата и уровне магистратуры.

Так, в период обучения студентов на уровне бакалавриата, прежде всего, необходимо создание мотивации к познанию особенностей профессиональной социально-педагогической деятельности, самопознанию, и реализации собственных педагогических способностей на практике. При изучении теории социально-педагогической деятельности (в рамках дисциплин «Введение в профессию», «Социальная педагогика» и др.) у

студентов появляются вопросы, касающиеся применения этих знаний на практике. На данном этапе в подготовку студентов включено освоение необходимых знаний особенностей процесса социализации в норме и социальных отклонений, факторов и агентов социализации, инфраструктуры социально-педагогической деятельности.

В рамках самостоятельной работы студенты углубляют полученные в процессе прослушивания лекций знания и обмениваются мнениями, тем самым обогащая друг друга на семинарских занятиях. Для оптимизации самостоятельной работы студентам предлагается специально разработанный электронный курс (осваивается студентами в режиме дистанционной работы).

Далее у обучающихся появляется необходимость первичного самоопределения в направлении собственной будущей социально-педагогической деятельности, обусловленная выбором темы курсовой работы и базы первой практики.

В каникулярный летний период студентам предоставляется возможность пройти профессиональные пробы по специализации «Социально-педагогическая работа с детьми и молодежью по месту жительства» и «Организация досуга детей и подростков» на детских дворовых площадках через участие в городской целевой программе «Городское лето». По мере наращивания знаний, студенты проходят профессиональные пробы более сложного уровня, и расширяется перечень направлений пробной социально-педагогической деятельности.

Подготовка магистров к профессиональной социально-педагогической деятельности на основе профессиональных проб более широка и объемна, а также предполагает большую самостоятельность студентов в этом процессе. Организация профессиональных проб магистрантов основывается на некоторых ключевых позициях.

1. Ориентация студентов на активный поиск новых способов решения актуальных социально-педагогических проблем. Так как магистр является специалистом более высокого уровня, он должен уметь анализировать социально-педагогическую реальность и быстро реагировать на изменение ее проблемного поля, развивать инновационные подходы в опыте практической деятельности.

2. Акцентация содержания профессиональных проб магистров на научно-исследовательском направлении деятельности. При выполнении профессиональных проб магистрантам предлагается участвовать в научных конференциях и проектах. Также для специалиста такого уровня важно уметь управлять не только собственной исследовательской деятельностью, но и деятельностью исследовательского коллектива. Магистрантам необходимо понять особенности организации совместной деятельности в учебной и проблемной группах. В этих целях они могут попробовать свои силы в качестве руководителя группы в разработке и реализации мини-проектов и пр.

3. Формирование в процессе проб навыков наставнической деятельности. Для развития передового социально-педагогического опыта необходимо приобщать к нему молодых специалистов. В связи с этим магистрантам предлагаются пробы, ориентированные на взаимообучение (где студенты, работающие по профессии, обучают тех, кто не имеет опыта профессиональной социально-педагогической деятельности).

При планировании процесса организации профессиональных проб магистров учитываются те умения, которые они приобрели в бакалавриате. Если магистранты получали подготовку в бакалавриате по другой специальности, им даются дополнительные задания для самостоятельной работы и предоставляется возможность пройти профессиональные пробы, предназначенные для бакалавров.

Пример встраивания профессиональных проб в ООП на уровне бакалавриата представлен нами в параграфе 1.2. Систему профессиональных проб магистров можно представить в аналогии с уровнем бакалавриата (таблица 8).

Таблица 8

Организация профессиональных проб при подготовке социальных педагогов в вузе на уровне магистратуры

Виды образовательной деятельности обучающихся в структуре ООП	Описание форм организации практической деятельности обучающихся в рамках ООП
Изучение профильных дисциплин (методика и технологии работы социального педагога, психолого-педагогическая диагностика в работе социального педагога, теория и практика дополнительного образования детей и др.)	Изучение теоретического материала как способа решения социально-педагогических проблем и задач. Формирование способов выполнения профессиональных действий в учебно-лабораторной среде. Учебные задания, организованные по типу ПП (контактное (аудиторное) обучение и обучение с использованием дистанционных технологий).
Научно-исследовательская и производственная практики	Демонстрация образцов профессиональных действий, объединенных одной или несколькими трудовыми функциями. Попытки самостоятельного выполнения профессиональных заданий. Формирование списка педагогических проблем и задач. Выполнение ПП в реальной образовательной или социальной организации в условиях супервизии, взаимооценивания и самооценивания.
НИРС (исследовательские проекты, научно-исследовательский семинар, подготовка магистерской диссертации, участие в научных конференциях и других мероприятиях)	Анализ эффективности и затруднений в выполнении ПП. Анализ причин неэффективности и затруднений в профессиональной деятельности, построение нового профессионального действия, закрепление и развитие продуктивного опыта, обмен опытом.
Внеучебная деятельность (волонтерство, конкурсы профессионального мастерства, олимпиады, участие в социальных проектах, мероприятиях в рамках воспитательной работы факультета, вуза и др.)	Формирование общего способа профессиональных действий (понимание реализации профессионального действия в пространстве возможностей). Стихийное проявление эффектов ПП. Формирование индивидуального поля ПП.

Таким образом, вышеизложенное позволяет сформировать структурно-функциональную модель организации профессиональных проб при подготовке социальных педагогов в вузе на уровне бакалавриата. Схема модели представлена на рисунке 2.

Методологические подходы и теории: компетентный и системно-деятельностный подходы, акмеологическая теория, теория контекстного обучения, теории профессионального становления и самоопределения.

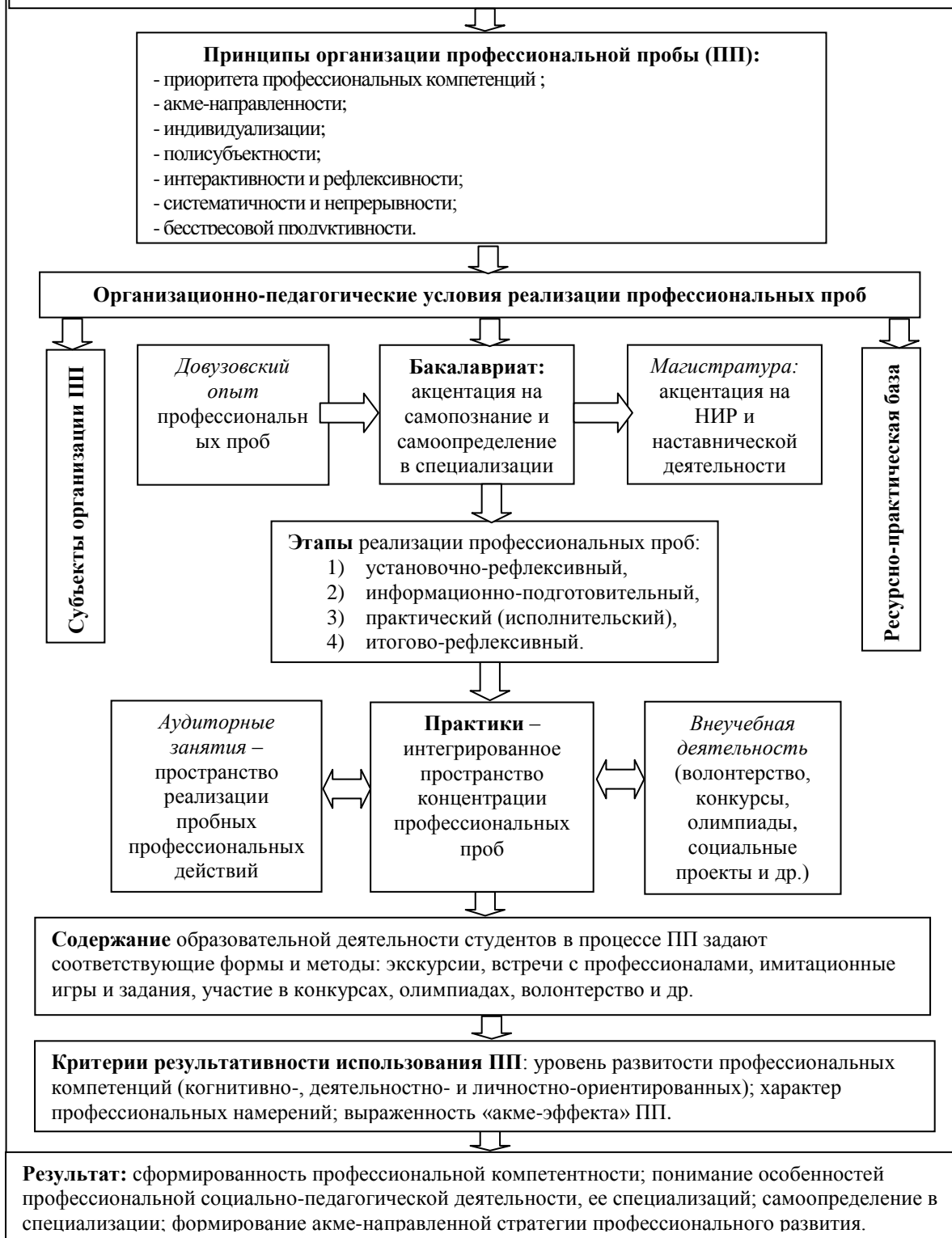


Рисунок 2. Структурно-функциональная модель системно-организованного использования профессиональной пробы при бакалаврской подготовке социальных педагогов в вузе

Таким образом, в ходе профессионального обучения и подготовки к социально-педагогической деятельности посредством профессиональных проб представления о профессии и о себе как будущем социальном педагоге пополняются и расширяются, результатом этого является установление личностного смысла профессионального обучения. На эффективность этого процесса оказывает положительное влияние активное и систематическое профессиональное самопознание, направленное на формирование адекватного представления о себе как субъекте предстоящей профессиональной деятельности.

Однако необходима специальная работа по управлению этим процессом, оказанию студентам своевременной помощи в формировании адекватного «образа профессионального Я». Результатом этой работы будет являться формирование активного субъекта профессионального развития, способного анализировать свои жизненные и профессиональные цели, мотивы, возможности собственной личности и сравнивать их с требованиями педагогической деятельности. В этих целях, предлагаем учитывать следующие практические рекомендации при реализации профессиональных проб:

- формирование позитивного отношения студентов к будущей профессии и предмету профессиональной социально-педагогической деятельности;
- обозначение сущностных аспектов педагогической деятельности, отражающие ее мотивационный потенциал, высокую общественную значимость;
- стимулирование познавательной активности студентов, направленную на осознание психологических особенностей собственной личности и деятельности;
- формирование у студентов потребности в систематическом самопознании, рефлексии и профессиональном развитии.

Ряд исследователей отмечают еще одно важное психолого-педагогическое условие формирования профессионального самосознания будущего социального педагога в процессе профессиональных проб. Оно связано с положительными эмоциями по поводу успешной деятельности. Создание ситуации успеха способствует уверенности в своих силах, т.к. «ничто так не способствует успеху как

уверенность в нем, и не что так не предвещает неудачу, как заведомое ее ожидание» [125].

Таким образом, можно заключить, что система профессиональных знаний, умений, навыков, необходимых для эффективной подготовки социального педагога в ВУЗе, определяется спецификой его будущей профессиональной деятельности и включает знания, умения, навыки, необходимые для выполнения педагогической, организаторской, коммуникативной, посреднической, коррекционно-реабилитационной, профилактической и др. деятельности, а также знание профессиональных целей, задач, гуманистической сущности профессиональной деятельности, профессионально важных качеств личности. Нами разработана структурно-функциональная модель организации профессиональных проб при подготовке социальных педагогов в вузе на уровне бакалавриата, состоящая из следующих компонентов: методологический (подходы и принципы), организационно-процессуальный (этапы, формы, методы), результативный (показатели результативности организации профессиональных проб).

2.2. Организационно-методическое и оценочно-диагностическое обеспечение использования профессиональной пробы при бакалаврской подготовке социальных педагогов

Анализ социально-педагогической литературы и практики высшего профессионального образования позволяет обозначить необходимость определения методического инструментария для оценки профессиональной компетентности будущих социальных педагогов. В теории и практике педагогических измерений сформированы позиции, которые позволили нам выделить элементы такого инструментария: критерии, показатели, методы и средства диагностики сформированности профессиональной компетентности будущих социальных педагогов.

Критерий – признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо; мера суждения, оценка какого-либо явления [128].

Считаем возможным выделить следующих критериев: когнитивный, деятельностный, личностный. Для осуществления оценочно-диагностических процедур нами определены показатели сформированности профессиональной компетентности будущих социальных педагогов. В качестве показателей нами обозначены компетенции, отраженные во ФГОС, соответствующим образом акцентированные. Кроме определения показателей при формировании оценочного инструментария возникает необходимость определения средств, методов диагностики и индикаторов. Индикатор – это элемент, отражающий состояние наблюдаемого объекта [105]. Индикатор – это указатель, отображающий изменения какого-либо параметра контролируемого процесса или объекта в форме, наиболее удобной для непосредственного восприятия человеком [128]. В таблице 9

нами отражены группы компетенций согласно ФГОС и уровни сформированности указанных компетенций.

Таблица 9

Уровни сформированности (развитости) компетенций

Шифр компетенции/ акцентации компетенций	Уровни (общая характеристика)		
	Уровень низкий (1 балл)	Уровень средний (2 балла)	Уровень высокий (3 балла)
ПКСП-2, ОПК-2, ОПК-3, ОПК-4, ПКСП-3/ Когнитивно-ориентированные	Поверхностные, обывательские суждения и умозаключения, слабая опора на профессиональные знания и терминологию, Значительные затруднения при установлении причинно-следственных взаимосвязей даже при наличии внешней помощи.	Незначительные дефициты глубины, ясности, полноты, обоснованности суждений и умозаключений; способность устанавливать причинно-следственные связи самостоятельно проявляется при наличии внешней помощи.	Глубина, отчетливость (ясность), полнота, обоснованность, разумная оригинальность (нестандартность) суждений и умозаключений; способность устанавливать причинно-следственные связи самостоятельно.
ОК-5, ОПК-5, ОПК-6, ПКПП-1, ПКПП-3, ПКПП-6, ПКСП-1, ПКСП-2, ПКСП-3, ПКД-1, ПКНО-1, ОПК-2/ Деятельностно-ориентированные	Значительные затруднения, препятствующие воспроизведению верной последовательности операций, составляющих действие; нарушения последовательности операций, составляющих действие.	Полнота и верная последовательность операций, составляющих действие; незначительные неточности в выполнении отдельных операций.	Полнота и верная последовательность операций, составляющих действие; точность и уверенность выполнения.
ОК-5, ПКПП-6, ПКСП-4/ Личностно-ориентированные	При систематическом наблюдении обнаруживаются крайне редко или совсем не обнаруживаются поведенческие признаки проявления личностного качества (позиции).	При систематическом наблюдении поведенческие признаки проявления личностного качества обнаруживаются эпизодически, лишь	При систематическом наблюдении обнаруживаются поведенческие признаки проявления личностного качества во всех ситуациях учебной

		в некоторых ситуациях учебной (профессиональной) деятельности.	(профессиональной) деятельности.
--	--	--	----------------------------------

Из содержания таблицы видно, что компетенции, формируемые у студентов, объединены в три группы: когнитивно-ориентированные, деятельностно-ориентированные и личностно-ориентированные компетенции. Максимальная сумма баллов, которую мог получить студент при оценке сформированности компетенций всех трех групп равна 9 баллам; минимальная – 3 баллам. Таким образом, интервал, соответствующий низкому уровню сформированности компетенций – 3-4 балла, среднему – 5-7 баллов, высокому – 8-9 баллов. В качестве основных диагностических методов при оценке компетенций используются: метод экспертной оценки, анкетирование, педагогическое наблюдение.

Формирование профессиональных компетенций выступает как составная часть системы профессионального образования. Термин «профессиональная компетентность» был подробно охарактеризован нами в параграфе 1.2. Можно отметить, что ее составляют некоторые особенности специалиста, позволяющие ему успешно выполнять профессиональные задачи на высоком уровне мастерства: быстро, точно оригинально решать как обычные, так и неординарные задачи в определенной профессиональной области. Таких специалистов обычно характеризуют как людей творческих в своей профессиональной области, как людей, по-особому видящих предмет своей деятельности и способных к рационализаторству, новаторству, открытиям нового.

Наряду с требованиями профессиональных задач, которые должен решать специалист, к нему предъявляется ряд требований к его общему интеллектуальному развитию, к его способностям охватить суть проблемы, не обязательно в профессиональной области, способность видеть оптимальные способы ее решения, выхода на практические задачи, прогнозирование.

На основе анализа литературы, мы пришли к выводу, что на готовность будущих социальных педагогов к профессиональной деятельности влияют также особенности их профессионального самосознания. Раскрывая сущность и содержание профессионального самосознания будущих педагогов, необходимо рассмотреть понятие самосознания личности.

К.Д. Ушинский, характеризовал самосознание как способность человека «наблюдать свои собственные душевные явления» [110].

Самосознание личности и ее жизненный путь основательно исследованы одним из ведущих отечественных психологов С.Л. Рубинштейном в его труде «Основы общей психологии». Утверждая, что личность не сводима к ее сознанию и самосознанию, он подчеркивает, что она не возможна без них. «Без сознания и самосознания не существует личности. Самосознание не имеет самостоятельного пути развития, отдельно от пути развития личности, оно включается в процесс развития личности как реального субъекта в качестве его момента, стороны, компонента» [129].

Самосознание как психологический феномен, по С.Л. Рубинштейну, представляет собой процесс, протекающий на протяжении всей жизни человека, вбирающий в себя весь ее жизненный опыт, переживания и впечатления, особую внутреннюю деятельность. Развитие самосознания нельзя отделять от развития личности. Данный вывод имеет принципиальное значение для исследования профессионального самосознания. Согласно ему общее и профессиональное развитие личности и есть путь развития профессионального самосознания.

Исследование становления профессионального самосознания будущего социального педагога открывает широкие перспективы улучшения качества подготовки специалистов, т.к. формирование этого феномена является предпосылкой совершенствования личности как субъекта труда, общения и познания.

И.А. Зимняя подчеркивает объединяющую, цементирующую роль профессионального самосознания в становлении специалиста. Она указывает на необходимость проведения целенаправленной постоянной подготовки студентов педвузов и работающих учителей к учительской деятельности, прежде всего в плане осознания себя в качестве ее субъекта, формирования педагогического самосознания [54].

По Е.А. Климову, в общем виде структуру профессионального самосознания можно охарактеризовать следующими положениями:

1. Сознание своей принадлежности к определенной профессиональной общности.

2. Знание, мнение о степени своего соответствия профессиональным эталонам, о своем месте в системе профессиональных ролей, «на шкале» общественных положений.

3. Знание человека о степени его признания в профессиональной группе.

4. Знание о своих сильных и слабых сторонах, путях самосовершенствования, вероятных зонах успехов и неудач, знание индивидуальных способов успешного действия.

5. Представление о себе и своей будущей работе [61].

Исследователями (А.А. Орлов, Н.Г. Рукавишникова) отмечается, что по мере роста профессионализма профессиональное самосознание расширяется за счет включения новых признаков профессии, что предъявляет новые требования к человеку - профессионалу; меняются сами критерии оценивания себя как профессионала [130].

Профессиональное самосознание развивается в процессе профессиональной деятельности. В данном случае под профессиональной деятельностью понимается не только деятельность педагога, направленная на непосредственное решение его профессиональных задач, но и любую другую

деятельность, так или иначе связанную с различными аспектами профессиональной деятельности и влияющую на ее успешность [10].

Обобщая, заметим, что многие исследователи под профессиональным самосознанием понимают большей частью процесс профессионального самопознания, осознания и соотнесения личностью собственных особенностей с требованиями реальной профессиональной деятельности. Так нами профессиональное самосознание рассматривается как фундаментальное условие и предпосылка развития профессиональной компетентности будущего социального педагога и выступает компонентом, отражающим сформированность группы личностно-ориентированных компетенций.

Профессиональное самосознание взаимосвязано с самоопределением личности. Личность, самоопределившаяся в профессиональном плане, - индивид, осознающий свои жизненные цели, планы, связанные с самореализацией в профессиональной сфере, профессиональные намерения (что он хочет), свои личностные и физические качества (что он представляет собой как профессионал), свои возможности, способности, дарования (что он может, пределы его самосовершенствования), требования, предъявляемые деятельностью, профессиональной группой [7, 96].

Ключевыми методами измерения профессиональных компетенций будущих социальных педагогов являются метод экспертного оценивания и праксиметрические методы (анализ продуктов деятельности, портфолио и др.). При оценивании уровня сформированности профессиональных намерений нами также используются опросные методы и методы педагогического наблюдения.

Компетентностный подход является более продуктивным для оценки профессионального развития современного специалиста, позволяет более глубоко оценить его профессионализм, поскольку действительной феноменологией профессионального опыта, который дают профессиональные пробы, являются не его компоненты (в роли которых

выступают знания, умения, навыки, проявляющие себя с высокой степенью вариативности в разных профессиональных видах деятельности), а особенности структурной организации той иерархии психических носителей, которые изнутри определяют эмпирически констатируемые свойства профессионального опыта. Эффектом интеграции в профессиональном опыте знаний, умений, навыков, привычек является профессиональная компетентность специалиста. Акцент, который делается в процессе организации профессиональных проб на ценностно-смысловых ориентациях будущего социального педагога, позволит более полно реализовать его потенциал за счет понимания социальной значимости своей профессии, более сильного целеполагания, смыслотворчества в профессии, определяющего профессиональную устойчивость, а использование адекватных методик оценки компетентности обучающихся позволит более полно реализовывать их потенциал при условии создания соответствующей образовательной среды, индивидуализации обучения [54].

Также, одной из задач нашего исследования является оценка профессиональных проб как средства профессиональной подготовки социальных педагогов в ВУЗе. Поэтому, наряду с измерениями указанных характеристик студентов, необходимо также обозначить критерии и показатели эффективности каждой профессиональной пробы, которые также находят свое отражение в, рассмотренном выше уровне сформированности профессиональных компетенций будущих социальных педагогов при подготовке в вузе на уровне бакалавриата. Представим критерии эффективности профессиональных проб в соответствии с формируемыми когнитивно-ориентированными, деятельностно-ориентированными и личностно-ориентированными компетенциями (таблица 10).

Критерии эффективности профессиональных проб

Критерии	Показатели
Когнитивный	1. Знание своих склонностей, способностей, индивидуальных качеств, умений, интересов. 2. Владение способами самодиагностики и саморазвития 3. Знания предметной стороны профессиональной деятельности; общих и специальных ПВК
Личностный	1. Устойчивые познавательные интересы. 2. Отношение к избираемой профессиональной деятельности (понимание общественной и личной значимости избираемой профессиональной деятельности, присутствие интереса к избираемой профессии в системе ценностных ориентаций). 3. Адекватная самооценка ПВК
Деятельностный	1. Готовность к исследовательской, преобразовательной и коммуникативной деятельности в избранной сфере. 2. Ориентация на творчество. 3. Стремление к совершенствованию. Проявление волевых усилий в достижении поставленных профессионально-ориентированных целей.

Помимо преобразований, касающихся процесса профессионализации будущих социальных педагогов, нами выявлены сопутствующие результаты, выражающиеся в динамике развития системы профессиональных проб при подготовке социальных педагогов вузе на уровне бакалавриата. Для отслеживания динамики развития системы профессиональных проб нами определены основные критерии и способы ее измерения (таблица 11).

Таблица 11

Критерии оценки динамики развития системы профессиональных проб

Критерии	Способ измерения
Рост количества обучающихся, прошедших профессиональные пробы	Количественный подсчет по учебным годам
Увеличение числа баз для прохождения профпроб	Количественный подсчет по учебным годам
Положительные образовательные результаты обучающихся-участников профессиональных проб в конкурсах, смотрах с представлением результатов своей деятельности	Анализ участия студентов в конкурсах, смотрах, олимпиадах, конференциях, анализ данных об успеваемости по предметам, в написании курсовых работ, создании проектов и др.
Рост количества педагогов,	Количественный подсчет по учебным годам

организующих профессиональные пробы	
Экспертиза программы проб	По итогам педагогических семинаров, совещаний

Показанные критерии и способы измерения позволяют отследить динамику развития системы профессиональных проб по учебным годам.

Таким образом, нами был сформирован критериально-диагностический аппарат исследования, который способствовал определению последующих действий в рамках реализации профессиональных проб при подготовке будущих социальных педагогов в ВУЗе. Его компонентами выступают следующие критерии: профессиональные компетенции будущих социальных педагогов в их взаимосвязи с профессиональным самосознанием и самооценкой, профессиональные намерения студентов, а также «эффекты профессиональных проб» практик. В качестве методов измерения профессиональных компетенций будущих социальных педагогов нами определены метод экспертного оценивания и праксиметрические методы (анализ продуктов деятельности, портфолио и др.). При оценивании уровня сформированности профессиональных намерений целесообразно использование опросных методов, при отслеживании эффекта профессиональных проб практик методов педагогического наблюдения.

2.3 Результаты опытно-экспериментальной проверки модели системно-организованного использования профессиональной пробы при бакалаврской подготовке социальных педагогов в вузе

Внедрение модели проводилось в процессе подготовки будущих социальных педагогов на базе кафедры социальной педагогики ФГБОУ ВПО Томский государственный педагогический университет (ТГПУ) в период с 2011 по 2014 гг.

В эксперименте приняли участие 140 студентов социально-педагогически профилированных бакалавриата и магистратуры (69 человек в экспериментальной и 71 – в контрольной группах соответственно), а также в организации профессиональных проб были задействованы преподаватели кафедры социальной педагогики (8 человек) и педагоги-практики организаций – баз проведения профессиональных проб.

Исследование проводилось в три этапа: поисково-констатирующий, формирующий и итогово-обобщающий.

В целях соблюдения методологического принципа объективности [45, 51, 69, 70] при оценке результативности нашей опытно-экспериментальной работы применялись методы математической обработки данных [8, 37, 91], а также на ее поисково-констатирующем этапе нами были сформированы контрольная (КГ) и экспериментальная группы (ЭГ). Студенты КГ проходили обучение по программам с использованием преимущественно традиционных форм, методов и средств, в то время как участники ЭГ были включены в процесс профессиональных проб.

На наш взгляд, при конструировании модели реализации системы профессиональных проб при подготовке социальных педагогов в ВУЗе необходимо учитывать довузовский индивидуальный опыт студентов, отражающий их причастность к педагогической деятельности. Так, нами был

исследован (метод опроса в форме структурированного интервью) опыт студентов – будущих специалистов в сфере социальной педагогики – по их включенности в профессиональные пробы педагогической направленности в довузовский период (Таблица 12).

Таблица 12

Опыт профессионально-педагогических проб студентов на довузовском этапе

Наличие опыта профессионально-педагогических проб	ЭГ, доля студентов, %	КГ, доля студентов, %
<i>Отсутствие опыта профессионально-педагогических проб</i>	7,4	6,8
<i>Занимались деятельностью профессионально-педагогической направленности продолжительно (не менее полугода в режиме постоянной включенности)</i>		
вожатством	35,3	36,2
репетиторством	10,3	9,1
волонтерством педагогической направленности	36,8	39,3
практической деятельностью в творческих группах (редколлегия, школьная газета, театральная студия и др.)	23,5	24,5
организацией мероприятий	39,7	33,3
являлись активистами детских общественных организаций	10,3	11,9
являлись лидерами органов школьного самоуправления	26,5	22,8
руководили кружками	4,4	3,2
выполняли функции «няньки» в общении с младшими братьями, сестрами, племянниками	14,7	16,4
<i>Непродолжительно (одноразово или периодически) занимались:</i>		
присмотром за маленькими детьми, в саду, в начальной школе, во дворе	27,9	36,1
преподаванием в младших классах	19,1	17,3
организацией игровой деятельности с детьми	19,1	28,7
преподаванием учебных дисциплин в Дни самоуправления, дублера	48,5	39,9

Результаты анализа такого опроса показали, что 7,4% студентов ЭГ и 6,8% КГ из числа опрошенных отмечают отсутствие опыта профессионально-педагогических проб. Продолжительно и систематически (не менее полугода, в режиме постоянной включенности) занимались деятельностью

профессионально-педагогической направленности (вожатством, репетиторством, волонтерством педагогической направленности, практической деятельностью в творческих группах (редколлегия, школьная газета, театральная студия и др., организацией мероприятий, являлись активистами детских общественных организаций, являлись лидерами органов школьного самоуправления, руководили кружками, выполняли функции «няньки» в общении с младшими братьями, сестрами, племянниками) более половины опрошенных (66% ЭГ, 67% КГ). *Непродолжительно (одноразово или периодически) получали опыт пробной проб педагогической деятельности* (занимались присмотром за маленькими детьми, в саду, в начальной школе, во дворе; преподаванием в младших классах; организацией игровой деятельности с детьми; преподаванием учебных дисциплин в Дни самоуправления, дублера) преобладающее число опрошенных (92 % ЭГ, 94 % КГ).

Приведенные данные аргументируют необходимость конструирования модели организации профессиональных проб при подготовке социальных педагогов в ВУЗе на уровне бакалавриата.

На констатирующем этапе нами проведено эмпирическое исследование готовности будущих социальных педагогов к выполнению своих профессиональных функций через отслеживание динамики в формировании компетенций, обеспечивающих продуктивность социально-педагогической деятельности. Для проведения исследования нами использовался метод экспертной оценки профессиональных компетенций студентов. Экспертам (преподаватели Томского государственного педагогического университета, социальные педагоги - практики – всего 7 человек) для оценивания компетенций была предложена специально разработанная нами матрица (см. табл. 2).

Анализ данных показал, что до внедрения профессиональных проб (на констатирующем этапе), в контрольной группе у 32,4 % испытуемых

когнитивно-ориентированные компетенции были сформированы на высоком уровне, у 31 % – на среднем, у 36,6 % – уровень сформированности когнитивно-ориентированных компетенций был оценен как низкий. Результаты экспертной оценки уровня сформированности когнитивно-ориентированных компетенций в экспериментальной группе показали, что у 35 % испытуемых компетенции были сформированы на высоком уровне, у 29 % – на среднем, у 36 % – уровень сформированности компетенции был оценен как низкий (таблица 13).

Таблица 13

Уровни сформированности когнитивно-ориентированных компетенций на поисково-констатирующем этапе

группы	Уровень сформированности компетенций		
	Высокий	Средний	Низкий
КГ	32,4 % (23 чел.)	31 % (22 чел.)	36,6 % (26 чел.)
ЭГ	35 % (24 чел.)	29 % (20 чел.)	36 % (25 чел.)

Анализ данных экспертных оценок деятельностно-ориентированных компетенций студентов на констатирующем этапе показал, что в контрольной группе у 25,3 % испытуемых когнитивно-ориентированные компетенции были сформированы на высоком уровне, у 31 % – на среднем, у 43,7 % – уровень сформированности когнитивно-ориентированных компетенций был оценен как низкий. Результаты экспертной оценки уровня сформированности компетенций в экспериментальной группе показали, что у 21,8 % испытуемых компетенции были сформированы на высоком уровне, у 37,7 % – на среднем, у 43,5 % – уровень сформированности компетенции был оценен как низкий (таблица 14).

Таблица 14

Уровни сформированности деятельностно-ориентированных компетенций на поисково-констатирующем этапе

группы	Уровень сформированности компетенций		
	Высокий	Средний	Низкий
КГ	25,3 % (18 чел.)	31 % (22 чел.)	43,7 % (31 чел.)
ЭГ	21,8 % (15 чел.)	37,7 % (26 чел.)	43,5 % (30 чел.)

Результаты обработки данных также показали, что на констатирующем этапе в контрольной группе у 31 % испытуемых личностно-ориентированные компетенции были сформированы на высоком уровне, у 32,4 % – на среднем, у 36,6 % – уровень сформированности когнитивно-ориентированных компетенций был оценен как низкий. Результаты экспертной оценки уровня сформированности личностно-ориентированных компетенций в экспериментальной группе показали, что у 26,1 % испытуемых компетенции были сформированы на высоком уровне, у 31,9 % – на среднем, у 42 % – уровень сформированности компетенции был оценен как низкий (таблица 15).

Таблица 15

Уровни сформированности личностно-ориентированных компетенций на поисково-констатирующем этапе

группы	Уровень сформированности компетенций		
	Высокий	Средний	Низкий
КГ	31 % (22 чел.)	32,4 % (23 чел.)	36,6 % (26 чел.)
ЭГ	26,1 % (18 чел.)	31,9 % (22 чел.)	42 % (29 чел.)

На основе интегрированной оценки всех трех групп компетенций (согласно схеме подсчета, обозначенной в матрице) на констатирующем этапе, можно сделать вывод, что в контрольной группе у 42 % испытуемых компетенции были сформированы на высоком уровне, у 36,3 % – на среднем, у 21,7 % – уровень сформированности компетенции был оценен как низкий. Результаты экспертной оценки уровня сформированности компетенций в контрольной группе показали, что у 42,3 % испытуемых компетенции были

сформированы на высоком уровне, у 36,6 % – на среднем, у 21,2 % – уровень сформированности компетенции был оценен как низкий (таблица 16).

Таблица 16

**Интегрированная оценка уровней сформированности компетенций на
поисково-констатирующем этапе**

группы	Уровень сформированности компетенций		
	Высокий	Средний	Низкий
КГ	42,3 % (30 чел.)	36,6 % (26 чел.)	21,2 % (15 чел.)
ЭГ	42 % (29 чел.)	36,3 % (25 чел.)	21,7 % (15 чел.)

Среди респондентов – участников нашего эмпирического исследования также был проведен опрос с целью выявления того, обеспечивают ли пробные профессиональные действия формирование намерений студентов работать по профессии. По итогам анализа данных обследования экспериментальной группы студентов 52,2 % опрошенных обозначили низкую степень вероятности того, что будут работать по профессии; 26,1 % респондентов отмечали намерение работы в педагогической сфере, но не в качестве социального педагога, 21,7 % связывали такое намерение с будущей профессиональной деятельностью по социально-педагогическому профилю. В контрольной группе студентов 52 % опрошенных обозначили низкую степень вероятности того, что будут работать по профессии; 24 % респондентов отмечали намерение работы в педагогической сфере, но не в качестве социального педагога, 24 % связывали такое намерение с будущей профессиональной деятельностью по социально-педагогическому профилю (таблица 17).

Таблица 17

**Профессиональные намерения студентов на поисково-констатирующем
этапе**

Профессиональные намерения студентов	ЭГ, доля студентов, %	КГ, доля студентов, %
Низкая степень вероятности работы по профессии	52,2 (36 чел.)	52 (37 чел.)
Намерение работать в педагогической сфере	26,1 (18 чел.)	24 (17 чел.)
Намерение работать по профессии «социальный педагог»	21,7 (15 чел.)	24 (17 чел.)

На основе метода опроса нами также было проведено эмпирическое исследование, целью которого было выявление того, обеспечивают ли практики возможность «проживания» профессиональных проб. По итогам анализа данных опроса студентов экспериментальной группы, 66,7% опрошенных не оценивали практику как вид деятельности, обеспечивающий «эффект профессиональной пробы» в контексте задач самопознания, карьерного самоопределения и саморазвития; 11,6% респондентов отмечали, что практика в полной мере обеспечивает данный эффект; 7,2% затруднились при ответе на данный вопрос, 14,5% считали, что практики частично реализуют функции профессиональных проб. Опрос студентов контрольной группы показал, что 62% опрошенных не оценивали практику как вид деятельности, обеспечивающий «эффект профессиональной пробы» в контексте задач самопознания, карьерного самоопределения и саморазвития; 14,1% респондентов отмечали, что практика в полной мере обеспечивает данный эффект; 9,8% затруднились при ответе на данный вопрос, 14,1% считали, что практики частично реализуют функции профессиональных проб (таблица 18).

Таблица 18

Наличие «эффекта профессиональной пробы» при прохождении студентами практики (результаты опроса студентов на поисково-констатирующем этапе)

Наличие «эффекта профессиональных проб» практик	ЭГ, доля студентов, %	КГ, доля студентов, %
«Эффект профессиональных проб» практик	66,7 (46 чел.)	62 (44 чел.)

отсутствует		
Практика в полной мере обеспечивает данный эффект	11,6 (8 чел.)	14,1 (10 чел.)
Практики частично реализуют функции профессиональных проб.	14,5 (10 чел.)	14,1 (10 чел.)
Затруднились при ответе	7,2 (5 чел.)	9,8 (7 чел.)

На формирующем этапе опытно-экспериментальной работы были реализованы меры по организации профессиональных проб при подготовке социальных педагогов в ВУЗе, по созданию благоприятных условий организации профессиональных проб будущих социальных педагогов (разработка и внедрение их научно-методического обеспечения); а также развитие профессиональных мотивов студентов (интерес к профессии / конкретной специализации, желание заниматься ею, принятие профессиональных целей и задач), формирование основных профессиональных компетенций и умения анализировать себя в учебно-профессиональной деятельности, соответствующей основным видам деятельности социального педагога и профессиональном общении, актуализируя в этих целях соответствующие возможности профессиональных проб.

Приведенные данные диагностики были рассмотрены нами как основание для конструирования процесса подготовки социальных педагогов на основе актуализации идеи профессиональных проб. Как было обосновано в параграфе 1.2, что наибольшими возможностями для реализации профессиональных проб выступают учебные и производственные практики. Они являются системообразующей основой для построения пространства профессиональных проб. Важной составляющей такой системы нами было определено построение механизма взаимосвязи практики с другими видами деятельности студента в процессе обучения в вузе, обеспечивающими «эффект профессиональной пробы». Реализация этой взаимосвязи обеспечит создание пространства для реализации профессиональных проб в процессе вузовской подготовки бакалавра для сферы социальной педагогики. Данное пространство включает совокупность следующих составляющих в их синергии с потенциалом педагогических практик:

- собственно учебные занятия, целенаправленно ориентированные на имитационное моделирование профессиональных проб;
- включенность студентов в социальные проекты и волонтерскую деятельность социально-педагогической направленности;
- работа в студенческих педагогических отрядах, в частности в качестве воспитателей временных детских коллективов в детских загородных лагерях и вожатых на пришкольных и дворовых детских площадках;
- участие в работе органов студенческого самоуправления на факультетах и в вузе в целом.

Кроме того, положительным фактором для постановки системы профессиональных проб в процессе подготовки бакалавра для сферы социальной педагогики выступает обеспечение возможности студентам для прохождения практики одновременно в нескольких образовательных организациях, причем в режиме перманентности. При этом важно осуществление консультационно-наставнической поддержки студентам как необходимого условия продуктивности их рефлексивного осмысления педагогического опыта, полученного в ходе «проживания» профессиональных проб.

На итогово-обобщающем этапе была проведена повторная диагностика (метод экспертной оценки) уровня сформированности когнитивно-ориентированных, деятельностно-ориентированных и личностно-ориентированных компетенций студентов.

Анализ данных показал, что на итогово-обобщающем этапе, в контрольной группе у 59,2 % испытуемых когнитивно-ориентированные компетенции были сформированы на высоком уровне, у 35,2 % – на среднем, у 5,6 % – уровень сформированности когнитивно-ориентированных компетенций был оценен как низкий. Результаты экспертной оценки уровня сформированности когнитивно-ориентированных компетенций в экспериментальной группе показали, что у 81,2 % испытуемых компетенции

были сформированы на высоком уровне, у 15,9 % – на среднем, у 2,9 % – уровень сформированности компетенции был оценен как низкий (таблица 19).

Таблица 19

**Уровни сформированности когнитивно-ориентированных компетенций на
итогово-обобщающем этапе**

группы	Уровень сформированности компетенций		
	Высокий	Средний	Низкий
КГ	59,2 % (42 чел.)	35,2 % (25 чел.)	5,6 % (4 чел.)
ЭГ	81,2 % (56 чел.)	15,9 % (11 чел.)	2,9 % (2 чел.)

Анализ данных экспертных оценок деятельностно-ориентированных компетенций студентов на итогово-обобщающем этапе показал, что в контрольной группе у 59,2 % испытуемых когнитивно-ориентированные компетенции были сформированы на высоком уровне, у 35,2 % – на среднем, у 5,6 % – уровень сформированности когнитивно-ориентированных компетенций был оценен как низкий. Результаты экспертной оценки уровня сформированности компетенций в экспериментальной группе показали, что у 81,2 % испытуемых компетенции были сформированы на высоком уровне, у 15,9 % – на среднем, у 2,9 % – уровень сформированности компетенции был оценен как низкий (Таблица 20).

Таблица 20

**Уровни сформированности деятельностно-ориентированных компетенций на
итогово-обобщающем этапе**

группы	Уровень сформированности компетенций		
	Высокий	Средний	Низкий
КГ	55 % (39 чел.)	33,8 % (24 чел.)	11,2 % (8 чел.)
ЭГ	79,8 % (55 чел.)	18,8 % (13 чел.)	1,4 % (1 чел.)

Результаты обработки данных также показали, что на итогово-обобщающем этапе в контрольной группе у 55 % испытуемых личностно-ориентированные компетенции были сформированы на высоком уровне, у 33,8 % – на среднем, у 11,2 % – уровень сформированности когнитивно-ориентированных компетенций был оценен как низкий. Результаты экспертной оценки уровня сформированности личностно-ориентированных компетенций в экспериментальной группе показали, что у 79,8 % испытуемых компетенции были сформированы на высоком уровне, у 18,8 % – на среднем, у 1,4 % – уровень сформированности компетенции был оценен как низкий (таблица 21).

Таблица 21

**Уровни сформированности личностно-ориентированных компетенций на
итогово-обобщающем этапе**

группы	Уровень сформированности компетенций		
	Высокий	Средний	Низкий
КГ	50,7 % (36 чел.)	32,3 % (23 чел.)	17 % (12 чел.)
ЭГ	69,6 % (48 чел.)	23,2 % (16 чел.)	7,3 % (5 чел.)

На итогово-обобщающем этапе также была проведена повторная интегрированная оценка уровня сформированности когнитивно-ориентированных, деятельностно-ориентированных и личностно-ориентированных компетенций студентов. Так, в контрольной группе, у 55 % испытуемых компетенции были сформированы на высоком уровне, у 33,8 % – на среднем, у 11,2 % – уровень сформированности компетенции был оценен как низкий. Данные экспертной оценки компетенций в группе студентов, проходящих профессиональную подготовку с использованием профессиональных проб (ЭГ) показали, что у 76,8 % испытуемых компетенции сформированы на высоком уровне, у 18,8 % – на среднем, а у 4,4 % – на низком уровне (таблица 22).

Таблица 22

**Интегрированная оценка уровней сформированности компетенций на
итогово-обобщающем этапе**

группы	Уровень сформированности компетенций		
	Высокий	Средний	Низкий
КГ	55 % (39 чел.)	33,8 % (24 чел.)	11,2% (8 чел.)
ЭГ	76,8 % (53 чел.)	18,8 % (13 чел.)	4,4% (3 чел.)

Результаты преобразования профессиональной подготовки бакалавров для сферы социальной педагогики (усиление практической подготовки, основанной на организации профессиональных проб) отражаются в данных опроса студентов на предмет профессиональных намерений работать по профессии. Среди респондентов экспериментальной группы 8,7 % опрошенных обозначали низкую степень вероятности того, что будут работать по профессии; 69,6 % отмечали намерение работать по профессии (из них – 84 % определились с профилем будущей социально-педагогической деятельности, 7,6 % уже трудоустроились и работают по профессии, 9,4 % затруднились с выбором профиля социально-педагогической деятельности); 21,7 % отмечали вероятность работы в педагогической сфере, но не в качестве социального педагога. Среди респондентов контрольной группы 43,7 % опрошенных обозначали низкую степень вероятности того, что будут работать по профессии; 40,8 % отмечали намерение работать по профессии (из них – 68 % определились с профилем будущей социально-педагогической деятельности, 32 % затруднились с выбором профиля социально-педагогической деятельности); 15,5 % отмечали вероятность работы в педагогической сфере, но не в качестве социального педагога (таблица 23).

Таблица 23

Профессиональные намерения студентов на итогово-обобщающем этапе

Профессиональные намерения студентов	ЭГ, доля студентов, %	КГ, доля студентов, %
Низкая степень вероятности работы по	8,7 (6 чел.)	43,7 (31 чел.)

профессии		
Намерение работать в педагогической сфере	21,7 (15 чел.)	15,5 (11 чел.)
Намерение работать по профессии «социальный педагог»	69,6 (48 чел.)	40,8 (29 чел.)

Итоги преобразования профессиональной подготовки бакалавров для сферы социальной педагогики в контексте актуализации потенциала профессиональных проб отражаются в результатах опроса студентов экспериментальной группы: 20,3% опрошенных не оценивали практику как вид деятельности, обеспечивающий «эффект профессиональной пробы» в контексте задач самопознания, карьерного самоопределения и саморазвития; 69,6 % респондентов отмечали, что практика в полной мере обеспечивает данный эффект, 10,1 % считали, что практики частично реализуют функции профессиональных проб. Опрос студентов контрольной группы показал, что 42,3 % опрошенных не оценивали практику как вид деятельности, обеспечивающий «эффект профессиональной пробы» в контексте задач самопознания, карьерного самоопределения и саморазвития; 22,5 % респондентов отмечали, что практика в полной мере обеспечивает данный эффект; 2,8 % затруднились при ответе на данный вопрос, 32,4 % считали, что практики частично реализуют функции профессиональных проб (таблица 24).

Таблица 24

Наличие «эффекта профессиональной пробы» при прохождении студентами практики (результаты опроса студентов на итогово-обобщающем этапе)

Наличие «эффекта профессиональных проб» практик	ЭГ, доля студентов, %	КГ, доля студентов, %
«Эффект профессиональных проб» практик отсутствует	20,3 (14 чел.)	42,3 (30 чел.)
Практика в полной мере обеспечивает данный эффект	69,6 (48 чел.)	22,5 (16 чел.)
Практики частично реализуют функции профессиональных проб.	10,1 (7 чел.)	32,4 (23 чел.)
Затруднились при ответе	0	2,8 (2 чел.)

Результаты нашего формирующего эксперимента свидетельствуют об эффективности профессиональных проб при формировании когнитивно-ориентированных компетенций (таблица 25).

Таблица 25

Динамика формирования когнитивно-ориентированных компетенций студентов

Уровни	Когнитивно-ориентированные компетенции			
	До эксперимента		После эксперимента	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Высокий %	32,4	35	59,2	81,2
Средний %	31	29	35,2	15,9
Низкий %	36,6	36	5,6	2,9

Данные, приведенные в таблице 25, в целом показывают положительную динамику формирования когнитивно-ориентированных компетенций. Прирост явно выражен у студентов экспериментальной группы. Так число студентов с высоким уровнем сформированности компетенций в экспериментальной группе повысилось на 46,2 % (с 35 % до 81,2 %), число студентов со средним уровнем сформированности когнитивно-ориентированных компетенций снизилось на 13,1 % (с 29 % до 15,9 %), число студентов с низким уровнем сформированности когнитивно-ориентированных компетенций снизилось на 33,1 % (с 36 % до 2,9 %). В контрольной группе на 26,8 % увеличилось число студентов с высоким уровнем сформированности компетенций (с 32,4 % до 59,2 %), на 3,2 % повысилось число студентов со средним уровнем сформированности когнитивно-ориентированных компетенций (с 31 % до 35,2 %) и, на 31 % снизилось число студентов с низким уровнем сформированности когнитивно-ориентированных компетенций (с 36,6 % до 5,6 %). Для более наглядной интерпретации результатов эксперимента нами была использована диаграмма (рисунок 3), на которой показаны уровни сформированности

КОГНИТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ
эксперимента.

компетенций студентов до и после

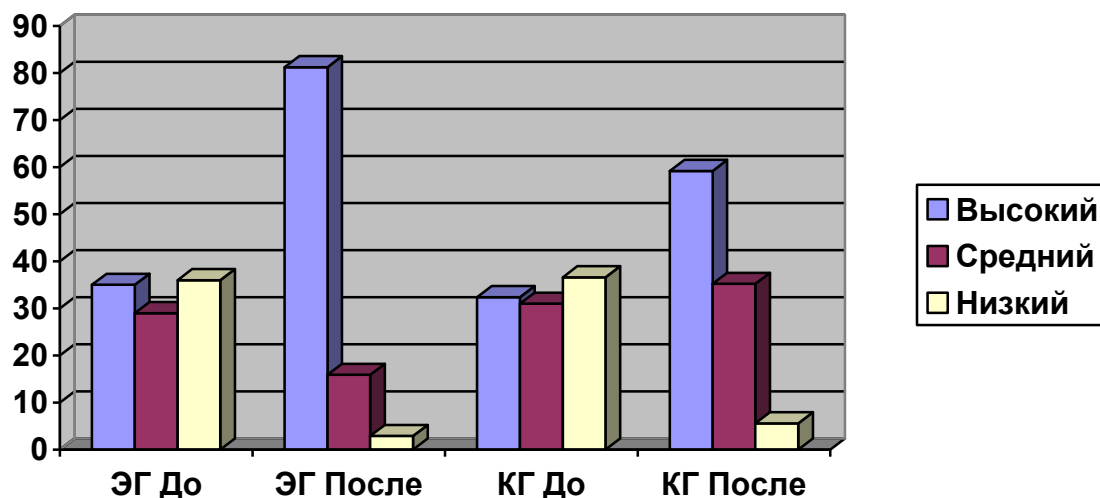


Рис. 3. Распределение студентов по уровням сформированности когнитивно-ориентированных компетенций до и после эксперимента, %

Результаты формирующего эксперимента, свидетельствующие об эффективности профессиональных проб при формировании деятельностно-ориентированных компетенций приведены в таблице 26.

Таблица 26

Динамика формирования деятельностно-ориентированных компетенций студентов

Уровни	Деятельностно-ориентированные компетенции			
	До эксперимента		После эксперимента	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Высокий %	25,3	21,8	55	79,8
Средний %	31	37,7	33,8	18,8
Низкий %	43,7	43,5	11,2	1,4

Данные, приведенные в таблице, в целом показывают положительную динамику формирования деятельностно-ориентированных компетенций. Прирост также явно выражен у студентов экспериментальной группы. В ней

число студентов с высоким уровнем сформированности компетенций повысилось на 58 % (с 21,8 % до 79,8 %), число студентов со средним уровнем сформированности деятельностно-ориентированных компетенций снизилось на 18,9 % (с 37,7 % до 18,8 %), число студентов с низким уровнем сформированности деятельностно-ориентированных компетенций снизилось на 42,1 % (с 43,5 % до 1,4 %). В контрольной группе на 29,7 % увеличилось число студентов с высоким уровнем сформированности компетенций (с 25,3 % до 55 %), на 2,8 % повысилось число студентов со средним уровнем сформированности когнитивно-ориентированных компетенций (с 31 % до 33,8 %) и, на 32,5 % снизилось число студентов с низким уровнем сформированности деятельностно-ориентированных компетенций (с 43,7 % до 11,2 %). Для более наглядной интерпретации результатов эксперимента нами была использована диаграмма (рисунок 4), на которой показаны уровни сформированности деятельностно-ориентированных компетенций студентов до и после эксперимента.

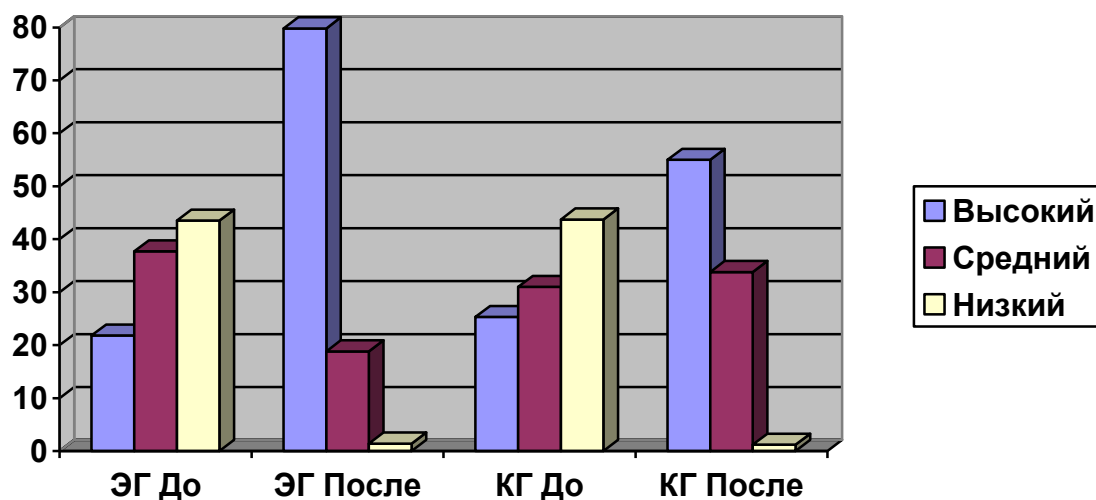


Рис. 4. Распределение студентов по уровням сформированности деятельностно-ориентированных компетенций до и после эксперимента,

%

Результаты нашего формирующего эксперимента, свидетельствующие об эффективности профессиональных проб при формировании личностно-ориентированных компетенций приведены в таблице 27.

Таблица 27.

Динамика формирования личностно-ориентированных компетенций студентов

Уровни	Личностно-ориентированные компетенции			
	До эксперимента		После эксперимента	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Высокий %	31	26,1	50,7	69,6
Средний %	32,4	31,9	32,3	23,2
Низкий %	36,6	42	17	7,3

Данные, приведенные в таблице, показывают положительную динамику формирования личностно-ориентированных компетенций. Прирост преобладает у студентов экспериментальной группы. В ней число студентов с высоким уровнем сформированности компетенций повысилось на 43,5 % (с 26,1 % до 69,6 %), число студентов со средним уровнем сформированности деятельностно-ориентированных компетенций снизилось на 8,7 % (с 31,9 % до 23,2 %), число студентов с низким уровнем сформированности деятельностно-ориентированных компетенций снизилось на 34,7 % (с 42 % до 7,3 %). В контрольной группе на 19,7 % увеличилось число студентов с высоким уровнем сформированности компетенций (с 31 % до 50,7 %), число студентов со средним уровнем сформированности когнитивно-ориентированных компетенций осталось неизменным (32 %) и, на 21,2 % снизилось число студентов с низким уровнем сформированности деятельностно-ориентированных компетенций (с 36,6 % до 17 %). Для более наглядной интерпретации результатов эксперимента нами была использована диаграмма (рисунок 5), на которой показаны уровни сформированности

деятельностно-ориентированных компетенций студентов до и после эксперимента.

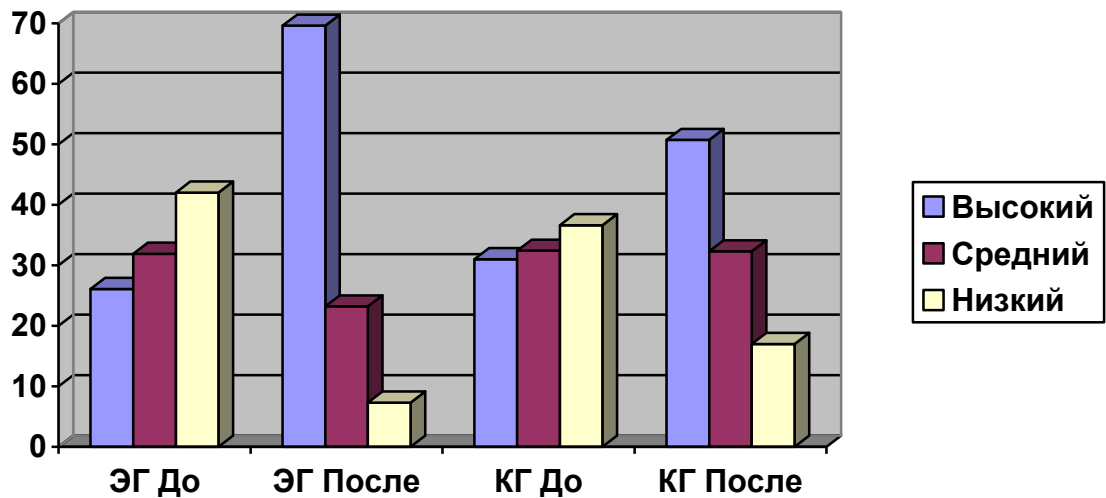


Рис. 5. Распределение студентов по уровням сформированности лично-ориентированных компетенций до и после эксперимента, %

Данные экспертной оценки показали, что целенаправленная организация профессиональных проб при подготовке будущих социальных педагогов положительно повлияла на формирование у студентов профессиональных компетенций. При интегрированном подсчете, прирост уровня сформированности когнитивно-ориентированных, деятельностно-ориентированных и лично-ориентированных компетенций в совокупности явно выражен у студентов экспериментальной группы. Так, на 34,8 % увеличилось число студентов с высоким уровнем сформированности компетенций (с 26,7 % до 76,8 %), на 17,5 % снизилось число студентов со средним уровнем сформированности компетенций (с 33,3 % до 24,4 %) и, на 17,3 % – с низким (с 43,0 % до 8,8 %). В контрольной группе на 12,7 % увеличилось число студентов с высоким уровнем сформированности компетенций (с 31,7 % до 52,0 %), на 2,8 % снизилось число студентов со средним уровнем сформированности компетенций (с 33,3 % до 33,8 %) и, на 10 % – с низким (с 37,0 % до 14,2 %). Для более наглядной интерпретации

результатов эксперимента нами была использована диаграмма (рисунок 6), на которой показаны уровни сформированности профессиональных компетенций студентов.

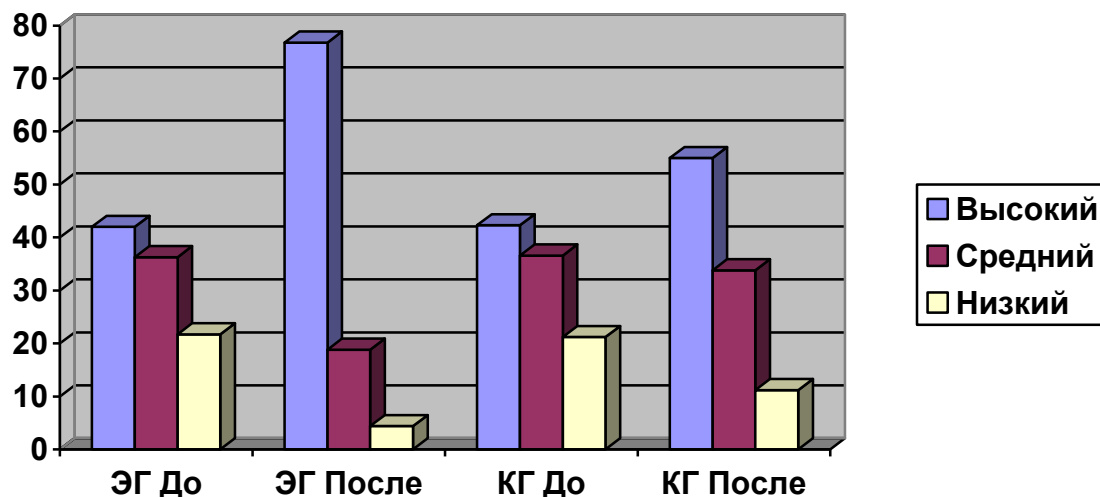


Рис. 6. Распределение студентов по уровням сформированности компетенций до и после эксперимента, %

Анализ данных диагностики профессиональных намерений студентов показал, что в экспериментальной группе число студентов, обозначивших намерение по окончании учебы работать по профессии «социальный педагог» возросло на 47,9 % (с 21,7 % до 69,6 %); число студентов, обозначивших намерение работать в педагогической сфере, но не в качестве социального педагога уменьшилось на 4,4 % (с 26,1 % до 21,7 %); число студентов, обозначивших низкую степень вероятности работы по педагогической профессии (в том числе и в качестве социального педагога) уменьшилось на 43,5 % (с 52,2 % до 8,7 %). В контрольной группе зафиксирована следующая динамика изменения профессиональных намерений студентов: число студентов, обозначивших намерение по окончании учебы работать по профессии «социальный педагог» возросло на 16,8 % (с 24 % до 40,8 %); число студентов, обозначивших намерение работать в педагогической сфере, но не в качестве социального педагога уменьшилось на 8,5 % (с 24 % до 15,5 %); число студентов, обозначивших

низкую степень вероятности работы по педагогической профессии (в том числе и в качестве социального педагога) уменьшилось на 8,3 % (с 52 % до 43,7 %) (рисунок 7).

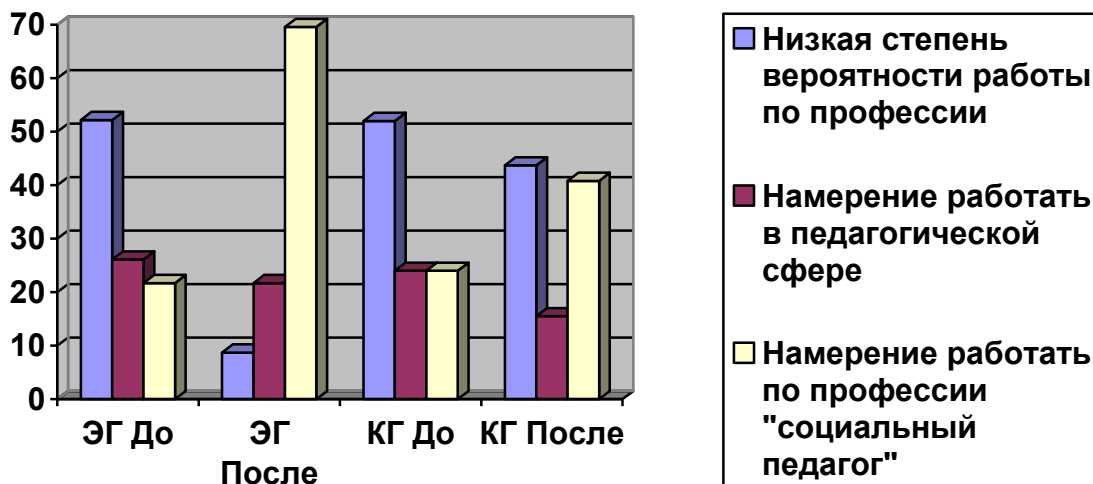


Рис. 7. Динамика изменения профессиональных намерений студентов до и после эксперимента, %

Приведенные данные дают возможность заключить, что профессиональные пробы позволяют будущему социальному педагогу набрать достаточный опыт для постановки продуктивного профессионального мышления, успешно определиться с профилем будущей профессионально-педагогической деятельности. На наш взгляд, актуализация профессиональных проб при реализации ООП подготовки социального педагога выступает одним из значимых факторов обеспечения акме-направленности такой подготовки.

Сравнительный анализ данных опроса студентов на предмет наличия «эффекта профессиональных проб» при прохождении ими практики позволяет заключить, что в экспериментальной группе большее количество студентов наблюдали данный эффект, а в контрольной группе результаты изменились незначительно (таблица 28).

Наличие «эффекта профессиональной пробы» при прохождении студентами практики (результаты опроса студентов на поисково-констатирующем этапе)

Наличие профессиональных практик	«эффекта проб»	До эксперимента		После эксперимента	
		ЭГ, доля студентов, %	КГ, доля студентов, %	ЭГ, доля студентов, %	КГ, доля студентов, %
«Эффект профессиональных проб» практик отсутствует		66,7 (46 чел.)	62 (44 чел.)	20,3 (14 чел.)	42,3 (30 чел.)
Практика в полной мере обеспечивает данный эффект		11,6 (8 чел.)	14,1 (10 чел.)	69,6 (48 чел.)	22,5 (16 чел.)
Практики частично реализуют функции профессиональных проб.		14,5 (10 чел.)	14,1 (10 чел.)	10,1 (7 чел.)	32,4 (23 чел.)
Затруднились при ответе		7,2 (5 чел.)	9,8 (7 чел.)	0	2,8 (2 чел.)

Также течение трех учебных годов (в процессе формирующего этапа исследования) мы отслеживали динамику развития системы профессиональных проб через оценку количественных данных, обозначенных в таблице 29.

Таблица 29

Динамика развития практики профессиональных проб

Критерии	Данные по учебным годам		
	2011-2012 гг.	2012-2013 гг.	2013-2014 гг.
Рост количества обучающихся прошедших профессиональные пробы	69	91	117
Увеличение числа баз для прохождения профпроб	16	29	37
Положительные образовательные результаты обучающихся, участников профессиональных проб, в конкурсах, смотрах с представлением результатов своей	Участие в конкурсах профмастерства- 5 чел.; Участие в научных конференциях – 11 чел.; Участие в социальных	Участие в конкурсах профмастерства- 8 чел.; Участие в научных конференциях – 18 чел.; Участие в социальных	Участие в конкурсах профмастерства- 13 чел.; Участие в научных конференциях – 22 чел.; Участие в социальных акциях, проектах, волонтерство – 57 чел.

деятельности	акциях, проектах, волонтерство – 21 чел.	акциях, проектах, волонтерство – 30 чел.	
Рост количества педагогов, организующих профессиональные пробы (преподаватели ТГПУ/ педагоги из др.организаций)	5/22	8/36	11/более 50 чел.
Оценка методического обеспечения и организации проб	Положительные отзывы по итогам педагогических семинаров, совещаний; Благодарственное письмо Департамента по молодежной политике, физической культуре и спорту Томской области; Благодарность Департамента по вопросам семьи и детей Томской области; Благодарность МАОУ «Планирование карьеры» г. Томска; Благодарственное письмо от ректора ТГПУ	Положительные отзывы по итогам педагогических семинаров, совещаний; Благодарственное письмо Департамента по молодежной политике, физической культуре и спорту Томской области; Благодарность Департамента по вопросам семьи и детей Томской области; Благодарность МАОУ «Планирование карьеры» г. Томска; Благодарственное письмо от ректора ТГПУ	Положительные отзывы по итогам педагогических семинаров, совещаний; Благодарственное письмо Департамента по молодежной политике, физической культуре и спорту Томской области; Благодарность Департамента по вопросам семьи и детей Томской области; Благодарность МАОУ «Планирование карьеры» г. Томска; Благодарственное письмо Администрации города Томска; Благодарственное письмо мэра города Томск; Благодарственное письмо от ректора ТГПУ

Положительные результаты опытно-экспериментальной работы дают основания считать, что разработанная модель развития системы реализации профессиональных проб при подготовке социальных педагогов в ВУЗе способствует осуществлению качественной профессиональной деятельности будущих выпускников. Подтверждением этому служит динамика прироста показателей формирования профессиональных компетенций в соответствии с выявленными критериями.

Нами было проведено исследование с целью определения особенностей организации профессиональных проб при подготовке социальных педагогов в ВУЗе. В перспективе данное исследование может иметь продолжение в аспекте применения профессиональных проб для профориентации школьников, планирующих обучаться в ВУЗе по профессии «социальный педагог», а также применения проб в процессе сопровождения профессионального становления молодого социального педагога. Таким образом, можно рассматривать профессиональные пробы как средство, обеспечивающее непрерывную профессионализацию социально-педагогических кадров.

Выводы по второй главе

Моделирование процесса организации профессиональных проб при подготовке социальных педагогов в ВУЗе на уровне бакалавриата носит характер прикладного исследования и ориентировано нами на прикладное использование результатов. Процесс реализации профессиональных проб является связующим элементом социально-педагогической теории и практики, главная цель которого преобразование процесса подготовки будущих социальных педагогов.

В процессе моделирования мы руководствовались компетентностным и системно-деятельностным подходами. При разработке модели мы исходили из основных положений, прописанных в ФГОС ВПО третьего поколения направления подготовки «Психолого-педагогическое образование» (профиль «Психология и социальная педагогика»). Нами разработана структурно-функциональная модель организации профессиональных проб при подготовке социальных педагогов в вузе на уровне бакалавриата, состоящая из следующих компонентов: методологический (подходы и принципы), организационно-процессуальный (этапы, формы, методы), результативный (показатели результативности организации профессиональных проб).

В соответствии с содержанием модели, нами был сформирован критериально-диагностический аппарат исследования, который способствовал. Его компонентами выступают следующие критерии: профессиональные компетенции будущих социальных педагогов в их взаимосвязи с профессиональным самосознанием и самооценкой, профессиональные намерения студентов, а также «эффекты профессиональных проб» практик. В качестве методов измерения профессиональных компетенций будущих социальных педагогов нами определены метод экспертного оценивания и праксиметрические методы

(анализ продуктов деятельности, портфолио и др.). При оценивании уровня сформированности профессиональных намерений использовались опросные методы, при отслеживании эффекта профессиональных проб практик методы педагогического наблюдения.

Апробация структурно-функциональной модели организации профессиональных проб при подготовке социальных педагогов в вузе на уровне бакалавриата проводилась на базе ФГБОУ ВПО «Томский государственный педагогический университет» в период с 2011 по 2014 гг. В эксперименте приняли участие 140 студентов – будущих социальных педагогов, 69 человек в контрольной и 71 – в экспериментальной группах соответственно.

Положительные результаты опытно-экспериментальной работы дают основания считать, что разработанная модель развития системы реализации профессиональных проб при подготовке социальных педагогов в ВУЗе способствует осуществлению качественной профессиональной деятельности будущих выпускников. Подтверждением этому служит динамика прироста показателей формирования профессиональных компетенций в соответствии с выявленными критериями.

Нами был предложен обоснованный, спрогнозированный комплекс мер по развитию практики использования профессиональных проб при подготовке социальных педагогов в вузе на уровне бакалавриата. В перспективе данное исследование может иметь продолжение в аспекте применения профессиональных проб для профориентации школьников, планирующих обучаться в ВУЗе по профессии «социальный педагог», а также применения проб в процессе сопровождения профессионального становления молодого социального педагога. Таким образом, можно рассматривать профессиональные пробы как средство, обеспечивающее непрерывную профессионализацию социально-педагогических кадров.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Процесс подготовки специалистов для сферы социальной педагогики требует серьезного осмысления в силу реализации изменений, связанных с системными преобразованиями профессиональной подготовки в высшей школе, и в силу молодости социальной педагогики как вида профессиональной деятельности и продолжающегося процесса ее институционализации. С этой точки зрения результаты проведенного исследования представляют теоретический и практический интерес. Особенность исследования заключается в том, что в нем на основе построения структурно-функциональной модели организации профессиональных проб при подготовке социальных педагогов в вузе на уровне бакалавриата рассматриваются возможности подготовки будущих социальных педагогов к самоопределению в специальности, а также построения их акме-ориентированной стратегии профессионального развития. Проведенное исследование позволило сделать следующие основные выводы.

1. В связи с быстро меняющейся социальной ситуацией и процессами модернизации сферы образования сегодня предъявляются новые требования к профессионализму социального педагога. Широта и разноплановость предмета его профессиональной деятельности создают потребность в специализации, в самоопределении с конкретным направлением работы. При этом он должен быть готов к профессиональному саморазвитию в выбранном направлении и коррекции собственной профессиональной стратегии в направлении акме.

2. Профессиональные пробы являются эффективным средством подготовки социальных педагогов в вузе на уровне бакалавриата для решения задач их самоопределения при выборе специализации в контексте акме-направленной профессионализации. Результатом выполнения

профессиональных проб являются формирование профессиональных компетенций и профессиональных намерений будущих бакалавров. Также установлено, что профессиональные пробы обладают акме-потенциалом, который проявляется в планировании студентом собственного карьерного развития, формировании мотивации к самосовершенствованию.

3. Структурно-функциональная модель организации профессиональных проб при подготовке социальных педагогов в вузе на уровне бакалавриата, особенности которой заключаются в организационно-методических условиях, разработанных на основе комплекса принципов (принцип приоритета профессиональных компетенций будущих социальных педагогов, акме-направленности реализации профессиональных проб, индивидуализации, полисубъектности, интерактивности и рефлексивности, бесстрессовой продуктивности и др.), содержания и этапов организации профессиональных проб в соответствии с задачами акме-направленной специализации будущих бакалавров, а также критериально-диагностического аппарата, определяющего продуктивность их использования при подготовке социальных педагогов в ВУЗе на уровне бакалавриата. В соответствии с содержанием модели, нами был сформирован критериально-диагностический аппарат исследования. Его компонентами выступают следующие критерии: профессиональные компетенции будущих социальных педагогов в их взаимосвязи с профессиональным самосознанием и самооценкой, профессиональные намерения студентов, а также «эффекты профессиональных проб» практик. В качестве методов измерения использовались метод экспертного оценивания, праксиметрические методы (анализ продуктов деятельности, портфолио и др.), опросные методы, методы педагогического наблюдения.

4. Реализация смоделированных организационно-педагогических условий подтвердила ожидаемую результативность использования профессиональных проб при подготовке социальных педагогов в вузе на

уровне бакалавриата как средства формирования профессиональных намерений, развития профессиональных компетенций и выстраивания акме-направленной траектории профессионализации будущего бакалавра.

5. Существенным фактором повышения результативности подготовки социальных педагогов в вузе на основе профессиональных проб является разработанное автором методическое обеспечение (включение специализированных заданий, типовых сценариев профессиональных проб и методических рекомендаций для студентов и преподавателей в УМК профильных дисциплин и программ практик). Также, важно рассматривать системообразующую роль практик в процессе организации профессиональных проб при подготовке социальных педагогов в вузе на уровне бакалавриата как интегрированное пространство концентрации профессиональных проб.

На основании вышеизложенного можно заключить, что гипотеза исследования подтверждена, поставленные в исследовании задачи решены, цель исследования в целом достигнута.

Выполненная работа не претендует на исчерпывающее рассмотрение всех аспектов проблемы определения эффективных средств профессиональной подготовки будущих социальных педагогов как фактора повышения ее качества, но вносит значительный вклад в решение этой проблемы. В перспективе данное исследование может иметь продолжение в аспекте применения профессиональных проб для профориентации школьников, планирующих обучаться в ВУЗе по профессии «социальный педагог», а также применения проб в процессе сопровождения профессионального становления молодого социального педагога. Таким образом, можно рассматривать профессиональные пробы как средство, обеспечивающее непрерывную профессионализацию социально-педагогических кадров.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абульханова-Славская, К. А. Акмеологическое понимание субъекта // Основы общей и прикладной акмеологии / К. А. Абульханова-Славская. – М. : РАГС, 1995. – 240 с.
2. Аксютин, З. А. Углубленная профессиональная подготовка социальных педагогов в педагогическом вузе : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.08 / Аксютин Зульфия Абдуллоевна. – Омск, 2006. – 223 с.
3. Аллен, Дэвид. Искусство бесстрессовой продуктивности [электронный ресурс] / Дэвид Аллен. – Режим доступа : http://modernlib.ru/books/alen_devid/iskusstvo_becstressovoy_produkktivnosti/ (Дата обращения: 19.01.2014).
4. Ананьев, Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – 2-ое изд. – СПб. : Питер, 2001. – 260 с.
5. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с.
6. Анцыферова, Л. И. К психологии личности как развивающейся системы / Л. И. Анцыферова // Психология формирования и развития личности. – М., 1981. – С. 3-19.
7. Бабочкин, П. И. Социальная активность студентов российских вузов / П. И. Бабочкин // Российское студенчество на рубеже веков. Материалы Всероссийского студенческого форума. – М. : Логос, 2001. – 241с.
8. Баева, Т. Е. Применение статистических методов в педагогическом исследовании / Т. Е. Баева, С. Н. Бекасова, В. А. Чистяков. – СПб. : НИИХ, 2001. – 81 с.
9. Байденко, В. И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения :

- методическое пособие / В. И. Байденко. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.
10. Бакланов, К. В. Формирование основ самосознания социального педагога в процессе профессиональной подготовки / К. В. Бакланов. – М. : Молодая гвардия, 2002. – 189с.
11. Барабошина, Н. В. Формирование готовности к преодолению затруднений в профессиональной деятельности у студентов педагогического вуза : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.08 / Барабошина Наталья Валерьевна. – Кострома, 1998. – 146 с.
12. Баркунова, О. В. Формирование профессиональной компетентности будущего социального педагога в процессе педагогической практики : дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Баркунова Оксана Витальевна. – Шуя, 2010. – 213 с.
13. Берталанфи, Л. Общая теория систем – Критический обзор // Исследования по общей теории систем: Сборник переводов / Л. Берталанфи; общ. ред. вст. ст. В. Н. Садовского и Э. Г. Юдина. – М. : Прогресс, 1969. – С. 23-82.
14. Беспалько, В. П. Некоторые вопросы педагогики высшего образования / В. П. Беспалько. – Рига, 1972. – 151 с.
15. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
16. Богдан, Н. А. Психолого-педагогические аспекты профессионального самоопределения студентов-психологов : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Богдан Наталия Анатольевна. – Самара, 2009. – 176 с.
17. Бодалев, А. А. Акмеология как учебная и научная дисциплина / А. А. Бодалев. – М. : РАУ, 1993. – 110 с.
18. Бодалев, А. А. Акме-эффект личностного осуществления в процессе социализации / А. А. Бодалев // Мир психологии. – 1998. – №1. – С. 59-65.

19. Бодалев, А. А. Вершина в развитии взрослого человека : характеристики и условия достижения / А. А. Бодалев. – М. : Флинта : Наука, 1998. – 168 с.
20. Бодалев, А. А. О предмете акмеологии / А. А. Бодалев // Психологический журнал. Т.14. – 1993. – № 5. – С.73-79.
21. Бодалев, А. А. Как становятся великим или выдающимся / А. А. Бодалев, Л. А. Рудкевич. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2003. – 288 с.
22. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности : избранные психологические труды / Л. И. Божович. – М. : Издательство «Институт практической психологии», 1997. – 352 с.
23. Болонская декларация [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.msmsu.ru/userdata/manual/images/fac/ped_obr/Bolonskaja_deklaracija.pdf (дата обращения: 11.01.2014).
24. Бондаренко, Е. Н. Профессиональное педагогическое образование в зарубежных странах на современном этапе / Е. Н. Бондаренко // Образование и общество. – №5. – 2008. – С. 76-81.
25. Бочарова, В. Г. Педагогика социальной работы / В. Г. Бочарова . – М. : SvR-Аргус, 1994 . – 207 с.
26. Василькова, Ю. В. Социальная педагогика / Ю. В. Василькова, Т. А. Василькова. – 2-е изд., стереотип. – М. : Академия, 2001. – 304 с.
27. Василькова, Ю. В. Методика и опыт работы социального педагога / Ю. В. Василькова. – М. : Академия, 2002. – 192 с.
28. Вербицкий, А. А. Контекстное обучение в компетентностном подходе / А. А. Вербицкий // Высшее образование в России. – 2006. – № 11. – С. 38-52.
29. Вербицкий, А. А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе / А. А. Вербицкий // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 31-39.

30. Власова, Е. А. Подготовка будущих социальных педагогов к профессиональному саморазвитию : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Власова Елена Анатольевна. – Саратов, 2008. – 231 с.
31. Волкова, Т. И. Психологическое обеспечение качества профессионального становления социальных педагогов : дис. ...канд. психол. наук : 19.00.03 / Волкова Татьяна Ивановна. – М., 2002. – 197 с.
32. Воронова, О. В. Дифференцированная подготовка социальных педагогов к работе в учреждениях различного типа : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.08 / Воронова Ольга Васильевна. – Самара, 2005. – 203 с.
33. Выготский Л.С. Психология развития человека. – М.: Эксмо, 2005. – 1136 с.
34. Галагузова, М. А. Социальная педагогика / М. А. Галагузова [и др.] ; под общ. ред. М. А. Галагузовой. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 416 с.
35. Галагузова, Ю. Н. Теория и практика системной профессиональной подготовки социальных педагогов : дис. ...д-ра пед. наук : 13.00.08 / Галагузова Юлия Николаевна. – М., 2001. – 373 с.
36. Гамезо, М. В. Возрастная психология : личность от молодости до старости / М. В. Гамезо [и др.] – М. : Ноосфера, 1999. – 272 с.
37. Глас, Дж. Статистические методы в педагогике и психологии / Дж. Глас, Дж. Стэнли. – М. : Прогресс, 1976. – 496 с.
38. Городское лето : формы организации летнего досуга детей во дворах. Выпуск 2 : методическое пособие / автор-составитель Л. С. Еремина ; по общей ред. Г. Ю. Титовой. – Томск : Изд-во ТГПУ, 2012. – 100 с.
39. Гросс, А. Б. Профессиональная социализация студента в условиях современной России / А. Б. Гросс // Инновации в образовании, 2004. – №4. – С. 24-34.
40. Дворцова, Т. А. Особенности социализации молодежи в условиях современного российского общества / Т. А. Дворцова // Студенческие и

- молодежные общественные объединения в системе высшего образования: аксиология, методология, технологии деятельности. – Томск, 2003. – 162с.
41. Деркач, А. А. Готовность к деятельности как акмеологический феномен. / А. А. Деркач, Е. В. Селезнева, О. В. Михайлов. – М. : Изд-во РАГС, 2008. – 96 с.
42. Деркач, А. А. Психология развития профессионала / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин, А. К. Маркова. – М. : Изд-во РАГС, 2000. – 124 с.
43. Деркач, А. А. Акмеология – наука о путях достижения вершин профессионализма / А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина. – М., 1993. – 126 с.
44. Дистервег, А. Руководство к образованию немецких учителей / А. Дистервег // Избранные педагогические сочинения. – М.: Учпедгиз. – с. 136-203.
45. Дмитриенко, В. А. Избранные труды. Концептуальные основы общей теории науки : монография / В. А. Дмитриенко. – Томск : Изд-во ТГПУ. – В 2 Т. : Концептуальные основы общей теории науки, 2008. – 300 с.
46. Егорова, Ю. Н. Программно-технологическое обеспечение взаимосвязи процессов специализации и самоопределения социального педагога : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Егорова Юлия Николаевна. – Оренбург, 2011. – 368 с.
47. Егорова, Ю. Н. Самоопределение студентов в специализации деятельности социального педагога: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Егорова Юлия Николаевна. – Оренбург, 2000. – 147 с.
48. Еремина, О. В. Возможности бакалавриата в подготовке квалифицированных специалистов / О. В. Еремина // Высшее образование в России. – № 12. – 2010. – С.144-146.

49. Ефремова, Н. Ф. Подходы к оцениванию компетенций в высшем образовании / Н. Ф. Ефремова. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. – 216 с.
50. Загвязинский, В. И. Основы социальной педагогики / В. И. Загвязинский [и др.] ; под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 160 с.
51. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М. : Академия, 2005. – 208 с.
52. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального развития / Э. Ф. Зеер. – М. : Академия, 2006. – 240 с.
53. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2005. – № 5. – С. 37-41.
54. Зимняя, И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – 2-ое изд., доп., испр. и перераб. – М. : Логос, 2000. – 384 с.
55. Игонина, Т. Б. Формирование профессиональной компетентности студентов в условиях педагогической практики : на примере классического университета : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.01 / Игонина Татьяна Борисовна. – Кемерово, 2001. – 262 с.
56. Кампанелла, Т. Город солнца / Т. Кампанелла [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://e-libra.ru/books/328494-gorod-solntca.html> (дата обращения: 11.01.2014).
57. Кан-Калик, В. А. Учителю о педагогическом общении : книга для учителя / В. А. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1990. – 198 с.
58. Касевич, В. Б. Болонский процесс в вопросах и ответах / В. Б. Касевич, Р. В. Светлов [и др.]. – СПб. : Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2004. – 108 с.

59. Климов, Е. А. Трудности и перспективы становления профессионала : Сборник научных трудов / Е. А. Климов, Т. М. Буякас [и др.] ; под ред. Е. А. Климова. – М. : МГУ, 2012. – 224 с.
60. Климов, Е. А. Педагогический труд : психологические составляющие / Е. А. Климов. – М. : Академия, 2004. – 240 с.
61. Климов, Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов. – М. : Институт практической психологии, 1996. – 400 с.
62. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – М. : Академия, 2004. – 304 с.
63. Козлова, Н. В. Образовательный потенциал акмеологии. Коллективная монография / Н. В. Козлова, О. Г. Берестнева, Л. А. Сивицкая. – Томск : Изд-во ТПУ, 2007. – 145 с.
64. Козлова, Н. В. Психолого-акмеологическое знание в системе высшего профессионального образования / Н. В. Козлова. – Томск : Изд-во ТПУ, 2007. – 151 с.
65. Колер, Ю. Обеспечение качества, аккредитация и признание квалификаций как контрольные механизмы европейского пространства высшего образования / Ю. Колер // Высшее образование в Европе. – 2003. – № 3. – С. 51-58.
66. Компетентностное обновление на разных ступенях образования : коллективная монография / Под ред. С. И. Поздеевой. – Томск : Изд-во ТГПУ, 2010. – 200 с.
67. Кон, И. С. «Я» в своем представлении / И. С. Кон // Психология самосознания. Хрестоматия. – Самара : «Бахрах-М», 2003. – 672с.
68. Концепция поддержки развития педагогического образования (14.01.2014 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://минобрнауки.рф/документы/3871/файл/2676/Концепция поддержки развития педагогического образования 11 12 13.doc](http://минобрнауки.рф/документы/3871/файл/2676/Концепция_поддержки_развития_педагогического_образования_11_12_13.doc) (дата обращения: 20.01.2015).

69. Краевский, В. В. Методология педагогика : новый этап / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – М. : Академия, 2006. – 394 с.
70. Краевский, В. В. Методология научного исследования / В. В. Краевский. – СПб. : СПб. ГУП, 2001. – 145 с.
71. Краевский, В. В. Основы обучения : Дидактика и методика. / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – М. : Академия, 2007. – 352 с.
72. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг; пер. с англ. – СПб. : Питер, 2000. – 992 с.
73. Крутецкий, В. А. Основы педагогической психологии / В.А. Крутецкий. – М. : Просвещение, 1972. – 253 с.
74. Кузьмина, Н.В. Способности, одаренность, талант учителя / Н.В. Кузьмина. – Л.: Знание, 1985. – 32 с.
75. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология : Развитие человека от рождения до поздней зрелости : (Полный жизненный цикл развития человека) / И. Ю. Кулагина, В. Н. Коллюцкий. – М. : ТЦ «Сфера», 2001. – 464 с.
76. Кулаковская, О. Ю. Становление профессионального самосознания социального педагога : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.01 / Кулаковская Ольга Юрьевна. – Петрозаводск, 2003. – 212 с.
77. Куличенко, Р. М. Профессиональное становление и развитие института социальных педагогов в России : дис. ...д-ра пед. наук : 13.00.08 / Куличенко Раиса Михайловна. – М. , 1998. – 471 с.
78. Куровский, В. Н. Педагогические основы интеграции общего и профессионального образования в сельской школе лесопромышленного района : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Куровский Василий Николаевич. – Томск, 2002. – 276 с.
79. Кустова, В. В. Синдром эмоционального выгорания и его профилактика у студентов – социальных педагогов : дис. ...канд.

- психол. наук : 19.00.07 / Кустова Вера Викторовна. – Иркутск, 2007. – 166 с.
80. Левшин, С. В. Формирование профессионального самосознания студентов как фактора успешной адаптации в профессии : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.08 / Левшин Сергей Валентинович. – Ставрополь, 2011. – 184 с.
81. Лефтер, А. М. Развитие теории профессионального образования социальных педагогов в России : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.01 / Лефтер Анна Михайловна. – М., 2012. – 137 с.
82. Личность и профессия : психологическая поддержка и сопровождение / Л. М. Митина, Ю. А. Кореляков, Г. В. Шавырина [и др.] ; под ред. Л. М. Митиной. – М. : Академия, 2005. – 336 с.
83. Лукьянова, М. И. Готовность учителя к реализации личностно ориентированного подхода в педагогической деятельности : концепция формирования в условиях профессиональной среды : монография / М. И. Лукьянова. – Ульяновск : УИПК ПРО, 2004. – 440 с.
84. Лукьянова, М. И. Психолого-педагогическая компетентность учителя : диагностика и развитие : монография / М. И. Лукьянова. – Ульяновск : УИПК ПРО, 2002. – 184 с.
85. Лукьянова, М. И. Методика групповой оценки коммуникативной компетентности учителя и ее выраженности в профессионально значимых личностных качествах / М. И. Лукьянова. – Ульяновск : ИПК ПРО, 1996. – 44 с.
86. Лукьянова, М. И. Диагностика профессионально значимых личностных качеств учителя : Тесты и методические рекомендации по их использованию / М. И. Лукьянова. – Ульяновск: ИПК ПРО, 1995. – 80 с.
87. Макаренко, Т. А. Формирование индивидуальных траекторий профессионального развития будущих социальных педагогов : дис.

- ...канд. пед. наук : 13.00.01 / Макаренко Татьяна Александровна. – Якутск, 2006. – 188 с.
88. Марголис, А. А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога : предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров [Электронный ресурс] / А. А. Марголис // Психологическая наука и образование psyedu.ru. – 2014. – №1. – Режим доступа : <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Margolis.phtml> (Дата обращения: 20.01.2015).
89. Маркова А. К. Психология профессионализма / М.А. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.
90. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу ; пер. с англ. – СПб. : Питер, 2008. – 352 с.
91. Математические методы в педагогической теории и практике (измерения, вычисления, методы математического моделирования и статистики) / Под ред. д.п.н., проф. В. П. Губы, д.п.н., проф. Г. Е. Сенькиной. – М. : «Принт-Экспресс», 2011. – 270 с.
92. Мерлин, В. С. Структура личности. Характер, способности, самосознание / В. С. Мерлин. – Пермь : Пермский государственный университет. – 1990. – 110 с.
93. Методика работы социального педагога / Под ред. Л. В. Кузнецовой, сост. Г. С. Семенов. – М. : Школьная пресса, 2003. – 96 с.
94. Методические рекомендации о расширении деятельности детских и молодежных объединений в образовательных учреждениях // Воспитание школьников, 2000. – №7.

95. Методические рекомендации преподавателям вузов по вхождению в Болонский процесс / Под ред. Тряпицыной А. П. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2006 г. – 175с.
96. Митина, Л. М. Формирование профессионального самосознания учителя / Л. М. Митина // Вопросы психологии, 1990. – №3, – с. 59.
97. Мор, Томас Утопия [Электронный ресурс] / Томас Мор, пер. А. Малеин, Ф. Петровский. – 1935. – Режим доступа : <http://e-libra.ru/books/118273-utoriya.html> (Дата обращения 19.12.2014).
98. Мудрик, А. В. Социальная педагогика / А. В. Мудрик. – 3-е изд. – М. : Академия, 2002. – 200 с.
99. Мусаткина, Е. С. Формирование опыта профессиональной деятельности будущих учителей в условиях педагогической практики [Электронный ресурс] / Е. С. Мусаткина. – Режим доступа : <http://www.philologist.z83.ru/practice-list/57-activepractice/186-2010-04-28-14-50-23> (Дата обращения 19.12.2014).
100. Наторп, П. Социальная педагогика [Электронный ресурс] / П. Наторп. – Режим доступа : <http://www.profile-edu.ru/socialnaya-pedagogika-p-natorpa.html> (Дата обращения 19.12.2014).
101. Немов, Р. С. Психология. Т.1. / Р. С. Немов. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 688 с.
102. Никитина, Л. Е. Социальная педагогика : вопросы теории и практики : монография / Л. Е. Никитина. – Ярославль : ДИА-пресс, 2001. – 275 с
103. Никитин, Е. П. Природа обоснования : Субстратный анализ / Е. П. Никитин. – М. : Наука, 1981. – 176 с.
104. Николаева, И. С. Развитие профессиональной компетентности социального педагога в процессе профессиональной деятельности : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.08 / Николаева Ирина Сергеевна. – Магнитогорск, 2011. – 182 с.

105. Овчарова, Р. В. Справочник социального педагога / Р. В. Овчарова. – 2-е издание. – М. : ТЦ «Сфера», 2007. – 480 с.
106. Огнева, Н. Р. Как выбрать профиль : практикум для старшеклассников / Н. Р. Огнева, Д. И. Спичева ; под. ред. П. И. Горлова. – Томск : Изд-во НТЛ, 2005. – 56 с.
107. Орлов, А. Б. Психология личности и сущности человека : парадигмы, проекции, практики / А. Б. Орлов. – М. : Академия, 2002. – 272 с.
108. Орлов, А. И. Прикладная статистика / А. И. Орлов. – М. : Изд-во «Экзамен», 2004. – 656 с.
109. От учебы к профессиональной карьере / С.Н. Чистякова [и др.]. – М. : Академия, 2012. – 176 с.
110. Педагогика и психология высшей школы / Ответственный редактор М. В. Буланова-Топоркова. – Ростов на Дону : Феникс, 2002. – 544 с.
111. Педагогика профессионального образования / Е. П. Белозерцев, А. Д. Гонеев, А. Г. Пашков [и др.] ; под ред. В. И. Сластенина. – М. : Академия, 2008 – 368 с.
112. Педагогика / А. И. Арапов ; Новосиб. гос. пед. ун-т. – Новосибирск : НГПУ, 2007. – 163 с.
113. Петровский, В. А. Личность в психологии : парадигма субъектности. Монография / В. А. Петровский. – Ростов на Дону : Феникс, 1996. – 272 с.
114. Попов, В. А. История педагогики и образования / В. А. Попов; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Академия, 2010. – 208 с.
115. Порхун, Л. В. Психологические технологии повышения продуктивности профессиональной деятельности социальных

- педагогов : дис. ...психол. пед. наук : 19.00.03 / Порхун Лариса Витальевна. – Тверь, 2010. – 207 с.
116. Потехина, Н. В. Содействие личностно-профессиональному самоопределению выпускника школы в условиях подготовительного отделения вуза : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.01 / Потехина Надежда Владимировна. – Чита, 2007. – 212 с.
117. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 N 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (Зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 N 30550) – Режим доступа : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/?frame=1 (Дата обращения 20.09.2014).
118. Профессиональные пробы и выбор профессии : книга для учителя / Под редакцией С. Н. Чистяковой [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.prosv.ru/ebooks/Chistakova_Prof-probi/4.html (Дата обращения: 07.03.2014).
119. Пряжникова, Е. Ю. Профориентация / Е. Ю. Пряжникова, Н. С. Пряжников. – М. : Академия, 2010. – 496 с.
120. Пряжникова, Е. Ю. Размышления о профессиональном самоопределении молодежи / Е. Ю. Пряжникова, Н. С. Пряжников // Вестник практической психологии образования. – 2007. – №3. – С.42–45.
121. Пряжников, Н. С. Активные методы профессионального самоопределения / Н. С. Пряжников. – М. : МГППИ, 2001. – 88 с.
122. Психология успеха и планирование карьеры : учебное пособие для старшеклассников / Составители : И. И. Банникова, Л. А. Симоненко, А. А. Ванюкова ; под. ред. Н. Р. Огневой. – Томск, 2012. – 134 с.

123. Пшеницина, О. В. *Общественные организации как субъект социальной работы* / О. В. Пшеницина // Социс, 2000. – №6, – 160 с.
124. Ревякина, В. И. *Теория и практика допрофессиональной подготовки старшеклассников к педагогической деятельности : на материале педагогических классов : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01* / Ревякина Валентина Ивановна. – Барнаул, 2002. – 362 с.
125. Романов, Р. Н. *СОО : педагогические смыслы понятия* / Р. Н. Романов // Студенческие и молодежные общественные объединения в системе высшего образования: аксиология, методология, технологии деятельности. – Томск, 2003. – 162с.
126. Рогов, Е. И. *Общая психология* / Е. И. Рогов. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 448 с.
127. Ромашина, Е. В. *Формирование профессиональной готовности будущих социальных педагогов в вузе к работе с детьми-инвалидами : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.08* / Ромашина Елена Владимировна. – Армавир, 2007. – 233 с.
128. *Российская педагогическая энциклопедия: В 2-х т. Т. 1.* / Гл. ред. В.В. Давыдов. – М. : Большая Российская энциклопедия, 1993. – 608 с.
129. Рубинштейн, С. Л. *Основы общей психологии* / С. Л. Рубинштейн. – Ростов на Дону : Феникс, 2000. – 470с.
130. Рукавишникова, Н. Г. *Профессиональное самосознание студентов педагогического вуза* / Н. Г. Рукавишникова // Педагогика. – 2006. – №4, – 54с.
131. Сенашенко, В. *Качество высшего образования и система зачетных единиц* / В. Сенашенко, Н. Жалнина // Высшее образование в России. – 2004. – N 5. – С. 14-18.
132. Симонович, В. Л. *Практическое обучение студентов как фактор профессионального становления социального педагога : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.08* / Симонович Виктория Леонидовна. – М., 1998. – 198 с.

133. Сластенин, В. А. Введение в педагогическую аксиологию / В. А. Сластенин, Г. И. Чижакова. – М. : Академия, 2003. – 192 с.
134. Сластенин, В. А. Педагогика / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Академия», 2002. – 576 с.
135. Смирнов, С. Д. Педагогика и психология высшего образования : от деятельности к личности / С. Д. Смирнов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Академия, 2005 – 400 с.
136. Смышляева, Л. Г. Активные образовательные технологии как условие реализации компетентного подхода в высшей школе / Л. Г. Смышляева, Н. А. Качалова, Л. А. Сивицкая // Известия Томского политехнического университета. – Томск : Изд-во Томского политехнического университета. – 2006. – Т. 309. – № 5. – С. 235-240.
137. Смышляева, Л. Г. Дидактическая концепция модернизации дополнительного профессионального образования муниципальных служащих в России. Монография / Л. Г. Смышляева. – Томск : Изд-во Том. Ун-та, 2011. – 248 с.
138. Смышляева, Л. Г. Индивидуальная образовательная программа как средство модернизации профессиональной подготовки муниципальных служащих / Л. Г. Смышляева, В. Н. Куровский // Казанский педагогический журнал. – 2010. – № 1. – С. 16-24.
139. Смышляева, Л. Г. Модернизация дополнительного профессионального образования муниципальных служащих в контексте стратегии социально-экономического развития России : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Смышляева Лариса Германовна. – Барнаул, 2012. Изд-во ТПУ. – 44 с.
140. Смышляева, Л. Г. Реализация компетентного подхода в высшей школе : дефициты методической готовности преподавателя / Л. Г. Смышляева, Л. А. Сивицкая, А. В. Смышляев // Вестник Томского

- государственного педагогического университета.
Сер.: Педагогика. – 2010. – Вып. 12 (102). – С. 52-56.
141. Смышляева, Л. Г. Реализация компетентного подхода в профессиональной подготовке муниципальных служащих: акме-эффекты / Л. Г. Смышляева, Н. П. Абаскалова // Сибирский педагогический журнал. – 2010. № 11. – С. 163-172.
142. Смышляева, Л. Г. Методология и методы педагогических исследований. Часть 1. / Л. Г. Смышляева, А. Г. Яковлева, Л. А. Сивицкая. – Томск : Изд-во ТГПУ, 2007. – 240 с.
143. Содержание и формы организации образовательной деятельности при подготовке педагога в высшей школе : коллективная монография / Под ред. С. И. Поздеевой. – Томск : Изд-во ТГПУ, 2014. – 143 с.
144. Соколова, Т. Т. Социальный педагог : допрофессиональная подготовка обучающихся / Т. Т. Соколова // Школьные технологии. – 2000. – №5. – С. 183-188.
145. Солсо, Р. Л. Экспериментальная психология / Р. Солсо, К. Маклин. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 480 с.
146. Социальная педагогика. Часть 1. Теоретические основы / авторь-сост. Г. Ю. Титова, Н. В. Логинова. – Томск : Изд-во ТГПУ, 2008. – 276 с.
147. Стародубцева, Н. С. Формирование основ профессиональной успешности у студентов вузов в условиях учебных практик : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Стародубцева Наталья Сергеевна. – Биробиджан, 2006. – 230 с.
148. Столяренко, Л. Д. Основы психологии / Л. Д. Столяренко. – Ростов на Дону : Феникс, 2000. – 672 с.
149. Татур, Ю.Г. Высшее образование: методология и опыт проектирования. Учебно-методическое пособие / Ю. Г. Татур – Москва : Логос, 2006. – 130.

150. Титова, Г. Ю. Организация самостоятельной работы студентов педвуза на основе контекстного подхода в профессиональной подготовке социальных педагогов : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Титова Галина Юрьевна. – Томск, 2005. – 206 с.
151. Титов, В. А. Социальная педагогика / В. А. Титов. – М. : Приориздат, 2003. – 160 с.
152. Тихонов, Э. А. Профессиональное самоопределение студентов колледжа в системе дистанционного образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Тихонов Эдмунд Анатольевич. – Брянск, 2002. – 226 с.
153. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050400 Психолого-педагогическое образование (квалификации (степень): бакалавр) [Электронный ресурс]: утвержден Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации. Доступ из справ.-правовой системы «Гарант».
154. Федеральный закон от 22 августа 1996 года No 125 «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/244/96.08.22-125.pdf> - (Дата обращения 12.02.2015).
155. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 31.12.2014) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=173432> (Дата обращения 12.02.2015).
156. Филатова, Л. Б. Нравственно-этические основы допрофессиональной и профессиональной подготовки социальных педагогов : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Филатова Лидия Борисовна. – М. , 2000. – 461 с.

157. Фокин, Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе : Методология, цели и содержание, творчество / Ю. Г. Фокин. – М. : Академия, 2002. – 224 с.
158. Фришман, И. И. Разноцветный мир детства : детские общественные организации / И. И. Фришман. – М. : Академия, 1999. – 231с.
159. Фукуяма, С. Теоретические основы профессиональной ориентации : [Перевод] / Сигэкадзу Фукуяма ; под ред. Е. Н. Жильцова, Н. Н. Нечаева. – М. : Изд-во МГУ, 1989. – 105 с.
160. Чернышев, Я. А. «Акмеологическое ядро» в структуре профессиональной карьеры субъекта / Я. А. Чернышов // Акмеология. – 2007. – №4. – С.17-26.
161. Чистякова С. Н. Педагогическая поддержка профессионального самоопределения старшеклассников : книга для учителя и социального педагога / С. Н. Чистякова, П. С. Лернер [и др.] ; под ред. С. Н. Чистяковой. – М. : Новая школа, 2004. – 112с.
162. Чистякова, С. Н. Проблема выбора профессии / С. Н. Чистякова // Школа и производство. – 2000. – № 5.
163. Чистякова, С. Н. Профессиональные пробы : технология и методика проведения. Методическое пособие / С. Н. Чистякова, Н. Ф. Родичев [и др.]. – М. : Академия, 2014. – 208 с.
164. Чистякова, С. Н. Тенденции развития профессиональной ориентации учащейся молодежи и вызовы времени / С. Н. Чистякова, Н. Ф. Родичев, В. И. Сухарова // Профессиональное образование в России и за рубежом. – №2 (10). – 2013. – С. 24-29.
165. Шакурова, М. В. Методика и технология работы социального педагога / М. В. Шакурова. – М. : Академия, 2004. – 272 с.
166. Шепель, О. М. Знание как живая система / О. М. Шепель, М. Г. Минин // ж/л «Образование и наука». Известия Уральского отделения

- Российской академии образования. – Екатеринбург: Изд. РГППУ. – № 5 (35). – 2005. – С. 30-39.
167. Энциклопедия эпистемологии и философии науки. – М. : «Канон+», РООИ «Реабилитация», 2009. – 1248 с.
168. Якиманская, И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 1996. – 96с.
169. Яковенко, И. Российская двухуровневая система образования в контексте усиления Европейских интеграционных процессов / И. Яковенко, Г. Г. Вукович // Современные наукоемкие технологии. – 2008. – № – С.106-107.
170. Caena F. Quality in Teachers' continuing professional development – Literature review EUROPEAN COMMISSION Directorate-General for Education and Culture Lifelong learning: policies and programme School education; Comenius ; June 2011 http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-development_en.pdf
171. Chard D. Training Must Focus on Content and Pedagogy – Forum: The Quest for Better Educators FALL 2013 / VOL. 13, NO. 4 <http://educationnext.org/training-must-focus-on-content-and-pedagogy/>
172. Clementa M., Vandenbergheb R. Teachers' professional development: a solitary or collegial (ad)venture? – Teaching and Teacher Education / Volume 16, Issue 1, January 2000, Pages 81–101
173. Franke M., Kazemi E., Lampert M. Teachers' Ability to Enact Ambitious Instruction / Developing Pedagogies in Teacher Education to Support Novice http://sitemaker.umich.edu/ltp/files/kazemi_et_al_merga_proceedings.pdf
174. Jan H. Van Driell, Berry A. Teacher Professional Development Focusing on Pedagogical Content Knowledge – Journal of Teacher

<http://edr.sagepub.com/content/41/1/26.abstract>

175. Kearney P. A framework for supporting and assessing practice learning, 2003. <http://www.scie.org.uk/>
176. Kohler Jürgen, Universität Greifswald. Schlüsselkompetenzen und «employability» in Bologna Prozess. Konferenz Schlüsselkompetenzen: Schlüssel zu mehr (Aus.) Bildungsqualität und Beschäftigungsfähigkeit? Heidelberg, 22 und 23 Januar 2004.

**ПРИМЕРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРОБ
ПО СПЕЦИАЛИЗАЦИЯМ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**СПЕЦИАЛИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В ОБЛАСТИ
ЗАЩИТЫ ПРАВ РЕБЕНКА И ПРОФИЛАКТИКИ
ПРАВОНАРУШЕНИЙ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ**

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Целью профессиональной пробы является формирование у студентов опыта в профессиональной деятельности социального педагога в области защиты прав ребенка и оказание помощи в профессиональном самоопределении.

Задачи комплексной пробы:

- ознакомить обучающихся со сферой профессиональной деятельности социальных педагогов, специализирующихся на защите прав ребенка;
- создать условия для качественного выполнения пробы;
- смоделировать основные элементы профессиональной деятельности социального педагога в области защиты прав ребенка.

Комплексная проба используется при подготовке будущих социальных педагогов. Продолжительность комплексной пробы 16 ч.

Комплексная проба включает два этапа: *подготовительный* (обучающий), в котором предусмотрено получение обучающимися обобщенной информации о профессиональной деятельности юристов всех направлений, и *практический*, который является основой пробы и состоит из двух частей – профессиональных проб «Социально-педагогическое

консультирование по правовым вопросам» и «Социально-педагогическая защита прав несовершеннолетних».

Комплексная проба направлена на выявление склонностей и способностей обучающихся к выполнению работ, связанных с анализом ситуаций, возникающих в обществе, их классификацией, поиском необходимой правовой информации; формирование умения самостоятельно применять правовые знания в практике социально-педагогической деятельности; воспитание правосознания и правовой культуры.

Специфика профессиональной деятельности социальных педагогов, занимающихся защитой прав ребенка и / или профилактикой детской преступности определяется спецификой общественных отношений, которые регулируются соответствующими отраслями права.

Данная специализация требует от социальных педагогов не только высокого уровня интеллектуального развития, но и практических умений, необходимых для работы с информационно-правовой базой. Для успешной профессиональной деятельности в области права специалистам необходимы такие качества, как наблюдательность, склонность к анализу, внимательность, концентрация внимания. Кроме того, важно умение работать с людьми, которое невозможно без доброжелательности, тактичности, коммуникабельности, умения ясно и точно излагать свои мысли. Поэтому выполнение пробы также направлено на диагностику указанных качеств.

Подготовительный (обучающий) этап. Цель данного этапа состоит в подготовке обучающихся к выполнению пробы и заключается в получении обобщенной информации о профессиональной деятельности социального педагога в области права.

В ходе этого этапа обучающиеся получают информацию:

- об основных направлениях деятельности по защите прав несовершеннолетних и профилактике детской преступности;

- о требованиях, предъявляемых к данной специализации;
- о функциях права;
- о системе права и профилирующих отраслях права (конституционном, гражданском, уголовном, административном);
- об общеправовых, межотраслевых и отраслевых принципах права;
- о формах права (нормативно-правовой акт, договор нормативного содержания, правовой прецедент, правовой обычай, юридическая наука, правосознание);
- о структуре юридической нормы;
- о стадиях применения норм права;
- о правомерном поведении и правонарушениях;
- о юридической ответственности и ее видах;
- об информационном и методическом обеспечении социально-педагогической деятельности по защите прав несовершеннолетних и профилактике правонарушений.

В ходе подготовительного этапа обучающиеся приобретают первоначальные умения, т. е. знакомятся с тем, как необходимо устанавливать и анализировать фактические обстоятельства дела; вести поиск необходимой нормативно-правовой информации; выбирать и анализировать норму права; устанавливать права и обязанности сторон в правоотношении; уяснять содержание нормы права; толковать нормы права с использованием актов официального толкования; разъяснять содержание нормы права; составлять по образцам индивидуально-правовые акты.

Основой подготовительного этапа является теоретическая подготовка к выполнению профессиональной пробы, которая проводится в сочетании с практической подготовкой, заключающейся в повторении отдельных приемов.

Подготовительный этап завершается анкетированием и тестированием обучающихся, направленными на выяснение степени усвоения информации и заинтересованности в выполнении практического этапа пробы.

Практический этап. Этот этап профессиональной пробы состоит из двух частей, которые построены на основе элементов профессиональной деятельности социальных педагогов в разных направлениях правозащитной и профилактической деятельности. Части можно выполнять как независимо друг от друга, так и в любых сочетаниях и последовательности. Результативность выполнения задания каждой части оценивается преподавателем отдельно. После выполнения заданий частей пробы преподаватель подводит итог и дает общую оценку работы обучающихся.

Уровень сложности пробы, которую будет выполнять каждый учащийся, должен соответствовать уровню его подготовленности и профессиональным интересам. Выбор последовательности выполнения частей комплексной пробы и уровней сложности может быть осуществлен преподавателем или обучающимися. При этом необязательно уровни сложности технологического, ситуативного и функционального компонентов будут совпадать. По мере выполнения частей комплексной пробы преподаватель заполняет протокол пробы.

Тематический план и материально-техническое обеспечение занятий

Тема	Кол-во часов	Материально-техническое обеспечение
Подготовительный этап	4	
1. Система права и основные направления деятельности социального педагога по защите прав ребенка. Требования к специалистам в области защиты прав ребенка и профилактики правонарушений несовершеннолетних.	1	Учебник по теории государства и права, таблицы, схемы, видеофрагменты. Сборник кодексов РФ. Справочник социального педагога. Персональные компьютеры с доступом к сети Интернет и справочно-правовым системам. Тетради в клетку, карандаши, маркеры, авторучки.

2. Профилирующие отрасли права: конституционное, гражданское, уголовное, административное.	1	Сборник кодексов РФ. Учебники по уголовному, гражданскому, административному и конституционному праву. Персональные компьютеры с доступом к сети Интернет и справочно-правовым системам. Тетради в клетку, карандаши, маркеры, авторучки.
3. Виды правовых актов. Источники права и справочно-правовые системы. Работа с компьютерными базами (на примере систем «Консультант-плюс» и «Гарант»).	1	Учебник по теории государства и права. Справочно-правовые системы «Гарант» и «Консультант-плюс». Персональные компьютеры с доступом к сети Интернет и справочно-правовым системам. Тетради в клетку, карандаши, маркеры, авторучки.
4. Нормы права и стадии их применения. Особенности каждой стадии.	1	Учебник по теории государства и права. Таблицы, схемы, видеофрагменты. Персональные компьютеры с доступом к сети Интернет и справочно-правовым системам. Тетради в клетку, карандаши, маркеры, авторучки.
Практический этап	12	
<i>Социально-педагогическое консультирование по правовым вопросам</i>	6	
5. Специалист в области гражданского права. Особенности деятельности.	1	Гражданский и Гражданский процессуальный кодексы с комментариями. Учебник по гражданскому праву. Индивидуально-правовые акты. Персональные компьютеры с доступом к сети Интернет и справочно-правовым системам. Тетради в клетку, карандаши, маркеры, авторучки.
6. Выполнение профессиональной пробы «Юридическая консультация».	4	
7. Коллективное обсуждение результатов выполнения пробы.	1	
<i>Социально-педагогическая защита прав несовершеннолетних</i>	6	
8. Специалист в области уголовного права. Особенности деятельности.	1	Уголовный, Уголовно-процессуальный и Уголовно-исполнительный кодексы с комментариями. Персональные компьютеры с доступом к сети Интернет и справочно-правовым системам. Тетради в клетку, карандаши, маркеры, авторучки.
9. Выполнение профессиональной пробы «Прокурорский надзор».	4	
10. Коллективное обсуждение результатов выполнения пробы.	1	
ИТОГО		

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПРОБА

«Социально-педагогическое консультирование по правовым вопросам»

Общее представление о работе социального педагога, специализирующегося на защите гражданских прав ребенка. Гражданское право регулирует различные стороны повседневной жизни общества. Приобретая товары, покупая железнодорожные билеты и проездные документы, устраиваясь на работу, приобретая недвижимость или путевки на курорт, люди становятся участниками гражданского оборота. Гражданские правоотношения возникают по свободной воле участвующих в них лиц. Другой особенностью гражданско-правовых отношений является равенство перед законом взаимодействующих сторон, недопустимость произвольного вмешательства кого-либо в частные дела. Восстановление нарушенных прав участников гражданских правоотношений осуществляется путем их судебной защиты.

Гражданское законодательство регулирует отношения между лицами, которые осуществляют предпринимательскую деятельность, т. е. такую, которая осуществляется по собственному желанию и направлена на систематическое получение прибыли от использования имущества, продажи товаров, выполнения работ или оказания услуг.

Деятельность социального педагога заключается в консультировании по гражданско-правовым вопросам и защита прав подопечного в случае их нарушения.

В его поле зрения находятся правоотношения, возникающие при купле-продаже, дарении, наследовании, аренде, подряде, выполнении научно-исследовательских, опытно-конструкторских и технологических работ, перевозке пассажиров и грузов, займе и кредите, банковском вкладе и

банковском счете, расчетах, хранении, страховании, и других сделках, предусмотренных гражданским законодательством.

Сфера деятельности социальных педагогов в этой области обширна и требует не только глубоких знаний в области гражданского права, но и умения ориентироваться в смежных отраслях.

Особенности выполнения пробы. Социальным педагогам чаще всего приходится работать с подопечными в режиме консультации, а также оказывать им помощь в сборе и оформлении необходимой документации. Поэтому профессиональная проба может быть построена на основе работы с таким наиболее распространенным видом обязательств, а также решения стандартизированных задач. Для выполнения пробы можно использовать как типовые задачи по гражданскому праву, так и оригинальные. Преподаватель подбирает задания как в соответствии с подготовленностью и интересами обучающихся, так и в соответствии с собственной осведомленностью.

Компоненты пробы		
технологический	ситуативный	функциональный
I уровень сложности		
<i>Задание</i>		
Сформулировать по пунктам обстоятельства дела с указанием сторон, их интереса в деле и документов, подтверждающих обстоятельства дела.	На основе анализа ситуации (обстоятельств дела) найти соответствующую норму права и статьи нормативно-правовых актов, в которых закреплена данная норма.	Уяснить смысл и содержание нормы права, используя акты официального толкования (комментарии) нормы. Подготовить проект правовых рекомендаций и проверить их соответствие правовым нормам и полноту учета обстоятельств.
<i>Условие</i>		
Выполняется с участием преподавателя с использованием прилагаемых образцов аналогичных заданий.	Выполняется с участием преподавателя с использованием учебно-методической литературы, направляющей поиск нормы права и нормативно-правовых актов.	Выполняется с участием преподавателя с использованием типовых форм.
<i>Результат</i>		
Достигнут, если	Достигнут, если	Достигнут, если документы

обстоятельства дела перечислены в полном объеме в соответствии с прилагаемыми образцами и (или) требованиями педагога.	установлена норма права, которая регулирует дело в полном объеме, и найдены все статьи соответствующих нормативно-правовых актов.	и рекомендации составлены в полном объеме.
II уровень сложности		
<i>Задание</i>		
См. I уровень сложности	См. I уровень сложности. Результаты поиска и анализа представить письменно, конспективно изложив содержание нормы права и статей правовых актов	См. I уровень сложности
<i>Условие</i>		
См. I уровень сложности		
<i>Результат</i>		
Достигнут, если обстоятельства дела перечислены в полном объеме в соответствии с прилагаемыми образцами	См. I уровень сложности	См. I уровень сложности. Документы и рекомендации содержат все необходимые условия
III уровень сложности		
<i>Задание</i>		
См. I уровень сложности. Изучить достоверность и достаточность документов, подтверждающих обстоятельства дела.	См. I уровень сложности. Результаты поиска и анализа нормы права представить в виде схемы.	См. I уровень сложности.
<i>Условие</i>		
Выполняется самостоятельно с использованием прилагаемых образцов аналогичных заданий.	Выполняется под наблюдением преподавателя с использованием электронной справочно-правовой системы.	Выполняется самостоятельно с использованием типовой формы.
<i>Результат</i>		
Достигнут, если обстоятельства дела перечислены в полном объеме в соответствии с прилагаемыми образцами и сделано мотивированное заключение о достоверности и достаточности представленных документов	Достигнут, если установлена норма права, которая регулирует правоотношения в полном объеме, найдены все статьи соответствующих нормативно-правовых актов, закрепляющих норму, а технология поиска представлена в виде схемы	Достигнут, если документ составлен в полном объеме, т. е. соответствует требованиям, установленным законом, и содержит условия, разработанные для документов соответствующего вида, а содержание нормы права и составленного документа прокомментировано

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПРОБА

«Социально-педагогическая защита прав несовершеннолетних»

Общее представление о деятельности по защите прав несовершеннолетних. На социальных педагогов возложена ответственная работа по сопровождению уголовного производства с участием его подопечных. Эта деятельность заключается в надзоре за исполнением законодательства путем выявления и принятия мер к установлению правонарушений и способствующих им обстоятельств (причин, условий), а также привлечению виновных лиц к ответственности, установленной законом; за соответствием законам правовых актов, издаваемых органами представительной и исполнительной властей разных уровней; за соблюдением органами исполнительной власти прав граждан, закрепленных в законодательстве РФ; за исполнением законов в местах содержания задержанных и при исполнении наказаний.

Социальные педагоги участвуют в рассмотрении судами уголовных, гражданских и арбитражных дел, могут выступать с правотворческими инициативами, участвуют в профилактической работе по предупреждению правонарушений.

Особенности выполнения пробы. Важной частью социально-педагогической работы является реагирование на жалобы подопечных, свидетельствующие о неправомерных действиях административных органов, должностных и физических лиц, ущемляющих права граждан. Поэтому задания следует выполнять с использованием образцов документов. Для выполнения пробы можно использовать типовые задачи по уголовному, уголовно-процессуальному и уголовно-исполнительному праву.

Профессиональная проба

«Социально-педагогическая защита прав несовершеннолетних»

Компоненты пробы		
технологический	ситуативный	функциональный
I уровень сложности		
<i>Задание</i>		
На основе анализа правоприменительного акта и (или) жалобы подопечных сформулировать по пунктам обстоятельства дела с указанием: сторон, их интереса в деле и документов, подтверждающих обстоятельства дела.	На основе анализа ситуации (обстоятельств дела) найти соответствующую норму права и статьи нормативно-правовых актов, в которых закреплена данная норма.	Проанализировать правоприменительный акт (решение, определение или постановление суда) или жалобу подопечных граждан. Установить степень соответствия правоприменительного акта предписаниям нормы права. В зависимости от результатов экспертизы подготовить соответствующий документ (запрос, протест, иск и др.).
<i>Условие</i>		
Выполняется с участием преподавателя с использованием прилагаемых образцов аналогичных заданий.	Выполняется с участием преподавателя с использованием учебно-методической литературы.	Выполняется с участием преподавателя с использованием образцов документов.
<i>Результат</i>		
Достигнут, если обстоятельства дела перечислены в полном объеме в соответствии с прилагаемыми образцами и (или) требованиями педагога	Достигнут, если установлена норма права, которая регулирует дело в полном объеме, и найдены все статьи соответствующих нормативно-правовых актов	Достигнут, если документ составлен в полном объеме.
II уровень сложности		
<i>Задание</i>		
См. I уровень сложности. Изучить достоверность и достаточность документов, подтверждающих обстоятельства дела	Проанализировать ситуацию (обстоятельства дела) и выбрать норму права и статьи нормативно-правовых актов, в которых закреплена данная норма. Результаты поиска и анализа представить, конспективно изложив содержание нормы права и соответствующих	См. I уровень сложности

	статей правовых актов	
<i>Условие</i>		
Выполняется под наблюдением преподавателя с использованием прилагаемых образцов аналогичных заданий.	Выполняется под наблюдением преподавателя с использованием учебно-методической литературы.	Выполняется под наблюдением преподавателя-консультанта с использованием образцов документов.
<i>Результат</i>		
Достигнут, если обстоятельства дела перечислены в полном объеме в соответствии с прилагаемыми образцами	Достигнут, если установлена норма права, которая регулирует дело в полном объеме, и найдены все статьи соответствующих нормативно-правовых актов	Достигнут, если документ прокурорского реагирования составлен в полном объеме, т. е. по всем требованиям, установленным законом, и содержит все условия, разработанные для документов соответствующего вида
III уровень сложности		
<i>Задание</i>		
На основе анализа правоприменительного акта и (или) жалобы подопечных сформулировать по пунктам обстоятельства дела с указанием сторон, их интереса в деле и документов, подтверждающих обстоятельства дела. Изучить достоверность и достаточность документов, подтверждающих обстоятельства дела.	Проанализировать ситуацию (обстоятельств дела) и выбрать соответствующую норму права и статьи нормативно-правовых актов, в которых закреплена данная норма. Результаты поиска и анализа представить письменно, конспективно изложив содержание нормы права и соответствующих статей и правовых актов. Устно прокомментировать результат.	Проанализировать правоприменительный акт (решение, определение или постановление суда) или заявление (жалобу) граждан. Установить степень соответствия правоприменительного акта предписаниям нормы права. В зависимости от результатов экспертизы подготовить соответствующий документ прокурорского реагирования
<i>Условие</i>		
Выполняется самостоятельно с использованием прилагаемых образцов аналогичных заданий.	Выполняется под наблюдением преподавателя с использованием электронной справочно-правовой системы.	Выполняется самостоятельно с использованием образцов документов и справочно-правовой системы.
<i>Результат</i>		
См. II уровень сложности. Сделано мотивированное заключение о достоверности и достаточности представленных документов.	См. II уровень сложности. Технология поиска представлена в виде схемы.	См. II уровень сложности. Содержание примененной нормы права и составленного документа прокомментировано.

Оценка выполнения профессиональной пробы по трем компонентам и трем
уровням сложности

Компоненты пробы		
технологический	ситуативный	функциональный
I уровень сложности (максимальная оценка — 9 баллов)		
<p>3 балла — описаны все обстоятельства дела в полном соответствии с образцами и без ошибок.</p> <p>2 балла — описаны основные обстоятельства дела в соответствии с образцами. Допущены несущественные ошибки в описании.</p> <p>1 балл — обстоятельства дела описаны частично. Допущены ошибки в использовании терминов.</p> <p>0 баллов — обстоятельства дела не описаны</p>	<p>3 балла — установлена норма права, регулирующая дело в полном объеме, найдены все статьи нормативно-правовых актов, закрепляющие норму.</p> <p>2 балла — установлена норма права, регулирующая дело в полном объеме, найдены отдельные статьи нормативно-правовых актов, закрепляющие норму.</p> <p>1 балл — установлена норма права, регулирующая дело частично, найдены отдельные статьи нормативно-правовых актов, закрепляющие норму.</p> <p>0 баллов — норма права не установлена</p>	<p>3 балла — документ составлен в полном объеме, без ошибок в использовании юридических терминов и в соответствии с требованиями законодательства (высокая юридическая техника).</p> <p>2 балла — документ составлен в полном объеме. Имеются несущественные ошибки в использовании юридических терминов.</p> <p>1 балл — документ составлен частично. Имеются ошибки в использовании юридических терминов и противоречия законодательно закрепленным требованиям.</p> <p>0 баллов — документ не составлен</p>
II уровень сложности (максимальная оценка — 12 баллов)		
<p>4 балла — описаны все обстоятельства дела в полном соответствии с образцами и без ошибок.</p> <p>3 балла — описаны основные обстоятельства дела в соответствии с образцами. Допущены несущественные ошибки в описании.</p> <p>2 балла — описаны второстепенные обстоятельства дела. Допущены несущественные ошибки в описании.</p> <p>1 балл — описаны второстепенные обстоятельства дела.</p>	<p>4 балла — установлена норма права, регулирующая дело в полном объеме, найдены все статьи нормативно-правовых актов, закрепляющие норму. Результаты поиска представлены без ошибок.</p> <p>3 балла — установлена норма права, регулирующая дело в полном объеме, найдены отдельные статьи нормативно-правовых актов, закрепляющие норму. Результаты поиска даны с ошибками.</p> <p>2 балла — установлена норма права, регулирующая</p>	<p>4 балла — документ составлен в полном объеме, без ошибок в использовании юридических терминов и в соответствии с требованиями законодательства (высокая юридическая техника).</p> <p>3 балла — документ составлен в полном объеме. Имеются несущественные ошибки в использовании юридических терминов.</p> <p>2 балла — документ составлен частично. Имеются ошибки в использовании юридических терминов.</p>

<p>Допущены грубые ошибки в использовании терминов и в описании. 0 баллов — отказался от выполнения задания</p>	<p>дело частично, найдены отдельные статьи нормативно-правовых актов, закрепляющие норму. Результаты поиска не представлены. 1 балл — установлена норма права, регулирующая дело частично, статьи нормативно-правовых актов, закрепляющие норму, не найдены. Результаты поиска в виде конспекта или схемы не представлены. 0 баллов — норма права не установлена</p>	<p>1 балл — документ составлен частично. Имеются ошибки в использовании юридических терминов и противоречия законодательно закрепленным требованиям. 0 баллов — документ не составлен</p>
III уровень сложности (максимальная оценка — 15 баллов)		
<p>5 баллов — описаны все (основные и второстепенные) обстоятельства дела в полном соответствии с образцами и без ошибок. 4 балла — описаны основные обстоятельства дела в полном соответствии с образцами. Допущены незначительные ошибки в описании. 3 балла — частично описаны основные обстоятельства дела. Допущены незначительные ошибки в описании. 2 балла — описаны второстепенные обстоятельства дела. Допущены ошибки в описании. 1 балл — описаны второстепенные обстоятельства дела. Допущены грубые ошибки в использовании терминов и в описании. 0 баллов — отказался от выполнения задания</p>	<p>5 баллов — установлена норма права, регулирующая дело в полном объеме, найдены все статьи нормативно-правовых актов, закрепляющие норму. Представленные конспект или схема отражают проведенную работу. 4 балла — установлена норма права, регулирующая дело в полном объеме, найдены отдельные статьи нормативно-правовых актов, закрепляющие норму. Конспект или схема отражают проведенную работу. 3 балла — установлена норма права, регулирующая дело частично, найдены отдельные статьи нормативно-правовых актов, закрепляющие норму. Представленные конспект или схема частично отражают проведенную работу. 2 балла — установлена норма права, регулирующая дело частично, найдены отдельные статьи нормативно-правовых актов,</p>	<p>5 баллов — документ составлен в полном объеме, без ошибок в использовании юридических терминов и в полном соответствии с требованиями законодательства (высокая юридическая техника). 4 балла — документ составлен в полном объеме. Имеются ошибки в использовании юридических терминов. 3 балла — документ в основном составлен. Имеются ошибки в использовании юридических терминов. 2 балла — документ составлен частично. Имеются ошибки в использовании юридических терминов. 1 балл — документ составлен частично. Имеются ошибки в использовании юридических терминов и противоречия законодательно закрепленным требованиям. 0 баллов — документ не составлен</p>

	закрепляющие норму. Конспект или схема с информацией о проделанной работе содержит ошибки. 1 балл — установлена норма права, регулирующая дело частично, статьи нормативно-правовых актов, закрепляющие норму, не найдены. Конспект или схема с информацией о проделанной работе не представлены. 0 баллов — норма права не установлена	
--	---	--

Примечание. Предполагается, что условия выполнения пробы соблюдаются в полном объеме.

Протокол выполнения комплексной пробы

«Специализации социального педагога в области защиты прав ребенка и профилактики правонарушений несовершеннолетних»

Студент

(ФИО) _____ курс _____ группа _____

Преподаватель (ФИО) _____

Профессиональная проба «Социально-педагогическое консультирование по правовым вопросам»					
Технологический компонент		Ситуативный компонент		Функциональный компонент	
Уровень	Оценка	Уровень	Оценка	Уровень	Оценка
Технологический компонент		Ситуативный компонент		Функциональный компонент	
Уровень	Оценка	Уровень	Оценка	Уровень	Оценка
Итоговая оценка					
Рекомендации					

Если по итогам выполнения двух проб учащийся набирает: **от 18 до 24 баллов** — хороший результат, свидетельствующий о возможности обучающегося осуществлять деятельность в данной

профессиональной области; **от 24 до 30 баллов** — отличный результат, свидетельствующий о выраженной склонности обучающегося к деятельности в данной профессиональной области.

Профессиональная проба СОЦИАЛЬНЫЙ ПЕДАГОГ-ОРГАНИЗАТОР ДОСУГА

Пояснительная записка

Профессиональная проба «Социальный педагог-организатор досуга» направлена на выявление у студентов склонностей к работе с детьми, к социально-педагогической деятельности в рамках организации досуга детей и подростков.

Цели программы состоят в актуализации процесса профессионального самоопределения, выявлении индивидуальных возможностей и способностей студентов к работе по организации досуга детей и подростков.

Задачи программы заключаются в передаче обучающимся сведений о сфере профессиональной деятельности социального педагога – организация досуга; формировании интереса к педагогической деятельности и начальных знаний и умений, необходимых при данной работе.

Социальный педагог, специализирующийся на организации досуга детей, должен испытывать любовь к детям, обладать эмоциональной устойчивостью, организаторскими способностями, наблюдательностью, отзывчивостью, терпеливостью, внимательностью, уметь организовывать внимание и поведение одновременно многих детей, быстро переключаться с одного вида деятельности на другой и выполнять работу, быть всегда способным к экспромту. Он должен иметь знания по психологии, физиологии, педагогике, анатомии человека, уметь шить, мастерить, клеить,

играть с детьми, быть обаятельным, жизнерадостным и веселым, всесторонне развитым, обладать чувством юмора.

Профессионально важные качества социального педагога-организатора досуга можно диагностировать с помощью методики КОС (коммуникативные и организаторские способности), теста Мюнстенберга (см. учебник «Технология. Профессиональный успех. 10—11» под редакцией С.Н. Чистяковой), теста на произвольную память.

Профессиональная проба будет состоять из подготовительного и практического этапов.

Тематический план

Тема	Число учебных часов
Подготовительный этап	2
1. Введение в профессию, общие сведения о профессии, профессионально важные качества. Составление формулы профессий	1
2. Специальная диагностика профессионально важных качеств	1
Практический этап	8
3. Рассказы и сказки, значение творчества в решении педагогических задач	0,5
4. Составление ассоциативного коллективного рассказа	0,5
5. Упражнение «Сказка несвязанных слов»	1
6. Стиль отношения к другому человеку как показатель проявления различных типов темперамента	0,5
7. Самостоятельное решение педагогических ситуаций	0,5
8. Деловая игра «Проблемная ситуация»	1
9. Составление плана детского праздника по группам	1
10. Составление сценария детского праздника по разработанному плану	1
11. Составление сценария детского праздника и проведение праздника	2
ИТОГО	10

Компоненты профессиональной пробы «Социальный педагог-организатор досуга»

Компоненты пробы		
технологический	ситуативный	функциональный
I уровень сложности		
<i>Задание</i>		
Составить развернутое предложение, используя два предложенных преподавателем не	Провести игру «Бег ассоциаций»	Составить предложение письменно, используя пять не связанных между собой слов, и прочитать группе

связанных между собой слова		
<i>Условия</i>		
Выполняется индивидуально или в присутствии группы	Выполняется в группе	Выполняется индивидуально или в присутствии группы
<i>Результат</i>		
Обучающиеся понимают значение умения творчески решать задачи	Обучающиеся получают навыки работы в коллективе и ценность совместной деятельности	Задание считается выполненным, если составлена интересная сказка с использованием всех пяти слов
II уровень сложности		
<i>Задание</i>		
Ознакомиться с педагогическими ситуациями, предложить решение этих ситуаций через авторитарный, демократический и попустительский стиль отношений	Ознакомиться с предложенными ситуациями, найти оптимальный стиль их решения в соответствии со своим характером	Провести игру «Проблемная ситуация»
<i>Условия</i>		
Выполняется индивидуально или в присутствии группы	Выполняется индивидуально или в присутствии группы	Выполняется в присутствии группы
<i>Результат</i>		
Студенты понимают значение разных стилей общения	Студенты самостоятельно находят оптимальный вариант решения и аргументируют его	Задание считается выполненным, если студенты правильно подбирают стиль решения проблемной ситуации. Каждый из них демонстрирует специфику стилей общения и определяет последствия их использования
III уровень сложности		
<i>Задание</i>		
Составить план детского праздника	Составить конспект сценария детского праздника	Представить на обсуждение группы свои сценарии, на их основе составить единый сценарий
<i>Условия</i>		
Выполняется в малых группах	Выполняется в группе	Выполняется в присутствии группы
<i>Результат</i>		
Выполнено, если составлен план в соответствии с основными требованиями	Выполнено, если составлен конспект сценария детского праздника в соответствии с	Выполнено, если на основе индивидуального сценария составлен единый сценарий,

Игра «Бег ассоциаций». *Ход игры:* обучающиеся рассаживаются в круг. Ведущий (преподаватель или один из обучающихся) произносит два случайных слова. Один из участников игры составляет одну или несколько фраз (создает образ), по смыслу соединяя оба заданных слова, и называет новое. Следующий игрок связывает в придуманных фразах все три слова, а новое, четвертое слово передает следующему игроку. И так далее, игра движется по кругу.

Игра «Проблемная ситуация». *Ход игры:* участники разбиваются на команды по 5—7 человек. Представители каждой команды подходят к ведущему игроку и вытягивают одну из предложенных проблемных ситуаций и педагогический стиль, с помощью которого они должны решить эту ситуацию. Каждая группа знакомится с проблемной ситуацией и разыгрывает ее перед другими командами. Команда разрешает предложенную ситуацию с помощью того стиля, который ей достался, и демонстрирует ее положительные и отрицательные характеристики. Показ должен быть таким, чтобы проблемная ситуация разрешилась и другие команды смогли отгадать, какой педагогический стиль использовала команда. Команды-противники называют характеристики стиля, которые были продемонстрированы. Ведущий игрок записывает названные характеристики на доске.

После этого команда разрешает эту же проблему с помощью того стиля, который, по ее мнению, является наиболее адекватным для данной ситуации. Побеждает та команда, которая смогла в своей импровизации продемонстрировать наибольшее число специфических (положительных и отрицательных) черт стиля.

Примеры проблемных ситуаций

1. Маша и Таня пришли на праздничный вечер в одинаковых платьях и из-за этого поссорились. Пришло время общей фотографии. Маша сказала, что не пойдет фотографироваться вместе с Таней.

2. В игровой комнате Петя и Сергей одновременно схватились за единственный в игровой комнате большой мяч. Никто не хочет уступать.

3. На занятии Витя отказался выполнять задание и сказал, что он хочет поиграть в компьютерную игру.

Задание на придумывание предложений. Ученики должны придумать текст, используя пять не связанных между собой слов. **Пример.** Предложен один из двух вариантов наборов слов: *мед, бег, выводы, игра, рекомендации; образ, повышается, стихия, хотеть, место.*

Примечание: алгоритм реализации и содержание проб представляют собой модифицированный вариант разработок коллектива под руководством С.Н. Чистяковой.

**ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ
СТАНДАРТ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО
НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ 050400
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
(КВАЛИФИКАЦИЯ (СТЕПЕНЬ) «БАКАЛАВР»)
(извлечение: пункты IV-V)**

**IV. ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
БАКАЛАВРОВ**

4.1. Область профессиональной деятельности бакалавров включает: образование (общее, коррекционное, инклюзивное); социальную сферу; здравоохранение; культуру.

4.2. Объектами профессиональной деятельности бакалавров являются: обучение; воспитание; индивидуально-личностное развитие обучающихся; здоровье обучающихся; психолого-педагогическое и социальное сопровождение обучающихся, педагогов и родителей в образовательных учреждениях различного типа и вида; социализация.

4.3. Бакалавр по направлению подготовки 050400 Психолого-педагогическое образование готовится к следующим видам профессиональной деятельности:

- психолого-педагогическое сопровождение дошкольного, общего, дополнительного и профессионального образования;
- психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в специальном и инклюзивном образовании;
- социально-педагогическая деятельность;

- педагогическая деятельность в дошкольном образовании;
- педагогическая деятельность на начальной ступени общего образования.

Конкретные виды профессиональной деятельности, к которым в основном готовится бакалавр, определяются высшим учебным заведением совместно с обучающимися, научно-педагогическими работниками высшего учебного заведения и объединениями работодателей.

4.4. Бакалавр по направлению подготовки 050400 Психолого-педагогическое образование должен решать следующие профессиональные задачи в соответствии с видами профессиональной деятельности:

Общие для всех видов профессиональной деятельности:

- реализация на практике прав ребенка;
- создание условий для полноценного обучения, воспитания обучающихся, взаимодействия и общения ребенка со сверстниками и взрослыми, социализация обучающихся;
- участие в создании психологически комфортной и безопасной образовательной среды в учреждении;
- повышение уровня психологической компетентности участников образовательного процесса;
- участие в междисциплинарных психолого-педагогических и социально-реабилитационных мероприятиях во взаимодействии со смежными специалистами;
- использование здоровьесберегающих технологий в профессиональной деятельности;
- использование научно обоснованных методов и современных информационных технологий в организации собственной профессиональной деятельности;
- систематическое повышение своего профессионального мастерства;
- соблюдение норм профессиональной этики;

- повышение собственного общекультурного уровня;
- соблюдение требований охраны труда, техники безопасности и противопожарной защиты.

В области психолого-педагогического сопровождения дошкольного, общего, дополнительного и профессионального образования:

- проведение психологического (диагностического) обследования детей с использованием стандартизированного инструментария, включая первичную обработку результатов;

- проведение коррекционно-развивающих занятий по рекомендованным методикам;

- работа с педагогами с целью организации эффективного учебного взаимодействия детей и их общения в образовательных учреждениях и в семье;

- создание во внешкольной деятельности благоприятных условий для развития творческих возможностей каждого ребенка;

- помощь школьникам в процессе профессиональной ориентации и профессионального самоопределения;

- участие в разработке индивидуальных траекторий развития детей и подростков.

В области психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в специальном и инклюзивном образовании:

- проведение дифференциальной диагностики для определения типа отклонений;

- проведение психологического обследования детей с сенсорными, речевыми и двигательными нарушениями разного возраста с использованием рекомендованного инструментария, включая первичную обработку результатов и умение формулировать психологическое заключение;

- проведение занятий с обучающимися по утвержденным рекомендованным коррекционным программам;

- работа с педагогами и родителями с целью организации эффективных учебных взаимодействий детей с ОВЗ и их общения в образовательных учреждениях и в семье;

- создание благоприятной и психологически комфортной социальной среды с привлечением родителей и членов семьи здоровых детей и детей с ОВЗ.

В области социально-педагогической деятельности:

- осуществление комплекса мероприятий по социальной защите обучающихся из числа детей-сирот и детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, включая взаимодействие социальных институтов;

- организация комплекса мероприятий по развитию и социальной защите обучающихся в образовательном учреждении и по месту жительства;

- организация социально полезных видов деятельности обучающихся, развитие социальных инициатив, социальных проектов;

- выявление потребностей, проблем, конфликтных ситуаций и отклонений в поведении обучающихся, выявление и развитие их интересов;

- формирование у обучающихся профессионального самоопределения и навыков поведения на рынке труда;

- организация посредничества между обучающимися и социальными институтами.

В области педагогической деятельности в дошкольном образовании:

- осуществление процесса обучения и воспитания в соответствии с основной общеобразовательной программой дошкольного образования с использованием психологически обоснованных методов обучения и воспитания, ориентированных на развитие игровой деятельности;

- создание оптимальных условий адаптации детей к дошкольным образовательным учреждениям;

- обеспечение охраны жизни и здоровья детей в образовательном процессе;

- работа по обеспечению совместно с другими специалистами (психологом, логопедом, педиатром) и семьей готовности ребенка к обучению в общеобразовательном учреждении.

В области педагогической деятельности на начальной ступени общего образования:

- реализация в учебном процессе образовательных программ начального общего образования с использованием современных психолого-педагогических методов, ориентированных на формирование и развитие учебной деятельности обучающихся;

- создание оптимальных условий для адаптации обучающихся к начальному периоду учебной деятельности;

- интеллектуальное, личностное и нравственное развитие обучающихся в процессе формирования учебной деятельности;

- взаимодействие с педагогами, администрацией образовательного учреждения и родителями в целях развития обучающихся с учетом возрастных норм;

- формирование у обучающихся учебно-познавательной мотивации и умения учиться как необходимого результата их подготовки к освоению образовательной программы основного общего образования.

V. ТРЕБОВАНИЯ К РЕЗУЛЬТАТАМ ОСВОЕНИЯ ОСНОВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ БАКАЛАВРИАТА

5.1. Выпускник должен обладать следующими общекультурными компетенциями (ОК):

- способен использовать в профессиональной деятельности основные законы развития современной социальной и культурной среды (ОК-1);

- владеет историческим методом и умеет его применять к оценке социокультурных явлений (ОК-2);
- владеет моральными нормами и основами нравственного поведения (ОК-3);
- готов использовать основные положения и методы социальных, гуманитарных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач (ОК-4);
- способен последовательно и грамотно формулировать и высказывать свои мысли, владеет русским литературным языком, навыками устной и письменной речи, способен выступать публично и работать с научными текстами (ОК-5);
- готов использовать знания иностранного языка для общения и понимания специальных текстов (ОК-6);
- владеет основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации; имеет навыки работы с компьютером как средством управления информацией; осознает сущность и значение информации в развитии современного общества, способен работать с информацией в глобальных компьютерных сетях (ОК-7);
- способен учитывать этнокультурные и конфессиональные различия участников образовательного процесса при построении социальных взаимодействий (ОК-8);
- способен понять принципы организации научного исследования, способы достижения и построения научного знания (ОК-9);
- владеет средствами самостоятельного, методически правильного использования методов физического воспитания и укрепления здоровья, готов к достижению должного уровня физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности (ОК-10);
- выполняет требования гигиены, охраны труда;

- способен формировать навыки здорового образа жизни и безопасной образовательной среды с учетом требования гигиены и охраны труда, владеет основными методами защиты работников, обучающихся и населения от возможных последствий аварий, катастроф, стихийных бедствий (ОК-11).

5.2. Выпускник должен обладать следующими профессиональными компетенциями (ПК):

Общими для всех видов профессиональной деятельности (ОПК):

- способен учитывать общие, специфические (при разных типах нарушений) закономерности и индивидуальные особенности психического и психофизиологического развития, особенности регуляции поведения и деятельности человека на различных возрастных ступенях (ОПК-1);

- готов применять качественные и количественные методы в психологических и педагогических исследованиях (ОПК-2);

- готов использовать методы диагностики развития, общения, деятельности детей разных возрастов (ОПК-3);

- готов использовать знание различных теорий обучения, воспитания и развития, основных образовательных программ для обучающихся дошкольного, младшего школьного и подросткового возрастов (ОПК-4);

- готов организовывать различные виды деятельности: игровую, учебную, предметную, продуктивную, культурно-досуговую (ОПК-5);

- способен организовать совместную деятельность и межличностное взаимодействие субъектов образовательной среды (ОПК-6);

- готов использовать знание нормативных документов и знание предметной области в культурно-просветительской работе (ОПК-7);

- способен понимать высокую социальную значимость профессии, ответственно и качественно выполнять профессиональные задачи, соблюдая принципы профессиональной этики (ОПК-8);

- способен вести профессиональную деятельность в поликультурной среде, учитывая особенности социо-культурной ситуации развития (ОПК-9);

- способен принимать участие в междисциплинарном и межведомственном взаимодействии специалистов в решении профессиональных задач (ОПК-10);

- готов применять в профессиональной деятельности основные международные и отечественные документы о правах ребенка и правах инвалидов (ОПК-11);

- способен использовать здоровьесберегающие технологии в профессиональной деятельности, учитывать риски и опасности социальной среды и образовательного пространства (ОПК-12).

В деятельности по психолого-педагогическому сопровождению дошкольного, общего, дополнительного и профессионального образования (ПКПП):

- способен организовать совместную и индивидуальную деятельность детей в соответствии с возрастными нормами их развития (ПКПП-1);

- готов применять утвержденные стандартные методы и технологии, позволяющие решать диагностические и коррекционно-развивающие задачи (ПКПП-2);

- способен осуществлять сбор и первичную обработку информации, результатов психологических наблюдений и диагностики (ПКПП-3);

- способен к рефлексии способов и результатов своих профессиональных действий (ПКПП-4);

- способен осуществлять психологическое просвещение педагогов и родителей по вопросам психического развития детей (ПКПП-5);

- способен эффективно взаимодействовать с педагогами образовательного учреждения и другими специалистами по вопросам развития детей в игровой и учебной деятельности (ПКПП-6);

- способен выстраивать развивающие учебные ситуации, благоприятные для развития личности и способностей ребенка (ПКПП-7);
- способен формировать психологическую готовность будущего специалиста к профессиональной деятельности (ПКПП-8);
- готов руководить проектно-исследовательской деятельностью обучающихся (ПКПП-9);
- способен использовать и составлять профиограммы для различных видов профессиональной деятельности (ПКПП-10);
- способен проводить консультации, профессиональные собеседования, тренинги для активизации профессионального самоопределения обучающихся (ПКПП-11).

В области психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в специальном и инклюзивном образовании (ПКСПП):

- способен организовать совместную и индивидуальную деятельность детей с разными типами нарушенного развития в соответствии с их возрастными, сенсорными и интеллектуальными особенностями (ПКСПП-1);
- готов применять рекомендованные методы и технологии, позволяющие решать диагностические и коррекционно-развивающие задачи (ПКСПП-2);
- способен осуществлять сбор и первичную обработку информации об истории развития и заболевания детей с ограниченными возможностями здоровья разного типа (ПКСПП-3);
- способен контролировать стабильность своего эмоционального состояния во взаимодействии с детьми, имеющими ОВЗ и их родителями (ПКСПП-4);
- способен осуществлять психологическое просвещение педагогов и родителей по вопросам особенностей психического развития детей с разными типами нарушенного развития (ПКСПП-5);

- способен эффективно взаимодействовать с педагогами коррекционного образовательного учреждения и другими специалистами по вопросам развития обучающихся в коммуникативной, игровой и учебной деятельности (ПКСПП-6);

- способен собрать и подготовить документацию о ребенке для обсуждения его проблем на психолого-медико-педагогическом консилиуме образовательного учреждения (ПКСПП-7).

В социально-педагогической деятельности (ПКСП):

- готов к организации мероприятий по развитию и социальной защите обучающегося (ПКСП-1);

- способен к выявлению интересов, трудностей, проблем, конфликтных ситуаций и отклонений в поведении обучающихся (ПКСП-2);

- умеет составлять программы социального сопровождения и поддержки (ПКСП-3);

- способен участвовать в разработке и реализации социально ценной деятельности обучающихся, развитии социальных инициатив, социальных проектов (ПКСП-4);

- готов выстраивать профессиональную деятельность на основе знаний об устройстве системы социальной защиты детства (ПКСП-5);

- владеет методами социальной диагностики (ПКСП-6);

- способен выступать посредником между обучающимся и различными социальными институтами (ПКСП-7).

В педагогической деятельности в дошкольном образовании (ПКД):

- способен организовать игровую и продуктивные виды деятельности детей дошкольного возраста (ПКД-1);

- готов реализовывать профессиональные задачи образовательных, оздоровительных и коррекционно-развивающих программ (ПКД-2);

- способен обеспечить соответствующее возрасту взаимодействие дошкольников в детских видах деятельности (ПКД-3);

- готов обеспечить соблюдение педагогических условий общения и развития дошкольников в образовательном учреждении (ПКД-4);

- способен осуществлять сбор данных об индивидуальных особенностях дошкольников, проявляющихся в образовательной работе и взаимодействии со взрослыми и сверстниками (ПКД-5);

- способен осуществлять взаимодействие с семьей, педагогами и психологами образовательного учреждения по вопросам воспитания, обучения и развития дошкольников (ПКД-6).

В педагогической деятельности на начальной ступени общего образования (ПКНО):

- способен организовать на уроках совместную и самостоятельную учебную деятельность, деятельность младших школьников, направленную на достижение целей и задач реализуемой образовательной программы (ПКНО-1);

- способен проводить диагностику уровня освоения детьми содержания учебных программ с помощью стандартных предметных заданий, внося (совместно с методистами) необходимые изменения в построение учебной деятельности (ПКНО-2);

- способен участвовать в построении и изменении индивидуальной образовательной траектории обучающегося (ПКНО-3);

- готов создавать условия, облегчающие адаптацию детей к учебному процессу на начальном этапе обучения в школе (ПКНО-4);

- готов организовать индивидуальную и совместную учебную деятельность обучающихся, основанную на применении развивающих образовательных программ (ПКНО-5);

- готов во взаимодействии с психологом проводить комплекс мероприятий по профилактике трудностей адаптации детей к освоению образовательных программ основного общего образования (ПКНО-6);

- готов осуществлять сбор данных об индивидуальных особенностях детей, проявляющихся в учебной работе и в общении со сверстниками (ПКНО-7);

- способен эффективно взаимодействовать с родителями, педагогами и психологами образовательного учреждения по вопросам воспитания, обучения и развития учеников (ПКНО-8).