

ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА

Коллективная монография



**Издательство
Нижевартовского государственного
гуманитарного университета
2011**

ББК 74.58я43

И 66

Печатается по постановлению Редакционно-издательского совета
Нижевартовского государственного гуманитарного университета

Авторы:

Г.Р.Линкер (гл. 1), *Л.В.Радионова* (гл. 2), *И.В.Патрушева* (гл. 3),
Г.Г.Зайдуллина (гл. 4), *Л.А.Ибрагимова*, *Е.И.Сухова* (гл. 5),
А.М.Салаватова (гл. 6), *Г.А.Петрова* (гл. 7), *Л.П.Городенко*,
Д.В.Городенко (гл. 8), *Г.Н.Артемьева* (гл. 9), *А.С.Родинов* (гл. 10),
С.К.Овсянникова (гл. 11), *Д.А.Криворотов* (гл. 12), *Г.Г.Кругликова* (гл. 13)

Отв. редакторы:

доктор педагогических наук, профессор *Л.А.Ибрагимова*;
кандидат философских наук, доцент *Г.Г.Кругликова*

Рецензенты:

кафедра социально-педагогических технологий
Московского городского психолого-педагогического университета
(зав. кафедрой — доктор педагогических наук, профессор *В.С.Иванов*);
доктор педагогических наук, профессор *О.А.Иванова*
(Московский городской психолого-педагогический университет)

И 66 **Инновации в образовательном пространстве вуза:** Коллек-
тивная монография / Отв. ред. *Л.А.Ибрагимова*, *Г.Г.Кругликова*. —
Нижевартовск: Изд-во Нижеварт. гуманит. ун-та, 2011. — 187 с.

ISBN 978–5–89988–892–2

Коллективная монография посвящена теоретическим и прак-
тическим проблемам реализации инноваций в образовательном
пространстве гуманитарного университета. Авторы систематизи-
руют и обобщают значительный теоретический и практический
материал в области профессиональной подготовки специалистов
социально-педагогической сферы.

Для преподавателей, аспирантов и студентов высших учебных
заведений.

ББК 74.58я43

ISBN 978–5–89988–892–2

© Издательство НГГУ, 2011

ПРЕДИСЛОВИЕ

Интегративное расширение образовательного пространства, установление поликультурных доминант межличностного взаимодействия не только ориентируют высшую школу на подготовку технологически грамотного студента, но и выдвигают в качестве важнейшей задачи обогащение сферы осваиваемых индивидом социальных ролей, помощь молодому поколению в овладении базовыми социальными способностями и умениями.

Новые тенденции в российском образовании, такие как непрерывность, интегрированность, стандартизация, регионализация составляют основу педагогических инноваций в образовательном процессе. Современные требования к высшей школе предоставляют свободу выбора методов образования, гибкость и большое число возможных альтернативных вариантов технологий передачи знаний, что, в свою очередь, усиливает ответственность вуза в подготовке высококвалифицированных специалистов, востребованных на рынке труда.

Повсеместно утверждающаяся в настоящее время социокультурная парадигма — «образование через всю жизнь» — не только повышает значимость воспитательной, социализирующей составляющей в деятельности вуза, но и обуславливает необходимость инновационных подходов к педагогическому инструментарию ее реализации.

Образовательное пространство вуза можно определить как многомерную систему взаимодействия и взаимоотношений субъектов совместной деятельности по освоению элементов существующей культуры (образование мы понимаем как часть культуры) и возможному созданию образцов новой культуры, включая формирование важнейших профессиональных и социальных характеристик личности, ее ценностных установок, необходимых для профессионального и социального становления в обществе. Здесь важны тенденции интеллектуализации и аксиологизации, обозначающие существование общечеловеческой и профессиональной культуры.

Педагогическими условиями, способствующими реализации развивающих возможностей образовательного пространства вуза,

выступают: актуализация принципов самоуправления и ответственного поведения студентов; расширение спектра осваиваемых ими социальных ролей; обогащение форм и методов связи обучения с практикой.

Таким образом, инновации в образовательном пространстве вуза, на наш взгляд, направлены на решение трех важнейших проблем, которые нашли отражение в монографии:

1. Совершенствование процесса обучения с учетом требований Болонского процесса и Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (практикоориентированный подход к результатам образования и организации учебного процесса, компетентностный подход и кредитно-модульный принцип построения образовательных программ и пр.).

2. Оценивание качества подготовки специалистов в контексте компетентностного подхода, в том числе применение современных систем оценивания и конструирование инструментария изучения сформированности отдельных компетенций студентов вуза.

3. Реализация воспитывающей составляющей в деятельности вуза, способствующей социализации личности студента в аспекте развития инициативы, самостоятельности и самодеятельности.

Монография предназначена для преподавателей, аспирантов и студентов высших учебных заведений, всех интересующихся данной проблемой.

Глава 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ОПТИМИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ВУЗА К ОРГАНИЗАЦИИ ЛЕТНЕГО ОТДЫХА ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

Требования федеральных и региональных законодательных и нормативно-правовых актов в сфере образования, потребность преподавателей педагогических дисциплин вузов в усовершенствовании образовательно-воспитательного процесса побуждают их к поиску и разностороннему обоснованию эффективных методик способствования общеличностному и профессиональному росту обучающихся в качестве высококвалифицированных педагогов летних оздоровительных учреждений детского отдыха. Одним из направлений такой работы является поиск педагогико-методических средств оптимизации подготовки студентов вуза к организации летнего оздоровительного отдыха детей и подростков, в том числе в период летней вожатской практики. Осуществление такой оптимизации возможно при задействовании в вузовском образовательно-воспитательном процессе творческих учебных заданий для студентов, т.е. предъявляемых будущим организаторам летнего детского отдыха педагогических требований по составлению программ функционирования летнего оздоровительного лагеря на каждую смену, проектированию и теоретическому обоснованию актуальных по содержанию и увлекательных по форме воспитательных и творческих дел для детей и подростков в условиях жизнедеятельности временных детских коллективов учреждений летнего оздоровительного отдыха.

В целях выявления уровня проблемности выбранного для рассмотрения педагогического феномена — возможностей повышения образовательно-воспитательной результативности подготовки студентов вуза к организации летнего оздоровительного отдыха детей и подростков за счет обоснованного использования в данном процессе творческих учебных заданий, — нами был проведен анализ и предметная оценка научно-исследовательской и творческо-методической литературы. Все научные и методические

публикации по избранной теме можно условно поделить на семь определенных групп. Основанием для такой дифференциации явилась принадлежность анализируемого печатного источника к соответствующему аспекту характеристики общих и частных проявлений интересующего нас феномена.

Первая группа источников — произведения методологического характера, к которым относятся научные труды, содержащие основополагающие идеи для подготовки и осуществления экспериментального исследования. Первостепенными здесь следует признать монографические труды В.А.Сластенина, раскрывающие специфику профессионально-педагогической подготовки учителя для отечественной школы. Характеризирующими мировоззренческие устои функционирования педагогических вузов мы считаем труды, обосновывающие гуманистическую парадигму образования, а именно работы, посвященные анализу духовно-нравственных ориентиров при оформлении и реализации стратегии жизни (К.А.Абульханова-Славская), проблемам гуманизации деятельности социального педагога как базисного основания для совершенствования его профессиональной компетентности (З.А.Ягудина), воспитания учащейся молодежи в духе мира как концептуального положения прогрессивной педагогики и школьной практики (Е.В.Ивановская в соавторстве), а также труды, раскрывающие специфику формирования толерантности у субъектов высшего профессионального образования (Н.Ю.Кудзиева), характеризующие социально-педагогические аспекты образовательно-воспитательного процесса (В.Д.Семенов). Важными в теоретическом плане являются научные описания достоинств актуальных направлений в педагогике и путей их воплощения в вузовской и школьной профессионально-производственной практике в произведениях Ш.А.Амонашвили, В.И.Андреева, О.С.Газмана, А.Ф.Закировой, В.А.Попкова.

Ряд публикаций методологического характера затрагивает характеристику теоретико-методологических оснований решения педагогических задач школьной практики (Л.Ф.Спирин), методологию и методику социально-педагогического исследования (В.И.Загвязинский), педагогические основы деятельности детских общественных объединений в современных условиях (Р.А.Литвак).

Вторую группу источников составляют общепедагогические труды, раскрывающие и научно истолковывающие суть и содержание значимых социально-педагогических феноменов. Ведущие позиции в этой группе занимают публикации, интерпретирующие подходы к образовательно-воспитательному процессу в вузе: о сущности оптимизации педагогического процесса как продукта творческой деятельности наставников всех рангов (Ю.К.Бабанский, В.Г.Бочарова, А.А.Деркач, Н.В.Кузьмина, В.А.Кан-Калик); о совершенствовании учебно-воспитательного процесса в разных звеньях системы образования (В.К.Дьяченко, В.П.Беспалько, Ю.Г.Татур, В.В.Игнатова, В.П.Намчук). Значительное место среди трудов общепедагогического характера занимают произведения, демонстрирующие специфику работы по направлениям профессиональной подготовки будущих педагогов (Ш.Н.Абенова, Г.А.Арутюнова, Н.А.Воронова, Л.К.Веретенникова, Л.В.Вершинина, Л.В.Заремба, Н.Ю.Крутогорская, Р.Л.Ню, А.И.Уман и др.). В ряде публикаций общепедагогического свойства профессионально анализируются и оцениваются явления, связанные с целенаправленным включением в образовательно-воспитательный процесс вуза внеучебной работы и профессионально-педагогической практики студентов (Г.В.Балахничева, Т.Д.Белоусова, М.Н.Бурмистрова, И.В.Кириллова и др.).

Третья группа источников — психологические сочинения, обосновывающие с позиций психологической науки как перспективные и приемлемые для образовательно-воспитательной деятельности варианты предлагаемых исследователями и методистами рекомендаций по совершенствованию подготовки студентов вуза к эффективной организации летнего оздоровительного отдыха детей и подростков. Фундаментальной основой для аргументации истинности выдвинутых научных теоретических суждений явились труды Б.Г.Ананьева, Л.С.Выготского, А.Н.Леонтьева, А.В.Петровского, С.Л.Рубинштейна. Изучению различных сфер развивающейся в профессионально-педагогическом плане личности студента способствовали труды Е.А.Ануфриева, А.Г.Асмолова, Г.А.Балла, Л.П.Буевой и др. Пониманию особенностей проявления и функционирования фундаментальных личностных свойств студентов вуза в ходе освоения процесса управления жизнедеятельностью детей и подростков в летнем оздоровительном

лагере содействовали идеи, изложенные в работах Т.И.Белобровко, И.В.Галактионова, С.А.Гильманова, Г.А.Глушакова, Н.В.Кузьминой, А.М.Матюшкина, В.Д.Шадрикова. В научном обосновании воспитательно-развивающего взаимодействия с детьми и подростками в летнем оздоровительном лагере важную роль сыграли психологические сочинения В.В.Давыдова, В.В.Зеньковского, С.И.Николаенко, А.С.Прутченкова.

Четвертую группу источников составляют специальные работы, углубляющие представление о частных аспектах становления и развития у студентов вуза готовности к организации летнего оздоровительного отдыха детей и подростков, а также о возможностях применения в данном процессе творческих учебных задач. На первый план данной группы источников выходят законодательные нормативно-правовые документы: Законы РФ «Об образовании», «О высшем и послевузовском образовании», «О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений», Конвенция ООН «О правах ребенка», Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования. Отдельную группу составляют публикации, характеризующие различные возможности детского летнего лагеря, в частности, В.П.Бедерхановой, А. и Б.Болл, О.С.Газмана, О.В.Иванова, М.Б.Коваль. В перечень методического фонда вузовских преподавателей дисциплин педагогического цикла входят труды Т.А.Авакумовой, Г.С.Айкашева, Н.М.Бакурадзе, Э.Д.Емелиной, В.А.Кан-Калика, Н.Д.Никандрова, И.П.Клемантович, О.П.Кожокарь, М.Н.Коньгиной, Е.Я.Корминой, М.П.Кулаченко, З.С.Левчук, М.И.Лукияновой, В.Н.Харькина, О.М.Шиян.

Пятая группа — публикации методического характера, в содержании которых обобщается практический опыт работы со студентами и школьниками. Данную группу источников представляют работы, посвященные формированию профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности (К.М.Дурай-Новакова), определению места и назначения профессионально сориентированной жизненной практики в образовательно-воспитательном процессе педагогического учебного заведения (А.В.Бодак), обучающим играм как активному методу подготовки студентов к воспитательной работе (В.П.Бедерханова), формированию игровой культуры социального педагога (Ж.С.Бибарцева),

методике проведения практикума по педагогической технологии (Н.Е.Щуркова), воспитанию игрой (Н.П.Аникеева), искусству общения (Е.Н.Ильин), методике разработки и использования деловых игр как формы активного обучения студентов (сборник НИИ высшей школы). Особое значение придается обоснованному проектированию и проведению образовательно-воспитательной практики студентов вуза, изложенным в работах М.Е.Вайндорф-Сысоевой, Г.М.Коджаспировой, Л.Е.Никитиной, В.Л.Симонович, М.Г.Фридмана, С.С.Хапаевой. Проблеме решения педагогических задач студентами вуза посвящены труды А.П.Акимовой, Ю.А.Ивановой, А.В.Савченко. Практическую ценность представляют материалы прикладного характера, раскрывающие методы и приемы организации жизнедеятельности детского коллектива в летнем оздоровительном лагере (С.П.Афанасьев, Т.Л.Брагина, В.Н.Торгашов, М.Б.Коваль, С.В.Коморин, Е.В.Кушнарева, Г.А.Карпова, В.М.Петров, К.Поломис, Г.С.Суховойко, А.И.Тимонин, С.А.Шмаков и др.).

Шестую группу источников представляют управленческо-технологические разработки, демонстрирующие объективные возможности оптимальной реализации управленческой функции организаторов подготовки студентов вуза к воспитательной работе с детьми и подростками в детском оздоровительном лагере. Стратегическими по своей социально-педагогической значимости и по масштабам характеристик следует признать труды Е.В.Агитаева, Л.А.Анищенко, Н.М.Антипиной, О.Д.Бганко, А.В.Бодак, Л.Г.Буркова, А.П.Войченко, В.А.Извозчикова, Н.А.Кузьминой, В.Л.Матросовой, А.Г.Фоминой, В.И.Завьяловой, О.М.Шиян. Объемно представлен в данной группе источников спектр публикаций по проблемам постановки образовательно-воспитательной работы в летних оздоровительных учреждениях: проектирование и реализация воспитательной системы детского оздоровительного лагеря (Е.В.Алехина), педагогическое руководство игровой деятельностью подростков (В.М.Григорьев), технология конструктивного взаимодействия педагога с подростком (Е.А.Леванова), организационно-педагогические условия развития детского оздоровительного лагеря (Л.С.Леднева), методика проведения игр с детьми и подростками в летнем лагере (Ю.Н.Григоренко, У.Ю.Кострецова, Б.В.Куприянов, И.Д.Левина, М.И.Рожков, И.И.Фришман и др.).

Седьмую группу источников представляют историко-педагогические исследования, ее составляют публикации о скаутинге, бойскаутах (Р.Баден-Пауэлл), развитии Я-концепции в воспитании (Р.Я.Бернс), тенденциях структурно-содержательных преобразований в педагогических вузах (Н.А.Воронова с соавторами), об историко-педагогическом аспекте разработки теории использования учебно-воспитательных ситуаций (Г.А.Петрова), становлении и развитии системы воспитательной деятельности внешкольных объединений (М.Б.Коваль).

При анализе научных психолого-педагогических и методических литературных источников было выявлено, что обеспечение успешности использования творческих учебных заданий при подготовке студентов вуза к организации летнего оздоровительного отдыха детей и подростков в целом остается еще малоизведанной социально-педагогической проблемой как в теоретическом, так и в практическом планах.

Одной из существенных теоретико-методологических предпосылок достижения образовательно-обучающих, воспитательно-развивающих целей подготовки студентов вуза к организации летнего оздоровительного отдыха детей и подростков является поиск и последующий практический учет актуальных противоречий, характеризующих внутреннюю сторону выполнения обучающимися соответствующих творческих учебных заданий. Эти противоречия заключают в своей структуре постоянно существующие и вступающие в противоборство позитивные и негативные тенденции умений оперативно и грамотно выполнять предъявляемые учебные задания с педагогическим расчетом на максимальную мобилизацию теоретических и практических знаний применительно к запрограммированным в самих заданиях условиям осуществления профессионально-педагогической деятельности. К позитивным тенденциям в таких парах относятся потребности и запросы социальных и педагогических систем разных уровней, а также соответствующие заказы государства образовательным учреждениям. Негативные тенденции в составе противоборствующих пар — это недоработка или хотя бы частичное несовершенство отдельных компонентов данных систем, не позволяющее субъектам удовлетворить эти потребности или выполнить их на требуемом уровне. Наиболее существенные противоречия:

— между общественным запросом, а также государственным заказом на подготовку в вузах педагогов, способных творчески организовывать отдых детей и подростков в летних оздоровительных лагерях с одной стороны, и слабой разработанностью методики квалифицированного проведения воспитательных и досуговых дел с воспитанниками — с другой;

— между высокими социально-педагогическими требованиями к преподавателям вузов, осуществляющим профессиональную подготовку студентов к работе в детских оздоровительных лагерях, и проявляемой ими недостаточной профессионально-предметной состоятельности, а также принижением педагогической значимости воспитательной деятельности в летних оздоровительных учреждениях;

— между объективной необходимостью способствовать на вузовских занятиях формированию и закреплению у студентов готовности оперативно и компетентно включаться в жизненно-практические ситуации воспитания детей и подростков и недостаточным вниманием преподавателей к изучению студентами методики анализа учебно-воспитательных ситуаций и решению педагогических задач;

— между социальной потребностью пополнять ряды воспитателей и вожатых детских оздоровительных лагерей профессионально компетентными работниками и встречающимися в студенческой среде случаями индифферентного отношения к освоению инновационных образовательно-воспитательных технологий, идей педагогов-новаторов и экспериментаторов, опыта творчески работающих педагогов;

— между стремлением студентов иметь в своем методическом багаже вспомогательные материалы стратегического характера, масштабных форм и недостаточностью этой части вожатской тетради;

— между объективной потребностью функционирующей при вузе педагогической системы подготовки студентов к организации летнего детского отдыха в комплексе соответствующих пособий и руководств и недостаточностью данного учебно-методического инструментария;

— между желанием руководителей летних оздоровительных учреждений пополнять педагогический персонал педагогами, готовыми осуществлять воспитательную работу с детьми и подростками

нестандартно, в игровой форме, во всеоружии творческих заготовок, и отсутствием в педагогико-методическом арсенале студентов актуальных, оригинальных разработок игр и воспитательных дел.

Логика научно-педагогического исследования после выявления актуальных противоречий в рассматриваемом процессе предполагает обнаружение или формирование в нем движущих сил, приводящих функционирующую педагогическую систему в действие, и максимально возможное развитие ее в целом или входящих в нее отдельных объектов педагогического влияния. В качестве ведущих сил формирования у студентов вуза готовности к организации летнего отдыха детей и подростков могут выступать только те созревшие или еще вызревающие, заключенные в самой педагогической системе (детский оздоровительный лагерь, отряд отдыхающих, лагерный поисковый клуб и т.п.), многообразные силы позитивного свойства, которые способны сподвигать объектов данной системы на выполнение творческих учебных заданий по проектированию жизнедеятельности отдыхающих детей в лагере. Творческие учебные задания используются как педагогические средства обучения, переводящие занятия будущих педагогов по подготовке к организации летнего детского отдыха на креативно-созидательный уровень.

Первая движущая сила: действенная практическая поддержка со стороны ответственных лиц и организаций Российской Федерации, региона и района (города) инициатив вузовских преподавателей по развитию у студентов вуза готовности решать воспитательные задачи организации летнего отдыха детей и подростков на творческом уровне.

Характеристические признаки ее проявления:

- ✓ издание федеральных и региональных основополагающих актов об образовании, об основах молодежной политики, о работе с детскими и юношескими объединениями и т.п.;
- ✓ выступления руководителей федеральной, региональной и местной систем образования на форумах педагогической общественности и активистов детско-юношеского движения, в педагогической печати и иных средствах массовой информации по вопросам совершенствования организации летнего отдыха детей и подростков;

- ✓ включение администраторов общеобразовательных школ и внешкольных учреждений в работу студенческих педагогических отрядов в закрепленных зонах наставнического действия;
- ✓ материально-финансовое обеспечение соответствующими государственными службами образовательно-воспитательной деятельности студентов вуза в летнем оздоровительном лагере;
- ✓ деловые встречи администраторов вуза и руководителей местной системы образования для обсуждения вопросов об эффективной организации работы студентов вуза в оздоровительных лагерях для детей и подростков;
- ✓ участие руководителей летних оздоровительных учреждений в установочных и итоговых конференциях на факультетах по вопросам организации летней вожатской практики, проведение научных конференций, симпозиумов, семинаров по проблемам педагогического творчества, инноваций, внедрения продуктивных методик в функционирование летних оздоровительных лагерей.

Вторая движущая сила: внутренняя потребность студентов вуза участвовать в организации жизнедеятельности отдыхающих детей и подростков в детских оздоровительных учреждениях с оригинальными авторскими начинаниями, с творческими предложениями, с исследовательским порывом.

Характеристические признаки ее проявления:

- ✓ учащение случаев обращения студентов к преподавателям педагогических дисциплин и методистам вуза, к организаторам летнего оздоровительного отдыха детей и подростков с предложениями внести в проектируемые программы воспитательной работы с детьми и подростками элементы ее ситуативно актуального обновления, уместной модернизации;
- ✓ возникновение и нарастание у студентов вуза тяготения к непосредственной работе с детьми и подростками, посильное содействие и реализация программ занятий и дел с детьми и подростками в школе и детских объединениях, в учреждениях дополнительного образования, в центрах детского творчества и клубах по месту жительства;
- ✓ неудовлетворенность студентов отсутствием постоянной практики участия в организации летнего отдыха детей и подростков, в руководстве социально-политическими, общественно-трудовыми,

культурно-досуговыми акциями детских общественных объединений;

- ✓ самостоятельная проработка новинок психолого-педагогической и методической литературы по вопросам воспитания детей во внешкольных учреждениях и летних оздоровительных лагерях;
- ✓ целенаправленное пополнение индивидуальных «педагогических копилочек» и «вожатских тетрадей» новыми тематическими разработками общелагерных и отрядных мероприятий на летний период;
- ✓ групповое и коллективное обсуждение возможностей самостоятельного разучивания и включения в собственный досуг игр для детей и подростков;
- ✓ стремление к активному участию в конкурсах вожатского мастерства, вариативных программ и проектов в сфере отдыха, оздоровления и занятости детей и подростков, в иных доступных состязаниях на профессионально-деловой основе;
- ✓ стремление к импровизированному руководящему участию в общественно-полезных делах детских и подростковых объединений.

Третья движущая сила: подлинная нацеленность преподавателей вуза при подготовке студентов к их профессиональной деятельности на достижение возможно высоких показателей — гарантов освоения студентами в ходе организации летнего отдыха целей воспитания детей и подростков, определенных законами государства и субъектов Федерации об образовании, о работе с детьми, подростками и молодежью и т.д.

Характеристические признаки ее проявления:

- ✓ последовательная и настойчивая реализация экспертно оцененных и официально утвержденных программ подготовки студентов вуза к профессионально грамотной организации летнего оздоровительного отдыха детей и подростков;
- ✓ задействование в ходе занятий по дисциплинам педагогического цикла и по курсу «Организация летнего отдыха детей и подростков» высокопродуктивных и перспективных методик освоения обучающимися основ планирования и осуществления всех циклов образовательно-воспитательной работы с детьми и подростками в летнем оздоровительном лагере;

- ✓ реализация в подготовке студентов вуза к организации летнего детского отдыха ставки на новаторско-экспериментаторский подход к педагогическому управлению жизнедеятельностью ребят в оздоровительном учреждении за счет оперативного осовременивания ее содержательного и организационно-методического аспектов;
- ✓ введение в контекст подготовительных занятий со студентами учебных творческих заданий специально-предметного характера;
- ✓ включение в аудиторную, досуговую и домашнюю подготовку к организации летнего отдыха детей и подростков элементов здорового соперничества студентов, индивидуального и коллективного соревнования в творческом проектировании воспитательного процесса в летнем оздоровительном лагере;
- ✓ разработка и внедрение в структуру профессиональной подготовки студентов вуза к организации летнего отдыха положений о конкурсах профессионального мастерства вожатых;
- ✓ проведение мероприятий с целью демонстрации студентам успехов на педагогическом поприще, в общепедагогической и специально-предметной подготовке;
- ✓ организация запланированных и ситуативно необходимых оперативных обсуждений в преподавательском и совместном со студенческим активом кругу вопросов о совершенствовании работы по обеспечению оптимальной готовности студентов к организации летнего оздоровительного отдыха детей и подростков в летних лагерях, клубах по месту жительства, дворовых площадках.

Четвертая движущая сила: полноценная программная обеспеченность занятий потенциальных квалифицированных организаторов летнего отдыха детей и подростков по подготовке на данном направлении их образования с нацеливанием на творческий поиск решения актуальных задач совершенствования жизнедеятельности воспитуемых в летних оздоровительных учреждениях.

Характеристические признаки ее проявления:

- ✓ составление и введение в образовательный процесс вуза программы теоретического курса «Организация летнего отдыха детей и подростков»;
- ✓ разработка программы инструктивно-методического лагеря, программы летней вожатской практики;

- ✓ предъявление студентам в программах разного рода заданий по разработке сценариев творческих мероприятий, по проектированию коллективно-творческих дел, по выбору и описанию подходящих для летнего оздоровительного лагеря игр для детей и подростков разных возрастов, по подготовке программ летнего оздоровительного отдыха для детского лагеря с различными направлениями деятельности, а также по составлению программ функционирования подросткового клуба по месту жительства.

Пятая движущая сила: квалифицированное методическое сопровождение образовательно-воспитательной деятельности студенческих педагогических отрядов, работы вузовских преподавателей и занятий студентов вуза в инструктивно-методическом лагере и практической деятельности молодых субъектов функционирования педагогических систем в летних условиях.

Характеристические признаки ее проявления:

- ✓ составление и введение в образовательно-воспитательный процесс вуза сборников методических рекомендаций для будущих вожатых;
- ✓ определение в качестве одной из приоритетных задач профессионально-подготовительной работы со студентами их ориентирования на саморазвитие, ответственного и творческого отношения к проведению воспитательной работы с детьми и подростками;
- ✓ декларирование в качестве ведущего вида работы студентов в летнем оздоровительном лагере организации коллективных творческих дел по всем направлениям: в области развития познавательных интересов ребят, нравственного, эстетического, трудового воспитания, спортивно-оздоровительной работы и т.д.;
- ✓ развитие потребности студентов заниматься самовоспитанием и самообразованием, совершенствовать педагогические умения в условиях летнего отдыха детей, развивать культуру общения и речи; проводить с детьми интересную, психологически и педагогически целесообразную работу и полноценно организовывать всю жизнедеятельность детского коллектива в соответствии с возрастом, интересами и потребностями детей;

- ✓ включение в сборник образцов документации для вожатых, организаторов летнего отдыха детей (дневник вожатого детского оздоровительного лагеря, характеристика педагогического коллектива, расписание работы кружков, паспорт и список отряда, эскиз отрядного уголка, план-сетка лагерной смены, планирование на каждый день, примеры диагностического исследования, отчет о летней педагогической практике (для практикантов), образец методической разработки коллективно-творческого дела, описание входной, текущей и итоговой педагогических диагностик личности ребенка в детском оздоровительном лагере);
- ✓ составление и публикация разнообразных методических материалов в помощь организаторам летнего оздоровительного отдыха детей и подростков из серии «Вожатская тетрадь» (по проведению общелагерных фестивалей и конкурсов, коллективно-творческих дел, игр, праздничных мероприятий, спортивных и подвижных игр народов Севера и т.п.).

Шестая движущая сила: профессиональная состоятельность преподавательского персонала, ведущего теоретическую и практическую подготовку студентов вуза к организации летнего детского отдыха на уровне индивидуально-творческого подхода.

Характеристические признаки ее проявления:

- ✓ наличие высшего профессионального образования;
- ✓ освоенность теории, связанной с оптимальной организацией летнего отдыха детей и подростков, в том числе в условиях северного региона;
- ✓ высокий уровень владения навыками управления жизнедеятельностью детей и подростков в летнем оздоровительном лагере;
- ✓ методическая подготовленность к преподаванию курса «Организация летнего отдыха детей и подростков», к проведению инструктивно-методического лагеря, летней вожатской практики;
- ✓ нацеливание вузовской молодежи на творческое отношение к проектированию и реализации программ летнего оздоровительного отдыха детей и подростков с оригинальным и индивидуальным началом, а также к изучению содержания и методики воспитательной работы с детьми и подростками в детском оздоровительном лагере в русле общечеловеческих духовно-нравственных ценностей летнего отдыха;

- ✓ оснащенность личного методического арсенала преподавателя положительно зарекомендовавшими себя в опыте многообразными разработками новаторского типа;
- ✓ включенность в выполнение исследовательских проблем решения учебных творческих заданий в процессе освоения студентами основ организации летнего оздоровительного отдыха детей и подростков;
- ✓ участие в научных конференциях, симпозиумах и семинарах по рассматриваемой в преподаваемых курсах тематике;
- ✓ опубликование материалов из собственного опыта подготовки студентов к работе в летнем детском лагере, организации летнего детского отдыха, реализации программ летнего отдыха детей, подростков и молодежи, продуктивного совершенствования летней педагогической практики будущих педагогов в сборниках научных трудов, материалов педагогических форумов, в журналах и газетах для работников системы образования и массовой периодической печати;
- ✓ сдача экзаменов кандидатского минимума по педагогическим дисциплинам;
- ✓ выполнение и защита диссертации по итогам проведения научного исследования.

Седьмая движущая сила: включение в образовательно-воспитательный процесс подготовки студентов вуза к организации летнего оздоровительного отдыха детей и подростков содружества специалистов, педагогов внешкольных образовательных учреждений, сфер культуры, спорта, туризма, деятелей профессионального движения и пр.

Характеристические признаки ее проявления:

- ✓ создание и последовательное сплочение коллектива специалистов системы образования и примыкающих к ней сфер функционирования, участвующих в организации летнего отдыха детей и подростков, на местном уровне;
- ✓ оптимальное распределение функций и непосредственных обязанностей членов содружества в проведении занятий со студентами по утвержденной программе соответственно их профессионально-деловой компетенции и кадровым потребностям;
- ✓ участие преподавателей, методистов, педагогов в тематических семинарах, совещаниях по вопросам координации и организации

подготовки студентов вуза к работе с детьми и подростками в летнем лагере;

- ✓ обмен опытом проведения занятий со студентами, в том числе с использованием в данном процессе творческих учебных заданий;
- ✓ проведение тематических собраний, заседаний организаторов летнего отдыха по осмыслению хода и текущих результатов скоординированной подготовки студентов вуза к воспитательной деятельности в летних оздоровительных лагерях, по созидательному преобразованию работы на направлениях, требующих педагогической коррекции;
- ✓ организация и проведение преподавателями и специалистами демонстрационных занятий и воспитательных дел с воспитанниками летнего оздоровительного учреждения для студентов вуза в условной или игровой форме.

Каждая из описанных ведущих сил процесса использования творческих учебных заданий в подготовке студентов вуза к организации летнего детского оздоровительного отдыха есть не что иное, как состояние функционирующей факультетской, вузовской педагогической системы в соответствующем отношении. Чем выше уровень ее сформированности, степень развитости ее управленческого потенциала, тем ярче выражена в действии глубина ее позитивного действия средствами творческих учебных заданий и другого педагогического и методического инструментария на качественное состояние готовности студентов вуза к организации летнего оздоровительного отдыха детей и подростков. Социально-педагогическую ценность данные движущие силы демонстрируют лишь при непосредственном включении их в функционирование педагогической системы, особенно при полноценном включении их как реальных активизаторов профессионального самосовершенствования обучающихся в вузе студентов.

Данная исследовательская операция помогла нам разобраться в вопросе установления круга практических обстоятельств, которые мы вправе воспринимать и включать в образовательно-воспитательную деятельность как одни из основных инструментов оптимизации формирования у студентов вуза готовности к эффективной организации летнего оздоровительного отдыха детей и подростков за счет целенаправленного введения в процесс обучения творческих учебных заданий.

Глава 2

МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ К МЕДИКО-СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ С НАСЕЛЕНИЕМ

Двадцатилетний отечественный опыт подготовки специалистов по социальной работе в России и широкое внедрение различных видов социальной помощи и поддержки уязвимым категориям населения убедительно доказывают невозможность решения большинства проблем клиентов социальных служб в рамках деятельности одного специалиста. В последние годы в системе профессиональной подготовки по специальности 040101.65 — «Социальная работа» наметилась тенденция более углубленного изучения социально-психологических, социально-правовых, социально-педагогических и медико-социальных дисциплин.

Социально-уязвимая часть населения, пребывая в трудной жизненной ситуации, имеет в подавляющем большинстве медико-социальные проблемы и испытывает потребность в квалифицированном их решении, а наличие тяжелой патологии усугубляет проблемы социального характера [4]. Медико-социальная работа на современном этапе развития российского общества все шире входит в практическую деятельность системы социальной защиты населения.

Концепция и базовая модель медико-социальной работы в нашей стране были разработаны доктором медицинских наук, профессором А.В.Мартыненко [1]. Медико-социальная работа, по А.В.Мартыненко, — это новый вид мультидисциплинарной профессиональной деятельности медицинского, психолого-педагогического и социально-правового характера, направленной на восстановление, сохранение и укрепление здоровья.

Согласно точке зрения А.В.Мартыненко, медико-социальную работу можно рассматривать как стратегию развития медико-социальной помощи населению в современных условиях [2]. Поэтому инновационные технологии медико-социальной работы представляются как методы решения основных задач, стоящих как перед здравоохранением, так и перед социальной защитой.

Р.А.Тлепцерищев, ссылаясь на работы И.П.Катковой и Н.А.Кравченко (1992), рассматривает медико-социальную помощь как вид

общественно полезной межсекторальной деятельности работников социальных служб, при котором наряду с социально-бытовыми, юридическими, воспитательными и другими функциями выполняется определенный объем медицинских услуг по уходу за больными, престарелыми и детьми, а также ведется просветительская работа по гигиеническому воспитанию населения и профилактике заболеваний [3].

Профессиональная медико-социальная работа может эффективно осуществляться не только в органах здравоохранения, но и в учреждениях социального обслуживания: центрах социального обслуживания, территориальных центрах социальной помощи семье и детям, социально-реабилитационных центрах для несовершеннолетних, социальных приютах для детей и подростков и др. Квалифицированные специалисты могут выполнять свои функции в любом учреждении, независимо от ведомственной принадлежности.

Основными направлениями медико-социальной работы признаны профилактическое и патогенетическое (реабилитационное). Особенности данных направлений в медико-социальной работе с каждой группой клиентов и функциональные обязанности специалистов в области медико-социальной работы нашли отражение в описании базовой модели А.В.Мартыненко [2].

Медико-социальная работа как качественно новое направление социальной работы и вид профессиональной деятельности в современной России проходит путь становления.

Важнейшим документом, регламентирующим медико-социальную работу, является Федеральный закон № 5487-1 от 23 июля 2003 г. «Основы законодательства Российской Федерации об охране здоровья граждан», где в статье 20 впервые официально заявлено о праве граждан на медико-социальную помощь. В этой же статье указывается, что медико-социальная помощь оказывается медицинскими, социальными работниками и иными специалистами в учреждениях государственной, муниципальной и частной систем здравоохранения, а также в учреждениях системы социальной защиты населения. Следовательно, оказание медико-социальной помощи — это профессиональная обязанность не только медицинских, но и социальных работников.

Вторым основополагающим правовым документом стал Федеральный закон «Об основах социального обслуживания населения

в Российской Федерации». Этот закон определяет социальное обслуживание как деятельность служб по социальной поддержке, оказанию социально-бытовых, социально-медицинских, психолого-педагогических социально-правовых услуг и материальной помощи, проведению социальной адаптации и реабилитации граждан, находящихся в сложной жизненной ситуации.

Кроме того, в последние десятилетия принят ряд федеральных законов, направленных на предупреждение возникновения и распространения социально значимых заболеваний, и регламентирующих порядок оказания медико-социальной помощи населению.

Министерством здравоохранения и социального развития Российской Федерации изданы приказы, определяющие роль и место специалиста по социальной работе в оказании медико-социальной помощи населению. Одним из первых явился приказ Минздрава РФ № 154 от 5 мая 1999 г. «О совершенствовании медицинской помощи детям подросткового возраста», утвердивший инструкцию об организации отделения (кабинета) медико-социальной помощи детского амбулаторно-поликлинического учреждения, в штатное расписание которого входит специалист по социальной работе, наделенный полномочиями в области медико-социальной работы. Приказ Минздрава России № 567 от 23 ноября 2003 г. «О совершенствовании медико-социальной и психологической реабилитации детей-инвалидов и инвалидов с детства» определяет роль и место специалиста по социальной работе в реабилитационном процессе детей с ограниченными возможностями. Приказом № 389 от 1 июня 2007 г. «О мерах по совершенствованию организации медико-социальной помощи в женских консультациях» утверждено Положение об организации деятельности кабинета медико-социальной помощи в женской консультации и деятельности социального работника данного кабинета. Приказ № 113 от 21 марта 2003 г. «Об утверждении Концепции охраны здоровья здоровых в Российской Федерации» четко обозначил профилактическую направленность медико-социальной помощи населению. Определенное место в профилактической деятельности приказом МЗ и СР РФ № 597 от 19 августа 2009 г. «Об организации деятельности центров здоровья по формированию здорового образа жизни у граждан Российской Федерации, включая сокращение потребления алкоголя и табака» отводится специалисту по социальной работе.

Решение медико-социальных вопросов требует от специалиста профессиональной компетентности в области сохранения и укрепления здоровья клиентов, профилактики заболеваний и оказания ряда специальных медицинских услуг в рамках адресной медико-социальной помощи населению.

Для выполнения столь разнообразных функциональных задач по оказанию медико-социальной помощи населению специалист должен быть теоретически подготовлен по вопросам здоровья и здоровьесбережения, хорошо ориентироваться в теории и практике медико-социальной работы, знать нормативно-правовую базу оказания медико-социальной помощи и особенности организации медико-социальной работы с различными категориями клиентов. Практические умения специалиста обозначены профессиональными компетенциями при решении медико-социальных проблем различных клиентов. Так, специалист должен уметь: использовать базовую модель медико-социальной работы с клиентами различного профиля на основе единых методических подходов; выявлять и анализировать медико-социальные проблемы различных групп населения; ориентироваться в формах и методах медико-социальной работы; оценивать эффективность реализации медико-социальных технологий. Кроме того, он должен владеть: навыками использования теории медико-социальной работы при обосновании содержания и методики оказания профессиональной помощи различным группам клиентов; основными методами профилактической и патогенетической (реабилитационной) работы с отдельным клиентом, группой или общностью; содержанием и методикой медико-социальной работы в учреждениях социального обслуживания населения, образования, здравоохранения, службе планирования семьи и др.

Подготовка специалистов в области медико-социальной работы предусмотрена рядом специализаций, рекомендуемых учебно-методическим объединением вузов России по образованию в области социальной работы, таких как: «Медико-социальная работа с населением», «Социальная работа в системе здравоохранения», «Социальная работа с детьми с ограниченными возможностями», «Социальная работа с наркозависимыми группами населения», «Социально-медицинские технологии работы с населением» и др.

На базе Нижневартговского государственного гуманитарного университета (НГГУ) с 2004 г. ведется подготовка студентов по специальности 040101.65 — «Социальная работа» со специализацией «Медико-социальная работа с населением». В учебном плане получаемой специальности на дисциплины специализации отводится 937 часов на 4—5 курсах. Основными дисциплинами специализации являются: «Теория медико-социальной работы», «Технологии медико-социальной работы», «Медико-социальная помощь семье и детям», «Медико-социальные основы планирования семьи».

Выбор данных дисциплин обусловлен необходимостью подготовки специалистов в первую очередь для учреждений социального обслуживания пожилых граждан и инвалидов, детей с ограниченными возможностями здоровья, детских домов, приютов, реабилитационных центров, а также лечебно-профилактических учреждений, активно внедряющих в свои службы специалистов по социальной работе для решения медико-социальных проблем различных групп населения.

Востребованность таких специалистов продиктована социальной политикой нашего государства, усилением внимания со стороны государства и общества в целом к таким вопросам, как сохранение и укрепление здоровья подрастающего поколения, профилактика социально значимых явлений и болезней, сохранение репродуктивного здоровья нации и, в конечном счете, повышение качества жизни населения.

Концепция подготовки студентов по выбранной специализации сводится к формированию компетентных специалистов, готовых осуществлять социальную работу в учреждениях социального обслуживания медико-социальной направленности, в системе здравоохранения и других сферах жизнедеятельности, а также реализовать программы по охране здоровья населения в рамках социальной политики государства.

Качество соответствия результата профессиональной подготовленности обучающегося современным требованиям рассматривается нами через понятие «профессиональная компетентность».

Под профессиональной компетентностью понимается интегральная характеристика, определяющая способность специалиста решать типичные профессиональные задачи и проблемы, возникающие

в реальных ситуациях практической деятельности. Профессиональная компетентность предполагает использование знаний, профессионального и жизненного опыта на основе сформированности мотивационно-ценностного отношения к профессии и профессионально-обусловленных качеств личности.

Среди основных принципов формирования профессиональной компетентности специалистов в области медико-социальной работы с населением можно выделить:

- 1) формирование личностной готовности к медико-социальной работе наряду с приобретением знаний, умений и навыков в данной области;
- 2) тесная связь освоения теоретических знаний с практическим обучением.

Опираясь на исследования Ю.К.Бабанского, основным критерием оптимальности профессиональной подготовки специалиста в области медико-социальной работы мы считаем достижение каждым студентом максимально возможного для него уровня профессиональной компетентности в условиях нормативного использования учебного времени.

Содержание подготовки специалистов медико-социальной работы в НГТУ отражает системный подход к моделированию образовательного процесса в вузе и нацелено на подготовку конкурентоспособных выпускников.

Профессиональная ориентация будущих специалистов медико-социальной работы начинается задолго до изучения специальных дисциплин.

Для укрепления базовых медико-биологических знаний в учебный план подготовки специалистов по социальной работе в 4-м семестре введен курс по выбору «Анатомия и физиология человека» в цикле общих профессиональных дисциплин. Системные знания студентов о структурно-функциональном единстве организма, возрастных особенностях функционирования различных органов и систем, понимание сущности психических процессов и психических закономерностей онтогенеза, несомненно, отразятся на качестве усвоения основных теоретических положений и овладения практическими навыками основ социальной медицины.

Подготовка специалиста в области медико-социальной работы не будет качественной без освоения курса «Основы медицинских

знаний» (5 семестр), где студенты, углубляя знания по основам социальной медицины, подробнее знакомятся с социально значимыми заболеваниями инфекционного и неинфекционного характера и осваивают практические навыки по оказанию первой медицинской помощи.

Дополнением к дисциплинам специализации и специальным дисциплинам предлагаются курсы по выбору. Курс «Основы психофизиологии с патопсихологией» (6 семестр) направлен на формирование системы научных знаний в области психофизиологии и изучение основ патопсихологии; основными задачами курса «Валеология» (7 семестр) являются углубление знаний студентов о факторах, формирующих индивидуальное здоровье человека, знакомство со способами сохранения и укрепления своего здоровья, освоение методов диагностики и контроля за состоянием организма и формирование навыков валеологического просвещения клиентов социальной службы.

В качестве регионального компонента подготовки специалистов в области медико-социальной работы с населением в учебный план включена дисциплина «Основы здоровья и профилактика болезней в условиях Ханты-Мансийского автономного округа» (4 семестр). Освоение данной дисциплины позволит будущим специалистам изучить причины возникновения и особенности течения наиболее распространенных социально значимых заболеваний в условиях региона, в том числе и среди жителей коренного населения, путях и способах их профилактики.

Среди дисциплин специализации «Теория медико-социальной работы» (8 семестр) является концептуальной основой среди дисциплин специализации «Медико-социальная работа с населением». Целью изучения дисциплины является овладение теоретическими знаниями в области медико-социальной работы как вида профессиональной деятельности. В результате изучения данной дисциплины студент должен знать: современную концепцию отечественной медико-социальной работы; базовую модель медико-социальной работы; организацию медико-социальной работы в Российской Федерации; функции специалиста социальной работы, участвующего в оказании медико-социальной помощи населению; правовую нормативную базу нового вида профессиональной деятельности; зарубежный опыт социальной работы по восстановлению,

сохранению и укреплению здоровья. Выпускник должен владеть навыками использования теории медико-социальной работы при обосновании содержания и методики оказания профессиональной помощи различным группам клиентов; уметь использовать базовую модель для наполнения медико-социальной работы конкретным содержанием с клиентами различного профиля на основе единых методических подходов.

Рассматривая медико-социальную работу как особый вид социальной деятельности, сущность медико-социальных технологий можно представить как совокупность приемов, методов и воздействий государственных, общественных и частных организаций, специалистов и волонтеров, направленных на оказание медико-социальной помощи нуждающимся категориям граждан и решение их медико-социальных проблем.

Учебная дисциплина «Технологии медико-социальной работы» (9, 10 семестры) является базовым компонентом цикла дисциплин специализации «Медико-социальная работа с населением» в подготовке студентов по специальности 040101.65 — «Социальная работа». Предметом изучения данной дисциплины являются теоретические и практические основы медико-социальной работы с населением. Целью изучения дисциплины является формирование профессиональной компетентности будущих специалистов в оказании медико-социальной помощи различным категориям клиентов. В результате студент должен знать: сущность медико-социальных технологий; содержание медико-социальной работы в различных учреждениях здравоохранения и социальной защиты; особенности оказания медико-социальной помощи различным категориям клиентов; нормативно-правовую базу оказания медико-социальной помощи клиентам; функции специалиста по социальной работе в оказании медико-социальной помощи населению. Выпускник должен владеть основными методами профилактической и патогенетической (реабилитационной) работы с индивидом, группой, общностью; содержанием и методикой медико-социальной работы в учреждениях социального обслуживания населения, образования, здравоохранения, службе планирования семьи и др.; навыками координатора в решении проблем клиента, связанных со здоровьем. Уметь выявлять и анализировать медико-социальные проблемы различных групп населения;

подбирать формы и методы медико-социальной работы для решения выявленных проблем клиентов; применять нормативно-правовую базу для оказания медико-социальной помощи населению; оценивать эффективность реализации медико-социальных технологий.

Особое значение на современном этапе развития общества имеет грамотная организация медико-социальной работы с семьей и детьми, которая включает различные виды деятельности профилактической и патогенетической (реабилитационной) направленности. Медико-социальная работа с семьей и детьми реализуется в учреждениях здравоохранения, социальной защиты населения, образования. Для осуществления этого, достаточно нового для нашей страны, вида деятельности нужны квалифицированные специалисты из числа социальных работников, обладающие специальной профессиональной компетентностью в области решения медико-социальных проблем материнства и детства.

В рамках получаемой специализации разработана и реализуется программа дисциплины ДС.03 — «Медико-социальная помощь семье и детям» (9 семестр). В процессе освоения данной дисциплины студенты знакомятся с современной концепцией охраны материнства и детства в России, нормативно-правовой основой работы с семьей и детьми по вопросам охраны и укрепления здоровья, функциями специалиста по социальной работе в области оказания медико-социальной помощи семье и детям. Учатся выявлять медико-социальные проблемы семьи и детей группы риска, анализировать и прогнозировать показатели здоровья детей и подростков, применять теоретические знания при планировании работы по оказанию медико-социальной помощи семье и детям. Овладевают содержанием и методикой медико-социальной работы с семьей и детьми, а также содержанием и методикой оказания медико-социальной помощи семье и детям в учреждениях социальной защиты, образования и здравоохранения.

Не менее важную роль в подготовке специалистов медико-социальной работы играет включение в учебный план дисциплины специализации «Медико-социальные основы планирования семьи» (10 семестр). В последние годы особую социальную значимость приобрела проблема сохранения репродуктивного здоровья населения. Высокий уровень количества искусственных абортов,

заболеваний, передаваемых половым путем, бесплодных браков, превышающие в несколько раз по сравнению с экономически развитыми странами показатели материнской и младенческой смертности и, как следствие, высокие репродуктивные потери, недостаточная информированность о безопасных для здоровья методах контрацепции обуславливают социальную значимость медико-социальной проблемы планирования семьи.

Планирование семьи рассматривается как совокупность мер политического, социально-экономического и медицинского характера, направленных на сохранение репродуктивного здоровья населения, реализацию гражданами репродуктивных прав.

Виды медико-социальной деятельности по планированию семьи имеют своей целью помощь определенным лицам или супружеским парам в достижении определенных результатов: избежать нежелательной беременности, произвести на свет желанных детей, регулировать интервалы между беременностями, выбирать время рождения детей, ответственно относиться к выбору репродуктивного поведения, грамотно использовать современные контрацептивные средства и т.д.

Приказ Министерства здравоохранения РСФСР от 15.11.1991 г. № 186 «О мерах по дальнейшему развитию гинекологической помощи населению РСФСР» предусматривает включение работников социальной сферы в службу планирования семьи, возложение на них функций активного патронажа женщин, входящих в группу риска, и работы с переселенцами, беженцами, женщинами, находящимися в отпуске по уходу за ребенком, женщинами с асоциальным поведением и т.д.

Целью изучения дисциплины «Медико-социальные основы планирования семьи» является формирование профессиональной компетентности будущих специалистов в вопросах планирования семьи.

Специалист медико-социальной работы должен знать: социально-медицинские и организационно-правовые основы планирования семьи; социально-медицинские аспекты искусственного прерывания беременности; основы полового воспитания и современные методы контрацепции; функции специалиста по социальной работе в службе планирования семьи. Специалист должен уметь: выявлять медико-социальные проблемы клиентов, связанные

с планированием семьи; проводить разъяснительную работу по предупреждению нежелательной беременности, реализации репродуктивных прав клиентов; формировать ответственное отношение клиентов к репродуктивному поведению, а также владеть: содержанием и методикой медико-социальной работы по планированию семьи с разными категориями клиентов; содержанием и методикой медико-социальной работы в службе планирования семьи.

Все дисциплины специализации тесно взаимосвязаны между собой и с дисциплинами общепрофессионального и специального циклов учебного плана подготовки специалистов по социальной работе, такими как: основы социальной медицины, содержание и методика социально-медицинской работы, теория и технология социальной работы; геронтология; педагогика; психология; прогнозирование, проектирование и моделирование в социальной работе; организация, управление и администрирование в социальной работе и др.

В становлении профессиональной компетентности специалиста медико-социальной работы существенную роль играет вовлечение студентов в научно-исследовательскую деятельность. Студентам предлагаются на выбор темы курсовых работ, непосредственно связанные со спецификой медико-социальной работы с различными категориями населения. Изучение становления медико-социальной помощи в России и за рубежом на разных исторических этапах позволяет раскрыть исторические вехи развития медико-социальной помощи, глубже проникнуть в проблемы социальной защиты и поддержки отдельных категорий клиентов социальной службы.

Углубление изучения медико-социальных проблем выбранной категории клиентов осуществляется в ходе выполнения курсовой работы на пятом курсе по технологии медико-социальной работы. Исследование в рамках курсовой работы медико-социальных технологий позволяет студентам более глубоко изучить медико-социальные проблемы клиента, спроектировать пути решения этих проблем, подобрать наиболее эффективные формы и методы работы, наметить план реализации описываемой технологии.

Логическим завершением научно-исследовательской работы по решению выявленных медико-социальных проблем клиентов

является дипломное исследование, которое предполагает разработку и апробирование целевой программы.

Умение ставить перед собой цели, видеть перспективу их достижения в ожидаемых результатах, владение методиками исследования медико-социальных проблем клиента и способность грамотно оценить полученные результаты исследования — важные компоненты профессиональных качеств будущего специалиста.

Еще одной формой научно-исследовательской деятельности студентов, направленной на становление профессиональной компетентности, является вовлечение их во временные научно-исследовательские коллективы в рамках работы студенческого научного общества. Темы исследования разнообразны, затрагивают проблемы медико-социальной работы во всех сферах будущей профессиональной деятельности специалистов социальной работы.

Апробация результатов исследований на научно-практических конференциях, участие студентов в защите социально значимых проектов, реализация разработанных проектов в вузе, в учреждениях социальной защиты и здравоохранения имеет важное значение в профессиональном становлении будущих специалистов медико-социальной работы.

Неотъемлемой частью профессиональной подготовки специалиста по социальной работе является практика. Особая роль практики в учебном процессе обусловлена тем, что она позволяет студентам проверить усвоение теоретических знаний, полученных в процессе учебы, приобрести навыки самостоятельной профессиональной деятельности, а также помогает глубже осознать проблемы современного российского общества и ценности социальной работы.

Производственная практика на пятом курсе является составной частью непрерывного практического обучения студентов и направлена на приобретение студентами практических навыков и умений в области медико-социальной работы. Данный вид практики предусмотрен в рамках специализации «Медико-социальная работа с населением» (9 семестр, 4 недели) и является логическим продолжением изучения дисциплин специализации.

Базами для проведения практики являются учреждения системы социальной защиты населения и медицинские учреждения города и района.

Целью производственной практики является создание условий для формирования специальной профессиональной компетентности будущих специалистов в области медико-социальной работы с населением.

Задачи практики: углубление и апробация теоретических знаний, полученных в ходе изучения дисциплин специализации медико-социальной направленности; освоение студентами технологий медико-социальной работы с различными категориями клиентов в условиях учреждений социального обслуживания, образования, здравоохранения, общественных объединений; приобретение студентами опыта самостоятельного профессионального общения и взаимодействия в границах профессиональной компетентности; формирование у студентов готовности к самостоятельной профессиональной деятельности и развитие профессионально-важных личностных качеств будущих специалистов социальной работы.

В процессе производственной практики по медико-социальной работе у будущих специалистов формируются умения и навыки, которые позволят эффективно осуществлять в будущем медико-социальную работу.

Компетентностный подход предполагает подготовку студентов к постоянному самообразованию, поэтому значительное место при изучении дисциплин специализации уделяется организации самостоятельной работы.

Для рациональной организации самостоятельной работы студентов разработан перечень заданий согласно дидактическим единицам, который отражен в технологических картах изучаемых дисциплин. Самостоятельная работа предусматривает консультативную помощь преподавателя по ходу выполнения заданий, промежуточный контроль и необходимую коррекцию, обязательный итоговый контроль. Все задания соотносятся с изучаемыми темами по рабочей программе, равномерно распределены в течение семестра. Выполнение заданий предложенного перечня самостоятельной работы является необходимым условием для допуска к зачету или экзамену.

Разработанные учебно-методические комплексы по дисциплинам специализации содержат методические материалы по самоподготовке и дидактические тесты для самоконтроля.

В ходе изучения дисциплин специализации используются различные средства контроля. Основной задачей контроля является оценивание не уровня знаний, а умения пользоваться ими для решения поставленной задачи, что соответствует компетентностному подходу в обучении. Не менее важной задачей систематического контроля освоения учебного материала и формирования профессиональных компетенций является своевременная коррекция успешности освоения изучаемой дисциплины.

Итоговой формой контроля овладения специализацией «Медико-социальная работа с населением» является междисциплинарный экзамен, включающий основные разделы изучаемых дисциплин.

Реализация компетентностного подхода в подготовке специалистов в области медико-социальной работы требует внесения изменений в технологию обучения. Наиболее приемлемыми являются практико-ориентированные технологии: проблемные лекции, семинары-дискуссии в форме «круглого стола», семинары-исследования, практические занятия в форме деловой игры, практикум по анализу профессиональных ситуаций, широкое использование кейс-метода и исследовательской работы студентов, разработка которых для каждого раздела учебных программ позволит наиболее эффективно сформировать у будущих специалистов заявленные компетенции.

В качестве активных методов обучения используется исследовательская деятельность студентов в ходе выполнения лабораторно-практических работ по отдельным темам.

В настоящее время особую актуальность приобретает формирование проектной компетентности студентов. Вовлечение студентов в проектную деятельность способствует становлению профессиональной и личностной компетентности будущих специалистов. Студенты активно включаются в разработку и реализацию социальных проектов, в том числе касающихся оказания медико-социальной помощи различным категориям населения.

Таким образом, изучение дисциплин специализации, вовлечение студентов в научно-исследовательскую и проектную деятельность, организация производственной практики по медико-социальной работе, самостоятельной работы студентов способствует подготовке будущих специалистов медико-социальной работы

к решению следующих типовых задач профессиональной деятельности:

— оказание адресной медико-социальной помощи клиентам социальной службы;

— организация профилактической и реабилитационной медико-социальной работы с отдельными лицами и группами с особыми нуждами, ограниченными возможностями и т.д.;

— осуществление исследовательско-аналитической деятельности по выявлению медико-социальных проблем различных категорий граждан;

— содействие интеграции деятельности различных государственных и общественных организаций и учреждений в решении медико-социальных проблем клиентов социальной службы.

Типовые задачи профессиональной деятельности можно рассматривать как составляющие элементы профессиональной компетентности специалиста в области медико-социальной работы.

Критериями сформированности качества подготовки конкурентоспособного специалиста выступают: профессиональные знания и умения, коммуникативная культура, стремление к профессиональному росту и способность к рефлексии.

Литература

1. Мартыненко А.В. Теоретические и организационно-методические основы медико-социальной работы: Дис. ... д-ра мед. наук. М., 1997.
2. Мартыненко А.В. Теория медико-социальной работы: Учеб. пособие. М., 2006.
3. Социальная работа: Учеб. пособие / Под ред. В.И.Курбатова. Ростов н/Д, 2003.
4. Шурыгина Ю.Ю., Царик Г.Н. О социально-медицинских проблемах кардиологических больных и организации их решения // Бюллетень национального НИИ общественного здоровья. М., 2006. Вып. 1.

Глава 3

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ

Изучение вопросов формирования профессиональной компетентности специалистов с высшим образованием становится одним из актуальных направлений междисциплинарных исследований, как в нашей стране, так и за рубежом. Социальная работа является многоаспектной и мультидисциплинарной деятельностью, охватывающей различные сферы общественной жизни. Профессиональная компетентность специалиста по социальной работе напрямую зависит от специфики данной профессиональной деятельности.

Анализ научной литературы и практики социальной помощи показывает, что спектр функциональных обязанностей специалиста по социальной работе включает и такие, которые в разном объеме обеспечивают здоровьесбережение клиентов: организация работы по профилактике заболеваний, помощь гражданам в овладении основами культуры здоровья, санитарно-гигиеническими нормами; формирование ответственного отношения населения к репродуктивному поведению; обеспечение социальной защиты прав граждан в вопросах охраны здоровья; содействие выполнению профилактических мероприятий по предупреждению социально зависимых нарушений соматического, психического и репродуктивного здоровья на индивидуальном, групповом и территориальном уровнях; формирование установок клиента (группы, населения) на здоровый образ жизни; содействие предупреждению распространения ВИЧ-инфекции и обеспечение социальной защиты инфицированных и членов их семей; организация терапевтических сообществ само- и взаимопомощи реабилитационного, психолого-педагогического, социально-правового характера; участие в разработке комплексных профилактических программ по сохранению здоровья населения и др.

В связи с этим возникает необходимость подготовки будущих специалистов по социальной работе к осуществлению здоровьесбережения в профессиональной деятельности.

В последнее десятилетие наблюдается возрастание интереса отечественных и зарубежных ученых к проблеме становления профессиональной компетентности специалистов по социальной работе. В работах Е.И.Холостовой, Н.Б.Шмелевой, М.В.Фирсова, П.Д.Павленка, Л.В.Топчого и др. широко представлены теоретико-методологические и методические основы формирования и развития личности специалиста социальной сферы в ракурсе его обучения в многоуровневой системе образования, духовно-нравственные основания профессиональной деятельности такого специалиста. Особенности формирования культурологической, управленческой и коммуникативной компетентности рассматриваются в ряде работ зарубежных авторов (И.М.Ленер, Ю.Гриз, И.Тёпфер, М.Доэл, С.Шадлоу). Исследованию социально-психологической компетентности социальных работников посвящены труды И.А.Зимней, А.К.Марковой, О.В.Минкиной и др. В последние годы получает распространение медико-социальное направление в социальной работе, основоположниками которого являются А.В.Мартыненко, Г.П.Артюнина, Е.А.Овчаров, Ю.Ю.Шурыгина, П.В.Ивачев и др. Тем не менее, проблема формирования компетентности здоровьесбережения специалистов по социальной работе недостаточно освещена в научной литературе.

В настоящее время в научной литературе используются два понятия: компетенция и компетентность. В своем исследовании мы придерживаемся точки зрения А.В.Хуторского и под *компетенцией* понимаем совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых, чтобы качественно, продуктивно действовать по отношению к ним. А под *компетентностью* — владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности [4, с. 59].

Ряд ученых отдельно выделяют понятия «профессиональная компетентность» или «компетентность специалиста». Большинство исследователей сходится во мнении, что профессиональная

компетентность — это многофакторная, интегральная характеристика личности специалиста, которая обеспечивает высокое качество трудовой деятельности на основе знаний и умений, владения способами выполнения деятельности (А.С.Белкин, Ю.В.Варданян, Э.Ф.Зеер, В.В.Нестеров, С.П.Романов и др.).

Следует отметить, что в научной литературе сущность понятия «здоровьесбережение» раскрыта недостаточно. В нашем исследовании под **здоровьесбережением** мы понимаем комплекс мер организационного, правового, экономического, медико-социального и психолого-педагогического характера, направленных на сохранение, укрепление и формирование здоровья населения, а также деятельность отдельного человека по повышению резервов своего здоровья, обеспечению оптимальной социальной активности и максимальной продолжительности жизни.

Анализ научных подходов к определению понятия «профессиональная компетентность» позволил нам сформулировать понятие «компетентность здоровьесбережения специалиста по социальной работе».

Компетентность здоровьесбережения специалиста по социальной работе — это интегральная характеристика личности специалиста, определяющая его способность и готовность решать профессиональные задачи, связанные с реализацией здоровьесберегающей деятельности в процессе оказания социальной помощи с использованием знаний, умений, профессионального и жизненного опыта на основе сформированности мотивационно-ценностного отношения к здоровью и профессионально важных качеств личности.

Нами выделены компоненты компетентности здоровьесбережения, сформированность которых может служить показателем качества подготовленности специалистов социальной работы к осуществлению деятельности, направленной на формирование, сохранение и укрепление своего здоровья и здоровья клиентов: мотивационно-ценностный; когнитивный; деятельностный; личностный (см. таблицу).

Модель компетентности здоровьесбережения специалиста социальной работы

<i>Компо- ненты</i>	<i>Компетенции</i>
<i>Мотивационно- ценностный</i>	Высокая значимость здоровья в индивидуальной иерархии ценностей; высокая степень мотивации на сохранение и укрепление здоровья; ценностное отношение к здоровому образу жизни и здоровьесбережению; стойкая убежденность в личной ответственности каждого за сохранение и укрепление собственного здоровья; осознанность важности здоровьесберегающей деятельности в системе профессиональной социальной работы и т.д.
<i>Когнитивный</i>	Знание основ законодательства в области охраны здоровья населения; владение теоретическими знаниями в области: сущности понятий «здоровье», «болезнь», «здоровый образ жизни»; знание факторов, укрепляющих и разрушающих здоровье; ресурсов сохранения, укрепления и восстановления здоровья; методов формирования, укрепления и сохранения собственного здоровья и здоровья клиентов, современных здоровьесберегающих технологий и т.п.
<i>Деятельностный</i>	Умение выявлять факторы, отрицательно влияющие на здоровье; оказывать помощь клиенту в познании своего здоровья и ресурсов его сохранения и укрепления; способность проектировать и организовывать индивидуальную, групповую или общинную работу по здоровьесбережению; умение разрабатывать и применять на практике методы и технологии формирования, укрепления и сохранения собственного здоровья и здоровья клиентов
<i>Личностный</i>	Обладание рефлексивными способностями; владение методами самодиагностики, саморазвития, самосовершенствования своего образа жизни и здоровья; способность и стремление проявлять творчество и инициативу при решении задач здоровьесбережения; потребность в постоянном самообразовании в вопросах здоровьесбережения; обладание стрессоустойчивыми качествами и т.п.

Формирование компетентности здоровьесбережения студентов в структуре социального образования рассматривается нами как педагогически организованный процесс профессионально-личностного развития и становления специалиста по социальной работе

как субъекта здоровьесберегающей деятельности в системе социальной защиты населения.

Процесс формирования компетентности здоровьесбережения специалистов социальной работы основывается на **принципах**:

— *триединого представления о здоровье* — предполагает неразрывное единство здоровья физического, психического и социального (духовно-нравственного);

— *интеграции* — реализуется через организацию профессиональной подготовки на основе межпредметности и комплексности;

— *социокультурной детерминации профессиональной деятельности* — проявляется в активном влиянии социокультурной ситуации в обществе и потребности социальной практики в компетентных специалистах на цели, содержание, формы и методы подготовки студентов к профессиональной деятельности;

— *непрерывности и преемственности* — реализуется во временной и пространственной взаимосвязи этапов и ступеней образования, на которых происходит формирование компетентности здоровьесбережения, в последовательном, поступательном освоении новых знаний, в формировании профессионально важных качеств, во взаимосвязи теории и практики;

— *профессиональной направленности образовательного процесса в вузе* — означает ориентированность на конкретные функции и роли специалиста, направленные на сохранение и укрепление собственного здоровья и здоровья клиентов, а также на формирование профессионально важных качеств личности будущего специалиста социальной работы;

— *профессионального самосовершенствования студентов* — предполагает формирование ответственности и активности самих студентов по отношению к своему здоровью, а также подготовку будущих специалистов к последовательной работе над собой, над своей профессионально-личностной готовностью к профессиональной деятельности.

Целью процесса профессиональной подготовки является формирование компетентности здоровьесбережения специалиста социальной работы как компонента профессиональной компетентности.

Так как под целью мы понимаем конечный результат обучения (сформированную компетентность), то в качестве задач выступают:

формирование у будущих специалистов социальной работы мотивационно-ценностного отношения к здоровью и здоровьесберегающей деятельности (мотивационно-ценностный компонент); формирование теоретической готовности студентов к здоровьесбережению (когнитивный компонент компетентности); формирование способности осуществлять деятельность, направленную на сохранение и укрепление собственного здоровья, а также на здоровьесбережение объектов и субъектов социальной работы (деятельностный компонент компетентности); формирование профессионально важных личностных качеств, способствующих здоровьесбережению и определяющих личностную готовность специалиста к реализации здоровьесберегающей деятельности (личностный компонент).

В ходе теоретического анализа нами были выявлены **организационно-педагогические условия**, способствующие достижению цели формирования компетентности здоровьесбережения специалистов по социальной работе в процессе обучения в вузе.

Одним из важнейших организационно-педагогических условий является *включение в содержание образования специальных курсов, факультативов, дисциплин по выбору*, ориентированных на формирование мотивации здоровья, теоретическую и практическую подготовку будущих специалистов по социальной работе к здоровьесберегающей деятельности.

Качество подготовленности выпускников вуза зависит от многих факторов, но в первую очередь обеспечивается внутренней готовностью, мотивированностью студентов к приобретению определенной профессии и сформированностью учебных умений и навыков. Этому способствует курс «Введение в профессию», который не предусмотрен ГОС по специальности 040101.65 — «Социальная работа» и введен в учебный план с целью формирования основ профессиональной компетентности будущих специалистов посредством освоения основ стратегии личностного и профессионального роста в сфере практической профессиональной деятельности.

Воспитанию у студентов ценностного и осознанного отношения к своему здоровью и здоровью окружающих, формированию навыков здоровьесберегающего поведения способствует факультативный курс «Валеология». Данная дисциплина содействует,

прежде всего, формированию когнитивного компонента компетентности здоровьесбережения будущих специалистов по социальной работе, так как в ходе ее изучения студенты знакомятся с сущностью таких базовых понятий, как: «здоровье», «болезнь», «сохранение, укрепление и формирование здоровья», «здоровый образ жизни» и др.; получают представление о факторах здоровья и методах валеологического анализа здоровья и здорового образа жизни, способах формирования, сохранения и укрепления здоровья. Развитию деятельностного компонента способствует вовлечение студентов (в рамках учебной деятельности) в процесс здоровьесбережения. Так, на практических и семинарских занятиях студенты выполняют микроисследование факторов, нарушающих здоровье студентов в ходе обучения в вузе, оформляют листовки, буклеты, стенгазеты по тематике здоровьесбережения, участвуют в акциях, посвященных дням здоровья и т.п.

Важную роль в формировании компетентности здоровьесбережения играет дисциплина «Основы профессионального мастерства», так как в процессе ее изучения студенты изучают такие понятия, как «компетентность», «профессионализм», «профессиональное мастерство», выявляют сущность и структуру профессиональной компетентности специалиста по социальной работе, место и содержание компетентности здоровьесбережения, изучают проблемы сохранения профессионального здоровья специалиста по социальной работе.

Факультативный курс «Гигиена труда» служит содержательным дополнением, прежде всего, когнитивного, деятельностного и личностного компонентов компетентности здоровьесбережения будущих социальных работников, чему способствуют следующие задачи: знакомство студентов с особенностями изменения функций организма в зависимости от вида трудовой деятельности; изучение основных причин производственного травматизма, нормативно-правовых основ охраны труда работающих; формирование знаний гигиенических требований и умений организации труда в социальной сфере и на производстве. Будущие специалисты учатся распознавать основные производственные вредности и реализовывать мероприятия по профилактике производственного травматизма и охране труда в социальной сфере.

В целях формирования деятельностной составляющей компетентности здоровьесбережения будущих специалистов по социальной работе нами разработана дисциплина «Здоровьесберегающие технологии в социальной работе», в ходе изучения которой решаются задачи формирования у студентов теоретических представлений о сущности и классификации здоровьесберегающих технологий, содействия приобретению будущими специалистами знаний о методах реализации здоровьесберегающих технологий в социальной работе, формирования у студентов умений и навыков решать профессиональные задачи в области здоровьесбережения клиентов.

Таким образом, дополнение содержания профессиональной подготовки по специальности «Социальная работа» специальными курсами способствует формированию мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностного и личностного компонентов компетентности здоровьесбережения.

Следующее организационно-педагогическое условие — *педагогически обоснованное сочетание новых и традиционных педагогических технологий* в профессиональной подготовке будущих специалистов социальной работы.

В процессе формирования компетентности здоровьесбережения целесообразным является использование педагогических технологий, которые в наибольшей степени служат формированию мотивационно-ценностного отношения к здоровью и здоровьесберегающей деятельности, теоретической и практической готовности студентов к здоровьесбережению, а также развитию профессионально важных личностных качеств, определяющих личностную готовность специалиста к реализации здоровьесберегающей деятельности.

Наиболее часто используемые современные образовательные технологии в высшей школе: проблемно-деятельностное, модульное, контекстно-компетентностное, игровое обучение и др.

Технология контекстного обучения, разработана с учетом основных закономерностей теории проблемного обучения и деятельностного подхода. Согласно определению А.А.Вербицкого, «контекстным является такое обучение, в котором на языке наук и с помощью всей системы форм, методов и средств обучения целенаправленно и последовательно моделируется предметное

и социальное содержание будущей профессиональной деятельности студентов» [2, с. 41].

В контекстной технологии преимущественно используются формы и методы обучения, имитирующие естественные виды организации человеческого поведения, моделирующие будущую профессиональную деятельность.

В.Д.Ширшов предлагает перечень форм семинарских занятий, которые, на наш взгляд, также органично вписываются в технологию контекстного обучения: семинар-конференция, семинар-диспут, семинар-«круглый стол», семинар-«мозговой штурм», семинар-экскурсия, семинар в специализированном учреждении, семинар-деловая игра [6, с. 58].

Перечисленные формы организации семинарских занятий целесообразно применять и в исследуемом нами педагогическом процессе. Такие формы проведения семинаров, как дискуссия, деловая игра, семинар-исследование и т.п. предполагают активную позицию студента в образовательном процессе, заставляют будущих специалистов рассуждать, анализировать, прогнозировать. Способствуют формированию таких компетенций, как: ценностное отношение к здоровому образу жизни и здоровьесбережению; осознанность важности и необходимости здоровьесберегающей деятельности в системе профессиональной социальной работы; способность проектировать и организовывать индивидуальную и групповую работу по здоровьесбережению; рефлексивные способности; креативность и профессиональное самосознание и др.

Несомненно, в формировании у студентов компетентности здоровьесбережения большое значение будут иметь и лекционные занятия. Специалисты по педагогике и дидактике высшей школы называют ряд причин, по которым лекция не может быть заменена никакой другой формой обучения. В нашем случае имеют силу следующие утверждения: «лекция незаменима при отсутствии учебников по новым складывающимся курсам и в тех случаях, где особенно важно эмоциональное личностное воздействие лектора на студентов с целью повлиять на формирование их взглядов» [3, с. 106]. Лекция вводит в науку, придает учебному курсу концептуальность, дает целостное представление об изучаемой дисциплине, развивает профессиональную компетентность.

В профессиональной подготовке специалистов по социальной работе большую актуальность приобретает проблемное обучение. Технология проблемно-деятельностного обучения направлена на активизацию мыслительной деятельности в процессе решения студентами познавательных задач. По мнению создателей данной технологии (И.Я.Лернер, А.М.Матюшкин, М.И.Махмутов, Л.Ф.Спирин и др.), она позволяет не только приобретать новые знания, вырабатывать новые навыки и умения, но и накапливать опыт творческого решения разнообразных профессиональных задач.

Так как компетентность наиболее эффективно формируется в процессе включенности студентов в профессиональную деятельность, при формировании компетентности здоровьесбережения используются такие приемы проблемного обучения, как: ролевые и деловые игры, ситуационные задачи, кейс-метод.

Одной из разновидностей проблемного обучения является проблемно-задачный. В ходе преподавания дисциплин «Введение в профессию», «Основы профессионального мастерства», «Технология социальной работы», «Здоровьесберегающие технологии социальной работы» нами используются ситуационные задачи, составленные на основе содержания профессиональной деятельности специалиста по социальной работе и направленные на формирование, прежде всего, мотивационно-ценностного и деятельностного компонентов компетентности здоровьесбережения.

В процессе решения проблем, вытекающих из конкретных ситуаций, будущие специалисты социальной работы усваивают такие приемы логического мышления, как: умение анализировать, устанавливать причинно-следственные связи; выбирать то или иное суждение из нескольких возможных; делать заключение, оценивать его правильность; осуществлять перенос усвоенных знаний и способов деятельности на новые условия и т.д.

Инновационным методом, основанным на решении профессиональных задач, является кейс-метод (метод конкретных ситуаций). «Кейс — конкретная ситуация — описание действительных событий, имевших место в процессе профессиональной деятельности, в словах, цифрах и образах, в которых надо предложить варианты действий» [1, с. 22].

В настоящем исследовании нашли применение практические и обучающие кейсы, нацеленные на профессиональную подготовку

будущих социальных работников в области здоровьесбережения (например, кейс «В чьих руках здоровье специалиста?»). Решение кейса предполагает «погружение» в реалии будущей профессии, осмысление и анализ полученных теоретических знаний, развитие умений поставить себя на место специалиста, проанализировать проблемы и перспективы развития личности социального работника. Так как предложенной в кейсе информации часто бывает недостаточно для ответа на все вопросы, предполагается самостоятельный поиск и изучение студентами большого объема теоретической информации, что развивает творческие способности и познавательные умения. Задания, связанные с самостоятельной разработкой проектов, рекомендаций и т.п. при решении кейса позволяют применить полученные знания на практике, помогают развивать аналитические и прогностические способности будущих специалистов по социальной работе.

Таким образом, введение проблемных профессиональных ситуаций в структуру учебного материала является необходимым условием активизации профессионального мышления студентов и формирования профессиональной компетентности. Дидактическая ценность подобных методов работы заключается в том, что студенты усваивают материал в контексте своей будущей деятельности, синтезируют материал разных предметов вокруг профессиональной проблемы. При этом студенты осознают себя и других в качестве специалистов, отрабатывают умения межличностного и профессионального общения с учетом своих особенностей.

Игровое обучение является частным случаем использования активных методов обучения. Предмет игры задается с учетом содержания подготовки специалиста и его квалификационной характеристики, представляя собой перечень процессов или явлений, изображаемых в ходе игры и требующих профессионально компетентных действий. Опыт их выполнения формирует умения, навыки и качества личности профессионала, представленные в модели специалиста. Разбор игры преподавателем, рефлексия участников по поводу ее проведения на заключительной дискуссии несет обучающую и воспитывающую нагрузку.

В нашем исследовании мы рассматриваем ролевую игру как один из видов учебной деятельности, наиболее приемлемый для

формирования деятельностного компонента компетентности здоровьесбережения будущих специалистов по социальной работе. В процессе проведения учебных ролевых игр используются различные ситуации, встречающиеся в профессиональной деятельности социального работника, связанные с реализацией технологий здоровьесбережения. Причем ролевая игра рассматривается нами как структурированная обучающая ситуация, в которой человек временно принимает определенную социальную роль и демонстрирует поведенческие модели, соответствующие ей. Игра не сводится к восприятию дословно описанных ролей (как в пьесе) — задается только социальная роль, конкретные же действия участники определяют сами.

Примером применения учебной ролевой игры может быть практическое занятие в форме дебатов на тему «Аборты следует запретить», направленное на формирование таких умений, как: умение выявлять факторы, отрицательно влияющие на здоровье, и сопоставлять уровень здоровья с их влиянием на организм; умение применять нормативно-правовые акты по охране здоровья в практической деятельности; умение применять методы аналитической, прогнозно-экспертной и мониторинговой работы в области здоровьесбережения. Кроме того, данная форма занятия позволяет развивать личностные качества: коммуникабельность; самоконтроль и самокритичность; креативность; логическое и критическое мышление; эмпатию и терпимость к различным взглядам; уверенность в себе; способность работать в команде и др.

Для формирования знаний стратегии развития социальных служб в области здоровьесбережения и способностей проектировать и организовывать здоровьесберегающую деятельность в системе социальной работы целесообразно использовать метод деловой игры (например, деловая игра «Методический семинар по реализации здоровьесберегающих технологий в учреждении социального обслуживания»). Деловая игра позволяет обучаемым продемонстрировать и просмотреть несколько индивидуальных вариантов проигрывания одной и той же роли в заданной ситуации. В результате у них появляется возможность сравнивать требования, предъявляемые к исполнению различных ролей в разных ситуациях, с собственным реальным поведением в аналогичных случаях. В процессе деловой игры создаются условия для того,

чтобы ее участники могли уяснить не только сущность заданной им профессиональной ситуации, но и собственные социальные установки, чувства и мысли, связанные с выбранной ролью. Данная технология также решает задачу развития умения «входить в положение других людей», лучше понимать их позиции и чувства, что является важным личностным компонентом компетентности здоровьесбережения.

Таким образом, использование технологии игрового обучения в процессе формирования компетентности здоровьесбережения позволяет обучить студентов технике принятия решения и умениям применять на практике теоретические знания в области сохранения и укрепления здоровья.

Одним из организационно-педагогических условий формирования компетентности здоровьесбережения мы определили *интегрирование учебной, научной и профессиональной деятельности*. На наш взгляд, реализация данного условия позволяет формировать все компоненты компетентности здоровьесбережения, так как в процессе общения с научными руководителями, специалистами учреждений медико-социального обслуживания, здравоохранения студенты не только пополняют знания о здоровье и здоровьесберегающих технологиях, но и осознают важность и необходимость проводимой ими работы (формируется мотивационно-ценностный компонент), овладевают профессиональными умениями и навыками, развивают такие профессионально важные личностные качества, как потребность в постоянном самообразовании и самосовершенствовании в вопросах здоровьесбережения.

Основные направления научно-исследовательской работы студентов в области здоровьесбережения: изучение вопросов здоровья и здорового образа жизни; осуществление диагностики проблем, связанных со здоровьем студентов и клиентов социальной работы; пропаганда здорового образа жизни в учреждениях социального обслуживания населения и в студенческой среде; разработка и реализация программ и проектов, направленных на сохранение и укрепление здоровья; апробация результатов исследования на научных конференциях и т.п.

Так как компетентность имеет деятельностный характер, важным организационно-педагогическим условием формирования компетентности здоровьесбережения будущих специалистов по

социальной работе в процессе обучения в вузе является *деятельностная позиция студента в процессе обучения и максимальное приближение теоретического обучения к практике социальной работы.*

Реализация данного условия обеспечивается организацией квазипрофессиональной деятельности студентов в процессе аудиторных занятий и практики на базе социозащитных учреждений. Как справедливо отмечает В.К.Шаповалов, «подготовить востребованного, конкурентоспособного специалиста можно только в соответствующей отрасли, т.е. включив студента в течение всех пяти лет его обучения в максимально большее число видов деятельности, которые ему придется исполнять после получения диплома» [5, с. 35].

По нашему мнению, в ходе практики возможно формирование всех компонентов компетентности здоровьесбережения. Практика помогает будущим специалистам осознать свое место в выбранной профессии, овладеть приемами самореализации, спроектировать свой профессиональный рост, развивать и совершенствовать свои способности, вследствие чего формируется мотивационно-ценностный компонент компетентности здоровьесбережения.

Теоретическая готовность студентов к здоровьесбережению осуществляется за счет проверки на практике знаний, полученных в ходе обучения в вузе, их уточнения и систематизации. Работая в социозащитных учреждениях, студенты осуществляют целенаправленное наблюдение за реализацией здоровьесберегающих технологий в учреждениях социального обслуживания, овладевают профессиональными умениями и навыками в области здоровьесбережения, приобретают опыт организации здоровьесберегающей деятельности в социальных службах с различными категориями клиентов.

Основной целью практической подготовки будущих специалистов социальной работы является формирование способности самостоятельно осуществлять деятельность, направленную на сохранение и укрепление здоровья (деятельностный компонент компетентности). В рамках программы практики студенты выполняют такие задания, как: диагностика состояния физического, психического и социального здоровья клиентов учреждений социального обслуживания; консультирование клиентов по вопросам

здоровьесбережения; организация культурно-досуговых мероприятий валеологической направленности; подготовка различных видов наглядной агитации (буклеты, листовки, информационные бюллетени, плакаты и др.) о здоровье и здоровом образе жизни; участие в физкультурно-оздоровительной работе учреждений социального обслуживания; организация летнего отдыха и оздоровления детей и подростков в оздоровительных лагерях и т.п.

В процессе прохождения практики студенты наблюдают за действиями опытного специалиста в самых разных ситуациях, отличающихся неповторимостью, неопределенностью и зачастую конфликтом ценностей, что позволяет с помощью анализа деятельности наставника, своих действий, совместного обсуждения проблем практической социальной работы выработать профессионально важные личностные качества, способствующие здоровьесбережению и определяющие личностную готовность специалиста к реализации здоровьесберегающей деятельности (личностный компонент).

Таким образом, результаты нашего исследования доказывают, что включение в содержание образования по специальности 040101.65 — «Социальная работа» специальных курсов и факультативов, педагогически обоснованное сочетание новых и традиционных педагогических технологий, интегрирование учебной, научной и профессиональной деятельности и максимальное приближение теоретического обучения к практике социальной работы способствуют формированию компетентности здоровьесбережения будущих специалистов по социальной работе в процессе обучения в вузе.

Литература

1. Акулова О.В., Вершинина Н.А., Даутова О.Б. и др. Российский вуз в европейском образовательном пространстве: Метод. пособие по организации опытно-экспериментальной работы в контексте идей Болонской декларации / Под ред. А.П.Тряпицкой. СПб., 2006.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. пособие. М., 1991.
3. Педагогика и психология высшей школы: Учеб. пособие / Отв. ред. М.В.Буланова-Топоркова. Ростов н/Д, 2002.

4. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58—64.
5. Шаповалов В.К. Практико-ориентированная подготовка специалистов по социальной работе // Содержание социально-гуманитарного образования в меняющемся мире: междисциплинарный подход: Материалы Южно-Российской научно-методической конференции. Краснодар, 2000.
6. Шишов В.Д. Педагогическая коммуникация: Учеб. пособие. Екатеринбург, 2001.

Глава 4

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО РАБОТЕ С МОЛОДЕЖЬЮ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ МОЛОДЕЖИ

Профессиональная компетентность по профилактике девиантного поведения молодежи будущих специалистов по работе с молодежью рассматривается нами как сложное образование, включающее в себя знания, умения, навыки, соответствующие качества личности, педагогическую позицию по отношению к профилактике девиантного поведения молодежи. Формирование компетентности осуществляется в процессе подготовки студентов, обучающихся по специальности 040104.65 — «Организация работы с молодежью» в рамках изучения дисциплины «Профилактика девиантного поведения молодежи».

Целью изучения дисциплины «Профилактика девиантного поведения молодежи» является формирование профессиональной компетентности студентов посредством освоения ими совокупности знаний и умений, необходимых специалисту по работе с молодежью для эффективного решения профессиональных задач в работе с молодежью с девиантным поведением.

Задачи изучения дисциплины:

- сформировать у студентов систему знаний о теоретических аспектах девиантного поведения, понятии девиации, видах и формах отклоняющегося поведения с асоциальной направленностью;
- проанализировать основные причины и предпосылки девиантного поведения молодежи, их дифференциацию по отношению к различным категориям молодежи;
- сформировать совокупность системы знаний и умений о формах, методах и технологиях работы по профилактике девиантного поведения молодежи;
- изучить направление и формы работы специальных, государственных и общественных организаций по профилактике девиантного поведения и проведению профилактических мер для

улучшения нравственной атмосферы в обществе, воспитания нетерпимости к преступлениям;

- развивать у студентов личностные качества и способности, необходимые для эффективного взаимодействия с молодежью с девиантным поведением.

В результате освоения дисциплины студент должен:

— *знать*: психолого-педагогические, социально-правовые и технологические основы организации работы по профилактике девиантного поведения молодежи; эффективные модели и технологии организации профилактической работы с молодежью девиантного поведения, применяемые в России и за рубежом;

— *изучить опыт*: деятельности органов законодательной, исполнительной, муниципальной власти в организации профилактической работы с молодежью на федеральном, региональном муниципальном уровнях; реализации функций по профилактике девиантного поведения молодежи в местных сообществах, образовательных учреждениях, на предприятиях, воинских частях, учреждениях системы исполнения наказаний; организации работы с молодежью, отнесенной к группе риска, в организациях и учреждениях, специализирующихся на реализации функций государственной молодежной политики и работы с молодежью;

— *уметь*: пользоваться нормативно-правовыми документами в профессиональной деятельности; использовать методы социально-педагогической диагностики для своевременного выявления категории детей группы риска; эффективно взаимодействовать с молодежью девиантного поведения и их семьями; применять полученные знания по профилактике девиантного поведения молодежи при решении профессиональных задач.

— *владеть*: способами предупреждения девиантного поведения молодежи; способами и методами диагностики причин девиантного поведения молодежи; способами установления контактов и поддержания эффективного взаимодействия с молодежью девиантного поведения и их семьями; способами информирования и консультирования молодых людей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации; методами и технологиями интеграции молодых людей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, в жизнь общества.

Процесс формирования компетентности обычно рассматривается как учебная или учебно-познавательная деятельность. Специфика учебно-познавательной деятельности проявляется в том, что она составляет основу любой деятельности, так как именно в учебно-познавательной деятельности происходит научение любой из них. Поэтому учебно-познавательная деятельность выступает основным фактором формирования профессиональной компетентности специалиста по работе с молодежью в профилактической работе с категорией молодежи девиантного поведения.

Организационно-психологическая структура учебно-познавательной деятельности включает в себя мотивацию, проблему (в виде учебной ситуации или учебной задачи, задания), выполнение (реализацию в форме учебных действий), контроль и оценку, переходящие на высоких уровнях усвоения материала в самоконтроль и самооценку выполняемой учебно-познавательной деятельности. Тем самым, учебно-познавательная деятельность с позиции управления в качестве своего инварианта предполагает реализацию этапов организации учебной деятельности (исходный анализ и оценка учебной ситуации, проектирование учебной деятельности, реализация учебной деятельности, итоговый анализ и оценку учебной деятельности), функций мотивирования, регулирования, контролирования и оценивания. Функции учебно-познавательной деятельности реализуются в процессе разрешения конкретных учебных ситуаций, приводящих в своем итоге к формированию профессиональной компетентности будущего специалиста.

Как правило, в структуре учебной деятельности выделяются: предмет, продукт деятельности, ее исполнительные, ориентировочные и контрольные операции. Предмет и продукт деятельности как опыт, которым овладевает студент, представляют собой знание об «объектах действительности, действиях и операциях, преобразовании этих объектов при решении различных практических и научных задач» [1, с. 39].

Формирование профессиональной компетентности специалиста в профилактике девиантного поведения молодежи как процесса, как деятельности, предполагает выделение всех названных компонентов и придание им специфического содержания, соответствующего деятельности специалиста по работе с молодежью. При этом ориентировочная основа как программа, план деятельности

выступает как отражение состава и последовательности формируемых знаний и умений и стоящей за ними деятельности, т.е. предмета, продукта, средств и этапов профилактики девиантного поведения молодежи.

Учебная деятельность с позиции взаимодействия ее участников выступает как процесс взаимодействия обучающего и обучаемого. С этой точки зрения учебную деятельность можно разделить на фронтальную, индивидуальную, непосредственную и опосредованную; на деятельность, организуемую по типу общения и деятельность, организуемую по типу сообщения. Тем самым в учебной программе дисциплины должны присутствовать все основные виды занятий.

При разработке структуры и содержания программы дисциплины должны быть учтены следующие требования:

- изучаемый материал должен быть построен таким образом, чтобы максимально связать методологическую, теоретическую, методическую подготовку студентов с их предстоящей профессионально-педагогической деятельностью;
- обучение должно носить личностно-ориентированный характер;
- изучаемый материал должен обеспечивать выявление субъектного опыта студента, включая опыт его предшествующего обучения по всем предметам учебного плана;
- изложение материала должно быть направлено не только на расширение, структурирование, интегрирование предметного содержания, но и на преобразование наличного опыта, активное стимулирование студентов к самообразованию, самовыражению, саморазвитию в ходе овладения знаниями, умениями, навыками;
- учебный процесс должен быть организован таким образом, чтобы аудиторные занятия сочетались с регулярной самостоятельной работой студента;
- образовательный процесс должен обеспечивать построение, реализацию, рефлекссию, оценку учения как субъектной деятельности.

Рабочая учебная программа дисциплины «Профилактика девиантного поведения молодежи» состоит из двух разделов: теоретические аспекты девиантного поведения молодежи, профилактика девиантного поведения молодежи и включает следующие темы:

1. Девиация. Социальные нормы и девиантное поведение. Концепции девиации.

2. Понятие «группа риска». Работа специалиста по работе с молодежью с категорией детей «группы риска». Организация системы социально-педагогической поддержки молодежи группы риска: из опыта работы.

3. Проблема систематизации девиантного поведения молодежи.

4. Причины и предпосылки девиантного поведения молодежи. Дифференциация причин девиантного поведения по отношению к различным категориям молодежи.

5. Специфика подросткового возраста как психолого-педагогическая проблема формирования девиантного поведения.

6. Сущность, задачи, принципы профилактики девиантного поведения молодежи.

7. Направление и формы работы специальных, государственных и общественных организаций по профилактике девиантного поведения.

8. Работа с различными категориями молодежи.

9. Работа с семьей по профилактике девиантного поведения молодежи.

10. Профилактические меры по улучшению нравственной атмосферы в обществе.

11. Воспитание нетерпимости к преступлениям.

Процесс изучения содержания дисциплины предполагает использование различных форм организации учебной деятельности студентов на занятии: лекция, семинарское занятие, семинар-практикум, дискуссия, круглый стол, деловая игра в сочетании с самостоятельной работой студентов.

Анализ задач, которые решает специалист в практической деятельности по профилактике девиантного поведения молодежи, позволяет выделить те умения, которые предъявляет к нему данная профессия:

- умение выделять и анализировать процессы;
- умение проектировать свою деятельность, а также деятельность тех подростков и молодежи, с которыми работает специалист, владеть навыками разработки и применения конкретных направлений, форм и методов профилактической работы с девиантными подростками и молодежью;

- умение передавать технологии профилактической работы с молодежью девиантного поведения другим работникам образования, участвующим в подобной деятельности, а также всем тем, кто принимает участие в этой работе.

Осуществляя профилактику, специалист реализует в своей деятельности как минимум два варианта стратегии. В первом варианте он проводит анализ актуального состояния работы с девиантной молодежью и предлагает конкретные решения социально-педагогических проблем, самостоятельно реализуя их. Во втором варианте специалист организует процесс решения проблем девиантности, выступая интегрирующим, управляющим компонентом выстраиваемой педагогической системы. Выбор стратегии работы определяется специалистом по работе с молодежью исходя из особенностей девиантных подростков, молодежи, с которыми он работает, а также из наличного уровня профессионально-диагностических умений, инструментария, которым специалист владеет, соответствующего состояния макро- и микросоциума.

Основные проблемы, стоящие перед специалистом по работе с молодежью в процессе профилактической деятельности с молодежью девиантного поведения, могут решаться по-разному. Первый вариант стратегии, названный выше, как правило, связан с решением задач, для осуществления которых необходимо лишь подобрать и использовать уже имеющийся социально-психологический и социально-педагогический инструментарий. При втором варианте стратегии специалист, как правило, стремится создать новую технику, технологию, модель с соответствующим поиском подходящих средств, организовав всех, кто принимает участие в профилактике девиантного поведения подростков и молодежи (родители, учителя и т.д.).

Если рассматривать профилактику девиантного поведения молодежи с позиции управления, то она включает в себя следующие этапы:

- общая оценка ситуации или соответствующий социальный заказ, приводящие к формулированию проблемы, уяснению направления профилактической работы;
- анализ причин, приведших к девиантности подростков, молодежи;
- конкретизация ситуации, приводящей к необходимости вмешаться в процесс социализации личности;

- выявление или уточнение позиции подростка, молодого человека и его родителей, определение причин, по которым семья не может самостоятельно разрешить возникшие в его поведении проблемы;

- сбор дополнительной информации из различных источников, выдвижение гипотез о путях преодоления девиантного поведения подростков, молодежи, необходимости профилактики или коррекции (анализ аналогичных ситуаций, поиск причин процессов, закономерностей и средств, применявшихся в подобных ситуациях);

- построение модели ситуации (при необходимости);
- уточнение стратегии и определение программы профилактики девиантного поведения молодежи;
- проведение конкретных мероприятий.

Исходя из этого, формирование у будущих специалистов по работе с молодежью профессиональной компетентности в осуществлении профилактики девиантного поведения подростков, молодежи должно основываться:

- на выявлении и учете личностных качеств будущих специалистов для выбора наиболее эффективных методов и форм воздействия в реализации задач дисциплины;

- на применении педагогических приемов, основанных на современных технологиях подготовки специалистов по работе с молодежью;

- на разработке учебно-исследовательских заданий, позволяющих студенту самостоятельно совершенствовать знания и умения в профилактической деятельности с молодежью девиантного поведения.

Так, освоение дисциплины студентами предполагает выполнение учебно-исследовательских заданий, как в рамках аудиторных занятий, так и в ходе самоподготовки. Нами разработан перечень обязательных учебно-исследовательских заданий для студентов по каждой теме дисциплины (см. таблицу).

Учебно-исследовательские задания для студентов

№ п/п	Тема	Содержание задания
<i>РАЗДЕЛ I. Теоретические аспекты девиантного поведения молодежи</i>		
1.1	Девиантное поведение молодежи как социально-педагогическая проблема	1. Соотнесите понятия: «девиантное поведение», «аморальное поведение», «делинквентное поведение», «патологическое поведение», «асоциальное поведение», «антисоциальное поведение». 2. Составьте сравнительную таблицу «Концепции девиации».
1.2	Группа риска. Работа специалиста по работе с молодежью с категорией детей группы риска	1. Подберите в портфолио законодательные и нормативно-правовые документы международного, федерального и регионального уровня по социально-педагогической поддержке категории детей, подростков, молодежи группы риска с анализом отдельных статей нормативных документов.
1.3	Организация системы социально-педагогической поддержки молодежи группы риска: из опыта работы	1. Изучите и обобщите отечественный или зарубежный опыт организации работы по социально-педагогической поддержке молодежи группы риска. 2. Подготовьте реферативные выступления по одному из вопросов темы.
1.4	Причины и предпосылки девиантного поведения молодежи, их анализ	1. Составьте логическую схему «Причины девиантного поведения молодежи». 2. Проанализируйте причины девиантного поведения молодежи в современном обществе.
1.5.	Дифференциация причин девиантного поведения различных категорий молодежи	1. Составьте сравнительную таблицу «Дифференциация причин девиантного поведения молодежи».
1.6	Специфика подросткового возраста как психолого-педагогическая проблема формирования девиантного поведения молодежи	1. Составьте социально-психологический портрет подростка девиантного поведения. 2. Кратко охарактеризуйте «специфически подростковые поведенческие реакции (ситуационно-личностные реакции) на воздействие окружающей социальной среды» (А.Е.Личко).

		3. Составьте тестовые задания по разделу 1 (не менее 30).
<i>РАЗДЕЛ II. Профилактика девиантного поведения молодежи</i>		
2.1	Профилактика девиантного поведения молодежи	1. Соотнесите понятия: «профилактика», «общая профилактика», «специальная профилактика», «профилактика девиантного поведения», «первичная профилактика», «вторичная профилактика», «третьичная профилактика». 2. Подготовьте рефераты по теме «Профилактика отдельных форм социальной патологии».
2.2	Направление и формы работы специальных, государственных и общественных организаций по профилактике девиантного поведения	1. Подберите в портфолио законодательные и нормативно-правовые документы федерального, регионального и муниципального уровня по профилактике девиантного поведения молодежи. 2. Проанализируйте статьи ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» (от 24.06.1999 г. № 120-ФЗ).
2.3	Работа с различными категориями молодежи	1. Опишите технологию профилактической работы с различными категориями девиантной молодежи. 2. Составьте модель деятельности специалиста по профилактике девиантного поведения различных категорий молодежи.
2.4	Взаимодействие специалиста по работе с молодежью с неблагополучной семьей	1. Составьте таблицу «Взаимодействие специалистов по работе с неблагополучными семьями». 2. Опишите технологию работы с различными типами неблагополучных семей по профилактике девиантного поведения молодежи.
2.5	Профилактические меры по улучшению нравственной атмосферы в обществе	1. Подготовьте реферативные выступления по одному из вопросов темы. 2. Подготовьте электронную презентацию одного вопроса темы.
2.6	Воспитание нетерпимости к преступлениям	1. Соотнесите понятия: «правовое воспитание», «правовое обучение», «правовое

		<p>сознание», «правовая культура», «правовая образованность».</p> <p>2. Подготовьте реферативные выступления по одному из вопросов темы.</p> <p>3. Составьте тестовые задания по разделу 2 (не менее 30).</p>
--	--	---

Сущность формирования профессиональной компетентности в профилактике девиантного поведения подростков у будущих специалистов по работе с молодежью может быть определена следующим образом. Это система заданий, развивающих взаимодействия (спонтанные, целенаправленные, креативные, рефлексивно-смысловые) в процессе постижения всех уровней учебного материала с различных познавательных позиций (коммуникативной, историко-культурной и т.п.).

Исходя из этого, дисциплина должна включать:

1. Систему заданий для развертывания в процессе обучения различных взаимодействий предметного характера (взаимодействий с учебным материалом, текстом, педагогической ситуацией, задачей): спонтанных, целенаправленных, креативных, рефлексивно-смысловых.

2. Предметно-ролевой тип взаимодействия (педагог готовит восприятие студентов, транслирует собственное состояние через механизмы заражения, внушения).

3. Знаково-символическое содержание общения педагога и студента, прежде всего, с вариантами ритуализации взаимодействия и их подчинением особенностям воспринимаемого занятия. Ритуализация строится педагогом как подражание некоторой социальной ситуации, связанной с профилактикой девиантного поведения молодежи.

4. Формирование позиции специалиста как процесса взаимосвязанных изменений в познавательной и эмоциональной сферах.

С целью контроля и оценки результатов освоения студентами дисциплины «Профилактика девиантного поведения молодежи» используются следующие измерительные материалы:

- подготовка вопросов к семинарским занятиям;
- подготовка рефератов, сообщений по темам дисциплины;
- выполнение учебно-исследовательских заданий;

- тестовый контроль, текущий и итоговый;
- терминологический диктант по темам;
- составление заданий в тестовой форме;
- составление сравнительных таблиц, логических схем;
- подготовка электронных презентаций по отдельным вопросам дисциплины;
- составление портфолио по дисциплине;
- контрольная работа;
- решение ситуационных задач;
- написание аннотации к статье, книге;
- анализ статей нормативных документов;
- описание технологий профилактической работы с различными категориями девиантной молодежи, а также технологий работы с различными типами неблагополучных семей по профилактике девиантного поведения молодежи.

В процессе работы над решением педагогических задач в студенческой группе формируются умения и навыки совместной деятельности. Совместная деятельность дает возможность каждому студенту репрезентировать себя в профессионально значимых для него отношениях, проявить эмоциональную идентификацию и ценностно-ориентационное единство. Отметим, что воздействие на эмоционально-ценностную сферу в процессе формирования профессиональной компетентности в профилактике девиантного поведения молодежи предполагает эмоциональное удовлетворение каждого участника совместной деятельности по решению педагогических задач и выполнению упражнений, обеспечивающих развитие мотивации учения.

От степени, уровня воздействия явления на эмоциональную сферу студентов зависит формирование умений, необходимых в любом виде профессионально-педагогического общения (умение вступать в контакт; устанавливать и поддерживать эмоциональный и деловой контакт с подростками, молодежью и их родителями, общественностью). Нельзя предвидеть эффективности применяемых педагогических стратегий и тактик, если не учитывать личностные особенности педагога, его синтонность (эмоциональное созвучие) по отношению к подросткам, молодым людям.

Принцип синтеза интеллекта, аффекта и действия, который предполагает включенность в процессе любой деятельности студента не только его интеллекта (что характерно для традиционной дидактики, ориентированной на приоритетное развитие интеллектуальных возможностей личности), но и эмоционального переживания, эмоционального освоения материала, а также волевого действия — именно собственного волевого действия студента, а не регулирующего извне волевого действия педагога — один из ведущих принципов личностно-ориентированной дидактики. А формирование профессиональной компетентности по профилактике девиантного поведения молодежи будущего специалиста по работе с молодежью — важное условие осуществления такой работы.

Литература

1. Формирование учебной деятельности студентов / Под ред. В.Я.Ляудис. М., 1989.

Глава 5

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ В РАЗНЫХ ТИПАХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

При подготовке специалистов (социальных педагогов, педагогов-воспитателей и т.п.) для работы в социальных приютах (детских домах, интернатах и т.п.) по проблеме социально-педагогического сопровождения ресоциализации подростков желательно обратить внимание на то, что на первый план выдвигается проблема подготовки таких детей к самостоятельной жизни. Процесс интеграции ребят в окружающий социум осуществляется более успешно, если использовать специально разработанные технологии социально-педагогического сопровождения детей в процессе обучения и воспитания.

Одной из основных задач любого общеобразовательного учреждения является успешная социализация воспитанников, их интеграция в современное общество, которая предполагает:

- а) воздействие общества в целом и социально-педагогической ситуации развития в частности на личность ребенка;
- б) активное участие в этом процессе самого ребенка;
- в) совершенствование системы социальных отношений в обществе.

Решение этих задач возможно в контексте реализации разнообразных технологий социально-педагогического сопровождения. Необходимо, чтобы идея целостности воспитательного процесса в практической технологии по ресоциализации подростков осуществлялась через комплексный подход, предусматривающий наличие обязательных требований:

- 1) воздействие на воспитанников следует осуществлять по трем направлениям — на сознание, чувства и поведение;
- 2) достижение положительного результата предполагает органичное слияние воспитания (внешнего педагогического воздействия) и самовоспитания личности подростка;

3) соблюдение неперенного условия, предопределяющего единство и координацию усилий всех имеющих отношение к воспитанию социальных институтов и объединений, прежде всего средств массовой информации, литературы, искусства, семьи, школы, органов правопорядка, коллективов и групп;

4) формирование заданных качеств личности в процессе ресоциализации целесообразно через систему конкретных воспитательных дел, которые должны носить комплексный характер, требующий одновременного осуществления задач умственного, физического, нравственного, эстетического и трудового воспитания в органически слитом процессе;

5) наличие системного подхода к процессу ресоциализации и управление им может быть успешным, если учитываются действующие в процессе ресоциализации внешние и внутренние факторы, а также взаимосвязи между ними.

К числу таких главных факторов можно отнести: а) сложившийся образ жизни подростка, который может содействовать развитию заданных качеств или (при определенных условиях) противодействовать ему; б) условия жизни, способствующие восстановлению определенного образа жизни в рамках различных регионов (традиции, нравы, обычаи ближайшего окружения школы, национальные особенности, особенности природной среды); в) средства массовой информации и пропаганды; г) уровень развития и условия жизни коллектива, непосредственно влияющие на личность подростка (воспитательная система, сложившиеся в ней общественное мнение, ценностные ориентации, нравственные нормы, психологический климат); д) нормы взаимоотношений, сложившиеся в первичных коллективах, положение подростка в системе коллективных отношений; е) индивидуальные и личностные особенности воспитанника.

Анализ существующих на настоящий момент практических разработок позволяет выделить несколько *направлений* воспитательной работы.

Технологии подготовки воспитанников к самостоятельной жизни. Эти технологии нацелены на создание условий для достижения подростками в процессе их ресоциализации такого уровня социальной готовности, который позволил бы им быть конструктивными в основных сферах социального взаимодействия.

Основная задача подобных технологий — формирование у воспитанников необходимых *социальных навыков* (навыков взаимодействия с различными социальными организациями и реализации общественных отношений). Соответственно, при оценке результатов учитывается степень конструктивности тех социальных отношений, которые в состоянии поддерживать подростки в процессе своей ресоциализации.

Наиболее эффективный метод оценки в данном случае — так называемые «социальные пробы» — наблюдение за поведением воспитанника в реальной социальной ситуации. Социальные пробы позволяют более или менее качественно оценить степень сформированности тех или иных социальных навыков.

Известно, однако, что навык как личностное образование предполагает наличие индивидуальных условий для его формирования. Навык, не основанный на личностных предпосылках («умею, но не готов»), будучи реализуемым, требует существенных затрат, при которых он отличается меньшей устойчивостью и в большей степени подвержен деформациям.

В дальнейшем подросток, «натренированный» на выполнение различных социальных функций, может продолжать сохранять «зажатость» и выражать явное неприятие окружающей обстановки в процессе освоения навыков, к которым он не готов личностно. Поэтому при разработке программы комплексного социально-педагогического сопровождения ресоциализации подростков (образовательных учреждений, социальных приютов, детских домов и др.) необходимо обращать внимание на личностные изменения подростков.

Технологии, ориентированные на формирование социально-профессиональной адаптированности подростков. В основе данной группы технологий лежит организация профессиональной и дотрудовой подготовки воспитанников. Предполагается, что трудовая деятельность влияет на развитие личности посредством взаимодействия ее внутренних условий — коллективных целей и личностных мотивов трудовой деятельности — и, в итоге, ведет к развитию социально значимых мотивов деятельности. Кроме того, противоречия, возникающие между требованиями, предъявляемыми деятельностью к подросткам, и их реальными возможностями дают последним значительный стимул к саморазвитию.

Обозначенные технологии также носят комплексный характер, предполагая: осуществление постоянного диагностического мониторинга ресоциализации подростков; предварительную пробу сил воспитанниками в разных видах деятельности; создание в учреждении (детском, образовательном) воспитывающей среды; организацию межполового и межвозрастного взаимодействия, что способствует созданию личностной готовности воспитанников к профессионально-трудовому самоопределению. В то же время профессионально-трудовая самоопределенность выступает одним из аспектов социализированности подростка.

Самоопределенность как своеобразное личностное новообразование, формирующееся к окончанию подросткового возраста, помимо профессиональной ориентировки включает в себя различные аспекты: ценностный, коммуникативный, смысложизненный и т.д. Эти аспекты являются взаимосвязанными, их развитие не может происходить в отрыве друг от друга. В частности, формирование личной профессиональной перспективы невозможно исключительно на основе профессиональной самоопределенности, для этого необходима самоопределенность личностная. Эту закономерность также нужно учитывать при организации комплексного социально-педагогического сопровождения ресоциализации подростков.

Технологии, центрированные на личность подростка, предполагающие создание условий для достижения подростком того или иного аспекта социализации: формирования адекватной системы ценностных ориентаций, развития творческого потенциала для успешного решения разнообразных социальных задач.

Технологии социально-педагогического сопровождения ресоциализации подростков способствуют формированию адекватной степени социализации как *целостного* личностного образования, обеспечивающего развитие необходимых социальных навыков посредством формирования *готовности* к их реализации.

Технологические цели и средства социально-педагогического сопровождения ресоциализации подростков

<i>Подход</i>	<i>Цель</i>	<i>Основные методические средства</i>
1. Технологии подготовки подростков к самостоятельной жизни	Формирование готовности к самостоятельной жизни через развитие необходимых социальных навыков	Организация развивающей среды, психолого-педагогический тренинг
2. Технологии, ориентированные на формирование социально-профессиональной адаптированности подростков	Развитие личности и формирование первичных профессиональных навыков через включение подростка в активную трудовую деятельность	Организация профориентирующей среды, бригадных форм взаимодействия, системы поощрений и наказаний
3. Технологии, центрированные на личность подростка	Развитие гармоничной личности воспитанника	Психолого-педагогические тренинги и консультирование

Таким образом, в основу программ социально-педагогического сопровождения ресоциализации подростков в социальном приюте положены идеи и технологии перманентной педагогической социализации, согласно которой программа ресоциализации обязательно включает в себя следующие блоки:

1. Удовлетворение дефицитарных потребностей (А.Маслоу) ребенка «с улицы» в пище, элементарной медицинской помощи и медицинском обследовании.

2. Удовлетворение базовой потребности человека в безопасности. В программу заложены технологии субъект-субъектных отношений воспитателя и воспитанника, личностно-ориентированные методы социального партнерства в коллективе. Уже после третьего посещения занятия подростки перестают вести себя настороженно, «с оглядкой», быстрее усваивают предлагаемое содержание. Особенно эффективно в период становления детских коллективов помогает использование социально-педагогического тренинга (СПТ), тренинга социальных навыков. Большое внимание уделяется в данном направлении работе с семьями ребят

«группы риска», цель которой — социальное партнерство с семьей в воспитании подростка.

3. Удовлетворение потребности в принадлежности, востребованности. Решение данной задачи связано с тем, чтобы подросток смог должным образом освоиться в новом коллективе. Если есть проблемы с социальной адаптацией (как правило, у 50% ребят эти механизмы или нарушены, или разрушены), то используются программы индивидуальной психолого-социальной, социально-педагогической помощи и поддержки воспитанника.

4. Удовлетворение потребности личностного развития и роста (удовлетворение интеллектуальных, эстетических, нравственных и других высших потребностей) реализуется на основе психодиагностики общих и специальных способностей подростков (например, в рамках разработанной программы социальной творческой ресоциализации).

5. Содействие формированию потребности в позитивной социальной и личностной самореализации. В условиях кратковременного пребывания в приюте порой сложно создать наиболее полные условия для удовлетворения базовой потребности в самореализации. Однако заложить основы формирования данной потребности вполне возможно. В арсенале средств: тренинг социального интеллекта; участие в разработке творческих, авторских проектов, изделий.

Анализ опытно-экспериментальной работы показывает, что процесс социально-педагогического сопровождения ресоциализации подростков складывается из трех этапов:

1 этап — адаптационный. Основными проблемами этого периода являются: вовлечение «трудных» подростков в совместное коллективное творческое дело и их адаптация.

2 этап — период частичной неустойчивой ресоциализации, характеризующейся включением несовершеннолетнего в коллективную деятельность приюта, принятием коллективных норм, отказом от асоциальных форм поведения.

3 этап — период полной ресоциализации — характеризуется практическим завершением процесса ресоциализации, когда у подростка складываются достаточно твердые взгляды, убеждения, социальные ориентации, осуществляется профессиональное самоопределение, формируется самосознание, способность к самоанализу,

самовоспитанию, появляется стремление участвовать в общественной жизни, в общественно-полезном труде.

В целостном процессе социально-педагогического сопровождения ресоциализации подростка в условиях социального приюта можно выделить три основных блока (или направления) работы с воспитанниками.

Первый блок — это формирование у подростка «группы риска» социально-значимых ориентиров и потребностей в ресоциализации. Работа на этом участке связывается с выявлением мотивационно-потребностной сферы и с определением путей ее перестройки в ситуации, когда с одной стороны есть «предложения», а с другой — нет «спроса». Предложения, способные стимулировать его желания совершать только позитивные поступки, в чем-то участвовать, чем-то заинтересоваться, позволяют по-новому посмотреть на подростка, его проблемы и, отрефлексировав их (при возможности, вместе с ним!), выбрать действенные социальные и социально-педагогические подходы.

Второй блок — это предоставление подростку возможности пробовать свои силы в разнообразных видах деятельности: от игровых, созерцательных до сложных, творческих, требующих определенных знаний и умений. Содействие подростку в приобретении умений и навыков, отвечающих стремлению подростка к взрослости, собственной значимости и продуктивному общению. Если не предложить воспитаннику адекватных форм для реализации его возрастных потребностей, они, конечно, не исчезнут, но способы их проявления и осуществления могут приобрести асоциальный характер.

Третий блок — преобразование потребности в деятельность. На этом этапе педагоги, мастера, психологи, другие специалисты помогают подростку приобретать навыки и осваивать конкретную деятельность, расширяя круг его операционально-технических возможностей в избранной и по-настоящему заинтересовавшей его области, разъясняя, что конкретный накопленный опыт может стать основой для профессионального самоопределения в будущем.

Деятельность, предлагаемая подростку, как показывают результаты нашего исследования, становится действительно приятательной для него, если она постоянно расширяется и как бы

экстраполируется на все остальные стороны его жизни. Достичь этого возможно путем обогащения содержания и видов конструктивного общения, непременно сопровождающего эти процессы.

Мониторинг результативности модели социально-педагогического сопровождения ресоциализации подростков в условиях социального приюта показывает, что воспитанники, которых удалось «увести с улицы», благодаря системе организованной воспитательной деятельности, коллективно-творческой деятельности, коррекционных занятий вернулись в школу, профессионально-технические училища (колледжи), в семью, стали посещать кружки, прекратили употреблять психоактивные вещества, добровольно идут на контакт с социальными педагогами, задействованы в мероприятиях, проводимых уличными социальными педагогами (футбольный турнир, конкурсы, выезд на природу и т.д.), а также из их числа пополнилось количество ребят-волонтеров, которые активно включились в профилактику безнадзорности, беспризорности и правонарушений несовершеннолетних.

Результаты проведенного исследования показали, что в социальных приютах («Незабудка» и «Наш дом»), где проводилась данная работа, сложилась такая система социально-педагогического сопровождения воспитанников, которая позволила создать для подростка адекватное его интересам социокультурное пространство ресоциализации, представляющее возможность удовлетворения важнейших его личностных потребностей. Основываясь на этой позиции, педагоги организовали такую досуговую деятельность для воспитанников, которая вызывала у подростков потребности в дальнейшей самореализации и самоопределении. Примером могут выступать занятия в тренажерном зале, в кабинете психологической разгрузки, «Музыкальной гостиной», компьютерном классе, «Имидж-студии», «Творческой мастерской» и т.п. Другим условием организации социально-педагогического сопровождения подростков стало требование администрацией разработки и внедрения специалистами приютов авторских программ:

- «музыкальная площадка» для детей и подростков «группы риска»;
- имидж-студия для девочек-подростков (гендерное воспитание);

- социальный патронаж семьи и детей, находящихся в трудной жизненной ситуации;
- группы само- и взаимопомощи для подростков с девиантным поведением;
- театр-экспромт для детей и подростков «группы риска»;
- гармонизация детско-родительских отношений посредством освоения детьми и подростками новых форм взаимодействия.

Воспитательная работа по социально-педагогическому сопровождению ресоциализации подростков строилась по следующей *технологии*:

1. Специалисты социального приюта посещают семьи ребят-группы «риска», попавших в трудную жизненную ситуацию и т.п. Они получают сведения о составе семьи, материально-бытовых условиях, образовании родителей, выясняют характер взаимоотношений между членами семьи (заполняют акты жилищно-бытового обследования).

2. Для получения наиболее полной и разносторонней информации о развитии воспитанника психолог приюта проводит диагностику подростков. На данном этапе выстраивается система сотрудничества социальных педагогов (психологов, воспитателей) школ, где обучаются ребята, и педагогов социальных приютов.

3. После получения всей необходимой диагностической информации на базе приюта (его методического совета) проводятся медико-психологические консилиумы, на которых разрабатываются индивидуальные коррекционно-реабилитационные программы. Они имеют комплексный характер, как по содержанию, так и по составу участвующих в ней субъектов. В этом случае важно организовать влияние, с одной стороны, на разные стороны личности подростка — мировоззренческую, эмоционально-волевую, практико-деятельностную, а с другой — на все сферы его жизнедеятельности: семью, школу, внешкольную культурно-образовательную, а по возможности, и неформальную среду. На каждого воспитанника заводится паспорт приюта, в котором содержатся: акты жилищно-бытового обследования, анонимные анкеты, тесты и т.п.

4. Реализация программ по социально-педагогическому сопровождению ресоциализации подростков происходит в процессе специально подготовленной воспитательной деятельности внутри

социального приюта, которую можно отследить через различные формы. Например, социальными педагогами ведется «Дневник эксперимента», в котором ежедневно специалисты отражают наиболее интересные факты, произошедшие за день с тем или иным подростком. Дневник позволяет взглянуть на ребят с разных сторон, а также проследить динамику их поведения.

5. Для достижения положительного результата работы с воспитанниками недостаточно воздействовать на них только внутри воспитательного коллектива сотрудников (педагогов) и сверстников, т.к. большую часть времени ребята находятся за его пределами. Поэтому необходимо активно использовать внешнюю социальную микросреду: музеи, театры и т.п.

6. Свои впечатления о данных мероприятиях воспитанники записывают в «Книгу отзывов». Следует отметить, что, организуя для подростков различного рода развлечения, не воспитывают социальное иждивенство, а стремятся выработать мотивацию к труду. Для того, чтобы воспитанник посетил то или иное мероприятие, он должен заслужить это право (например, поучаствовать в субботнике, помочь в оформлении зала к какому-либо торжеству и т.п.).

6. Деятельность специалистов социального приюта не должна ограничиваться только работой с подростками. Не должны оставаться без внимания и родители воспитанников. Сотрудники приюта периодически посещают семьи, в которых наиболее часто возникают проблемные ситуации с детьми, проводят индивидуальные беседы-консультации для родителей. С другой стороны, родители также в любое время могут придти и поговорить со специалистами о своем ребенке, обсудить его проблемы и найти совместные варианты их решения. Эффективное влияние оказывают мероприятия, проводимые совместно с детьми и родителями («День семьи», «Мама, папа, приют и я — вместе дружная семья», «День защиты детей» и т.д.). Данные мероприятия позволяют детям и родителям взглянуть друг на друга с другой стороны, способствуют сплочению семьи как социального института.

Таким образом, при подготовке специалистов, для эффективно решения проблемы социально-педагогического сопровождения по ресоциализации подростков в условиях социального приюта

необходимо учитывать **комплекс социально-педагогических условий:**

— формирование у подростков социально-значимых ценностных ориентаций, адекватного образа «Я» (создание благоприятного психологического климата; включение подростков в различные виды социально значимой деятельности; стимулирование выхода в рефлексивную позицию);

— повышение теоретического и методического уровней готовности социальных работников к приобщению подростков к утраченным социальным ценностям, опыту общения, поведения и жизнедеятельности путем внедрения авторской программы «Ресоциализация подростков в условиях социального приюта»; интеграция воспитательных сил социального приюта; информационно-диагностическое обеспечение данного процесса; повышение культуры родителей и профессиональной компетентности педагогов-воспитателей;

— оказание комплексного социально-педагогического сопровождения в преодолении подростком различных социальных ситуаций, социального взаимодействия и внутрилличностного характера (установление контакта взаимодействия с подростком; последовательная реализация этапов педагогического сопровождения; соответствие методов и приемов решаемой ситуации этапам социально-педагогического сопровождения и индивидуальным особенностям подростка); осуществлении индивидуального и дифференцированного подхода к воспитанникам в процессе их поэтапной ресоциализации;

— создание высоконравственного психологического климата в воспитательном (образовательном) учреждении, способствующего закреплению ответственного отношения к социальным ценностям и опыту общения, поведению и жизнедеятельности.

В результате проведенного исследования мы пришли к выводу, что если подростки включены в социально-полезную и творческую деятельность, направленную на развитие их социальной компетентности; если социально-педагогическое сопровождение ресоциализации подростков в условиях социального приюта осуществляется поэтапно, адекватно социальным потребностям, уровню сложности препятствий подростков; если деятельность специалистов социального приюта осуществляется по модели,

разработанной на основе взаимодействия социального педагога, воспитателя, психолога, родителей (или лиц, их замещающих) подростков и социальной среды, включающей цель, задачи, принципы, технологию, то ресоциализация подростков в условиях социального приюта эффективна.

Глава 6

ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИКИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Отличительной особенностью российского государства на современном этапе его развития является стремление к поиску национальной идеи. В основе ее лежат позитивное восприятие исторического прошлого, нахождение смыслов общественного бытия через осмысление собственных национальных корней и возрождение лучших традиций культуры.

В связи с этим существует необходимость в сохранении и поддержке этнической самобытности народов, в защите и развитии национальной культуры. Возрастает необходимость подготовки высококвалифицированных педагогов, в частности бакалавров педагогики, знающих и уважающих не только свою этническую культуру, но и культуру других этнических групп, способных сочетать национальные и интернациональные интересы.

Наша страна многонациональна, и проблемы образования различных народностей, проживающих на ее территории, изучаются отечественными педагогами на протяжении многих лет. В этой области накоплен немалый педагогический опыт, пренебрегать которым на современном этапе никак нельзя.

В нынешней обстановке обострения отношений между различными нациями, ухудшения положения коренных народов страны проблема выживания малочисленных народов особенно важна.

Коренное население Ханты-Мансийского автономного округа, расположенного на Западно-Сибирской равнине, площадь которого составляет 523 кв. км, составляет всего 25 тыс. человек. Но эти малочисленные народы обладают уникальной духовной культурой, в которой отразились эстетические устремления, жизненные идеалы, философия, религия и мировоззрение. Культуре ханты и манси принадлежит богатейший фольклор, из которого мы знаем о быте, традициях, нравственном идеале народа, моральных правилах, традиционных формах и методах педагогического воздействия.

Древние ханты и манси оставили в духовном наследии нации художественно-прикладное творчество, отточенные до уровня искусства народные промыслы (рыболовство и охотничество), а главное — незабываемый духовный облик народа-труженика, доброго, гостеприимного, с открытым сердцем, любящего и понимающего природу, не забывающего своих героев-предков.

Ханты и манси — доброжелательные, гостеприимные народы. В их помыслах нет жадности, обмана. От природы они берут столько, сколько им необходимо для существования. Все согласовывается с совестью, с верой, все рассчитывается на вечность. Так и складываются традиции, которые передаются из поколения в поколение и сохраняются в течение длительного времени [2].

В современном образовании важную роль в воспитании и обучении играет этнопедагогическая проблематика. Воспитание не может быть признано успешным, если оно осуществляется с учетом ценностей только одной культуры, в ущерб другим.

Современное образование отличается повышенным вниманием к историческому наследию и лучшим традициям отечественной культуры, их возрождению и восстановлению. Этнокультурное образование в нашей многонациональной России вносит определенный вклад в организацию диалога культур, формирование толерантности у подрастающего поколения.

Одной из форм возрождения духовности этноса ханты и манси является этнопедагогизация, охватывающая всю систему образования и воспитания. Если образование определить как сохранение, совершенствование и передачу духовных ценностей от одного поколения к другому, то вся система образования должна быть пронизана этнопедагогикой, которую следует считать одной из частей философии образования [2].

Этнокультурное дополнение дает расширенные, углубленные знания, в том числе через элементы краеведения, интегрирует и систематизирует разрозненные представления студентов о быте, традициях, исторических событиях региона, готовит студентов к более глубокому осмыслению философско-культурного пространства.

Этнокультурная направленность образования позволяет преодолеть предметно-центрированную направленность образовательного процесса, до сих пор доминирующую в сложившейся

педагогической практике. На первый план выдвигается система духовно-нравственных ценностей и идеалов личности как главная цель и результат образовательного процесса. При этом требования к уровню знаний, умений и навыков студентов не снижаются, но их освоение происходит в ценностном контексте, выстраиваемом на материале народной культуры, с учетом реальных потребностей, интересов, а также проблем личности студентов.

Мы считаем, что этнопедагогизация учебно-воспитательного процесса, введение в содержание образования компонентов традиционной духовной культуры способствуют возрождению национальной культуры, народного опыта воспитания и восстановлению забытых этнических духовных традиций.

В последние годы в Ханты-Мансийском автономном округе наблюдаются все признаки национального возрождения, особенно актуальной становится подготовка педагогических кадров, в частности, бакалавров педагогики, к работе по внедрению идей этнопедагогики. Культура будущего бакалавра педагогики складывается из культуры умственного труда, знаний духовной культуры человечества и своего народа.

Деятельность бакалавра педагогики направлена на овладение источниками научной, общекультурной и профессиональной информации, универсальными способами практической и теоретической образовательной деятельности; способами проектирования и осуществления психолого-педагогической поддержки; способами исследовательской деятельности. Хотя подготовка педагогов для общеобразовательных школ актуальна постоянно, но особенность данной актуальности состоит в том, что у школы возрастает потребность в высокой профессиональной компетентности работника.

Процесс этнопедагогической подготовки бакалавров педагогики является частью сложной системы общей профессиональной педагогической подготовки и характеризуется определенным изменением уровней развития, каждой составляющей готовности в зависимости от факторов, предпосылок и педагогических условий формирования.

Основной задачей обучения молодых педагогических кадров для национальных образовательных учреждений сейчас, на наш взгляд, должно являться знание механизмов внедрения новых

образовательных технологий, возрождение исторически сложившихся традиций народной педагогики.

Каждый педагог в современном образовательном учреждении, независимо от своей национальной принадлежности, включается в воспитание и обучение детей не только своей, но и других национальностей. В современных условиях возникли предпосылки для восстановления и сохранения механизма этнокультурной самоидентификации, межэтнического взаимодействия, общения, сотрудничества через осуществление этнокультурной направленности принципов и содержания профессионального образования.

Этнопедагогическая подготовка — это существенная часть профессиональной подготовки бакалавра, представляющая собой непрерывный управляемый процесс формирования готовности к этнопедагогической деятельности. Один из важнейших признаков такой подготовки — интегративный характер, что позволяет квалифицировать ее как систему, объединяющую и связывающую основные знания, умения и навыки, приобретенные будущими бакалаврами при изучении дисциплин учебного плана и закрепленные при прохождении педагогических практик.

Целью этнопедагогической подготовки бакалавров педагогики является приобщение студентов к этнокультурному и педагогическому наследию народа и формирование готовности его использования в профессиональной деятельности.

В систему подготовки будущих бакалавров педагогики к этнокультурному образованию входят следующие компоненты: цели и задачи этой подготовки, ориентиром для которых является модель готовности студента к соответствующей деятельности; содержание профессионально-педагогической подготовки; деятельность субъектов образовательного процесса в высшем учебном заведении; ценностные отношения, возникающие в процессе подготовки будущего специалиста к этнокультурному образованию, воспитывающая и развивающая среда системы; управление системой подготовки будущего бакалавра педагогики.

Социально-экономические особенности современного развития коренных народов Севера позволяют сформулировать основные ориентиры социального заказа в области национального образования малочисленных этносов:

— направленность на сохранение родного языка и развитие народных промыслов, искусства и культурных традиций коренного населения;

— сохранение истории этих народов, развитие интереса молодежи коренных народов к историко-краеведческой деятельности;

— воспитание коренного населения в духе любви и гордости за свой край, развитие национального самосознания и патриотизма;

— максимально возможная социальная адаптация молодежи ханты и манси; внедрение здоровьесберегающих образовательных технологий на базе традиционного народного опыта;

— экологическая направленность национального образования, способствующая формированию у коренного населения бережного отношения к природе родного края [1, с. 133].

Эффективность формирования готовности будущих бакалавров педагогики к профессиональной деятельности в школах с этнокультурным содержанием образования будет успешной, если в образовательном пространстве вуза будут соблюдены педагогические условия, а также разработана соответствующая модель.

В ходе теоретического исследования нами были выделены следующие педагогические условия:

— Организация самостоятельной этнопедагогической работы студентов как основа их профессионального саморазвития. Самостоятельная этнопедагогическая работа требует от студента анализа этнопедагогической ситуации и получения новой этнопедагогической информации. Студент при этом самостоятельно выбирает средства и методы решения этнопедагогических задач, устанавливает последовательность операций в решении задач. Главным в таких работах является творческий поиск, который приводит к открытию для себя новых этнопедагогических знаний.

— Научно-исследовательская деятельность студентов. Научно-исследовательская работа студентов является одним из важнейших средств повышения качества подготовки педагогов с высшим образованием, способных творчески применять в практической деятельности достижения научно-технического прогресса, а следовательно, быстро адаптироваться к современному социальному обществу. Основной целью научно-исследовательской деятельности является формирование и усиление познавательных и творческих способностей студентов, развитие и совершенствование форм

привлечения молодежи к научной, творческой и внедренческой деятельности, обеспечивающих единство учебного, научного, воспитательного процессов для формирования этнопедагогической подготовки студентов.

— Направленность процесса подготовки студентов к этнокультурному содержанию образования средствами народной культуры, народной педагогики, изучения культуры народов ханты и манси.

— Разработка и внедрение спецкурса «Народная педагогика ханты и манси». Цель спецкурса — формирование этнопедагогической подготовки студентов к профессиональной деятельности в процессе обучения в вузе. Задачи спецкурса: ознакомить студентов с понятиями «народы ханты и манси», «этнопедагогика народов ханты и манси», научить решать профессиональные задачи средствами этнопедагогики.

Для успешной реализации педагогических условий нами разработана модель формирования готовности бакалавра педагогики к деятельности в этноориентированных школах.

Модель формирования готовности студентов к профессиональной деятельности включает в себя в качестве основных элементов: социальный заказ, цель, компоненты готовности, уровни сформированности и результат.

К компонентам готовности студентов относятся:

— мотивационно-ценностный компонент, целью которого является формирование системы ценностей, мотивирующих студента на деятельность в этноориентированной школе и формирующих позитивное отношение к ней;

— интеллектуальный компонент, направленный на формирование системы необходимых знаний о теоретических и методических основах этнокультурного образования;

— деятельностный компонент, целью которого — развитие умений студента прогнозировать, планировать, организовывать, контролировать, анализировать и осуществлять рефлекссию в будущей деятельности.

Мотивационно-ценностный компонент характеризуется идентификацией себя как представителя данной культуры, восприятием других культур и их представителей, устойчивостью к ситуациям противоречивого характера с участием представителей

этнических культур и предвидением выхода из них. Этот компонент предполагает активно-положительное отношение к выполняемой деятельности.

Интеллектуальный компонент включает в себя знания элементов этнических культур и их особенностей (истории, языка, обычаев, традиций, религии и т.д.), целостное представление об этнокультурной среде. Этот компонент объединяет совокупность психолого-педагогических, методических и художественно-творческих знаний.

Деятельностный компонент предполагает соблюдение социальных норм и требований общения и взаимодействия в этнокультурной среде, контактирование с представителями этнических культур, социализированность субъекта общения в этнокультурной среде, а также отражает комплекс профессиональных умений.

Программа обучения бакалавра педагогики отличается от программ обучения специалистов не только более коротким сроком обучения (не более 4 лет. Бакалавр получает фундаментальную подготовку без узкой специальности, так как программы бакалавриата имеют общенаучный и общепрофессиональный характер в отличие от программ обучения специалистов. Диплом бакалавра дает право на осуществление профессиональной деятельности, поскольку является признанным дипломом о высшем профессиональном образовании, и в то же время позволяет продолжить обучение в выбранном направлении либо изменить его при последующем поступлении в магистратуру.

Деятельность будущего бакалавра педагогики направлена на овладение источниками научной, общекультурной и профессиональной информации, универсальными способами практической и теоретической образовательной деятельности; способами проектирования и осуществления психолого-педагогической поддержки; способами исследовательской деятельности. Хотя подготовка педагогов для общеобразовательных школ актуальна постоянно, современная особенность данной актуальности состоит в том, что у школы возрастает потребность в высокой профессиональной готовности работника [4].

Конкурентоспособность бакалавров в условиях рыночной экономики напрямую зависит от уровня сформированности их профессиональной деятельности.

С целью проведения оценки сформированности этнопедагогической подготовки будущих бакалавров педагогики к профессиональной деятельности нами выделены три уровня: репродуктивный, продуктивный, творческий (см. таблицу).

**Уровни сформированности готовности будущих бакалавров
педагогики к профессиональной деятельности**

<i>Репродуктивный уровень</i>	Проявляется в ориентированности студента на предметную сторону профессии, а именно на приобретение этнопедагогических знаний. Этнопедагогические знания усвоены студентами на уровне получения информации, без ее дальнейшей внутренней переработки. Мотивации к самостоятельному поиску этнопедагогических знаний нет. Студент умеет работать с этнопедагогической литературой. Имеет слабое представление о системе ценностей педагога. Получение этнокультурных знаний недостаточно мотивировано, имеющиеся этнопедагогические знания эпизодически используются для решения профессиональных задач. Отсутствие осознания своих действий при осуществлении этнопедагогической деятельности, отсутствие умения оценки своей этнопедагогической деятельности.
<i>Продуктивный уровень</i>	Для данного уровня характерно проявление сформированности профессиональной деятельности, характерно целостное представление об этнокультурной деятельности, ценностное отношение к этнокультурно направленной педагогической деятельности. Достаточная мотивация к самостоятельному поиску этнопедагогической информации. Студент в профессиональной деятельности будет использовать некоторые методики и технологии обучения в соответствии с этнокультурными традициями. Будущий специалист, имеющий данный уровень, старается оценить свою этнопедагогическую деятельность объективно; он обладает достаточной системой ценностей, но не умеет их формировать у учащихся.
<i>Творческий уровень</i>	Сформированность значимых компонентов проявляется в готовности к реализации этнокультурной позиции в педагогической деятельности, способности к анализу результатов собственной деятельности, ее

	<p>преобразованию и направленности на этнокультурное содержание образования. Студент проявляет самостоятельность в получении этнопедагогических знаний, творческий подход к их усвоению и преобразованию. Выраженная самостоятельность и творческий подход при осуществлении этнопедагогической деятельности. Студент оценивает свою этнопедагогическую деятельность объективно, имеет необходимую систему ценностей и умеет формировать их у учащихся.</p>
--	---

Высшая школа должна решать проблему подготовки бакалавров педагогики, способных работать в условиях этнокультурной специфики, особенно в многонациональных регионах России. Тем более что уже созданы и продолжают создаваться учебные пособия по этнопедагогике, в которых отражены многие аспекты истории, культуры, традиций народов, населяющих тот или иной этнический регион.

Процесс подготовки студентов к профессиональной деятельности в школах с этнокультурным содержанием является частью сложной системы общей профессиональной педагогической подготовки и характеризуется изменением уровней сформированности этнопедагогических знаний у студентов.

Будущий бакалавр педагогики становится социально активным в национальном возрождении, если он подготовлен к этой работе, т.е. знает содержание этнопедагогике, методику ее преподавания, методику внедрения ее идей в школьную практику. Обучение в этом направлении должно проводиться в вузе в виде интегрированных курсов и должно иметь циклический характер.

Готовность будущего бакалавра педагогики к этнокультурному образованию — динамическая, интегративная характеристика личности, обеспечивающая способность педагога к приобщению школьников к народной педагогике, к системе духовных ценностей, к созданию условий для поиска и нахождения ими личностных смыслов во взаимосвязи с воспитанием нравственных чувств и нравственного поведения.

Теоретическая подготовка студентов определяется не только совокупностью психолого-педагогических и специальных знаний, но и теоретической деятельностью, что связано с обобщенным

умением педагогически мыслить: анализировать, прогнозировать, моделировать, рефлексировать. Спецкурс «Народная педагогика ханты и манси» представляет собой аналитико-синтетическое единство, предполагающее формирование у студентов интереса к народной педагогике, изучение ее средств и методов, а также получение знаний, умений и навыков. Курс раскрывает перед будущим педагогом возможности использования опыта и идей народной педагогики.

Данный спецкурс рассчитан на 18 часов (10 часов — лекционные занятия, 8 часов — семинарские занятия) и включает выполнение заданий во время прохождения практики, написание творческих проектов по использованию этнопедагогической информации.

В качестве организационных форм обучения наиболее приемлемы:

— в аудиторной работе — лекции, практические занятия, консультации;

— во внеаудиторной деятельности — экскурсии, учебная педагогическая практика, курсовые и дипломные работы, самостоятельная работа студентов, выставки творческих работ студентов.

В ходе проведенных нами лекционных занятий студенты ознакомились с основными понятиями раздела курса («народы ханты и манси», «этнопедагогика народов ханты и манси»), рассматривали критерии, показатели и уровни сформированности этнопедагогической подготовки, технологии и способы ее формирования.

В ходе семинарских занятий студенты изучали психологические характеристики этнических общностей; особенности национального характера народов ханты и манси; средства этнопедагогики народов ханты и манси; способы формирования этнопедагогически подготовленного педагога.

На семинарских занятиях мы предлагали педагогические задачи с акцентом на этнопедагогическое наследие. В нашем исследовании мы основываемся на том, что педагогическая задача — это материализованная педагогическая ситуация, характеризующаяся взаимодействием педагога и обучающихся с определенной целью (В.А.Сластенин). То есть в педагогических ситуациях возникают педагогические задачи.

На занятиях применялись педагогические задачи [3], направленные на формирование личностно-гуманной ориентации будущего бакалавра педагогики:

- Задача-упражнение «Зеркало» (направлена на формирование умений восприятия и развитие рефлексии). Два студента становятся друг против друга. Один смотрит в «зеркало», другой является «зеркалом». «Зеркало» отражает не только мельчайшие изменения положения рук, ног, туловища, головы человека, но и его чувства, мельчайшие перемены в настроении. Задача была следующей: одному студенту нужно было, смотрясь в зеркало, отразить все черты характера народов ханты и манси (гостеприимство, трудолюбие, скромность и т.д.).

- «Толерантность». Студенты рассаживаются в круг и делятся на 3—4 подгруппы. Каждая из подгрупп выбирает себе любую национальность. Остальные подгруппы высказываются об этой национальности. Далее работа проводится с другими подгруппами. Цель данного занятия — ощутить себя в роли «зайца» в «стае волков». Тем самым студенты учатся воспринимать человека как личность, а не как представителя какой-либо национальности. После рефлексии проводится сравнение русской культуры и культуры народов ханты и манси.

- «Письмо самому себе» (развитие умений самоанализа и самооценки). В конце занятия каждый студент пишет письмо самому себе, где кратко описывает, чему он научился на семинаре, как чувствовал себя на протяжении всего занятия и т.д. Студент пишет, что он узнал, сможет ли он использовать полученные знания в своей будущей деятельности, необходима ли ему более полная этнопедагогическая информация.

В ходе семинарских занятий студенты познакомились с обрядами и традициями народов ханты и манси; провели сравнительный анализ своих семейных традиций и традиций народов ханты и манси; изучили народные игры и дополнили ими свою игротечку; узнали особенности народного костюма, вышивки, кулинарии.

Одним из основных заданий спецкурса было написание этнопедагогических проектов. Необходимо было защитить собственный проект в рабочей группе, где экспертами выступали студенты. Предлагалось организовать презентацию своего проекта для группы экспертов. Задача — показать, что проблема является

актуальной, требующей решения, а предлагаемые пути решения серьезно продуманы: цели реальны, содержание оригинально.

Таким образом, этнопедагогическая подготовка будущих бакалавров педагогики представляет собой процесс формирования готовности к профессиональной деятельности, характеризующейся уровнем сформированности этнопедагогических знаний у студентов. Изучение в вузе спецкурса «Народная педагогика народов ханты и манси» способствует этнопедагогической подготовке студентов к профессиональной деятельности, а также углубленному изучению культуры и традиций народов ханты и манси.

Литература

1. Городенко Д.В. Состояние национального образования коренного населения Ханты-Мансийского автономного округа и пути его совершенствования: Монография. М., 2007.
2. Ибрагимова Л.А. Народная педагогика ханты и манси: традиции и современность. Екатеринбург, 1998.
3. Кайсарова А.В. Педагогические условия формирования этнопедагогической компетентности у студентов в процессе обучения в педвузе: Дис. ... канд. пед. наук. Чебоксары, 2008.
4. Янгирова В.М. Формирование исследовательских компетенций у бакалавров педагогики: Монография. Уфа, 2009.

Глава 7

ОЦЕНИВАНИЕ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Сфера образования Российской Федерации находится на этапе реформирования, главной целью которого является создание механизма его устойчивого развития и обеспечение качественной подготовки специалистов в соответствии с международными стандартами. Международный опыт и современная российская практика свидетельствуют, что достижение этих целей возможно только путем реализации новых образовательных технологий, основанных на использовании, в первую очередь, передовых информационных технологий.

Информационно-технологическая политика вуза обуславливает качество образовательной среды для подготовки высококвалифицированных специалистов. Электронные образовательные ресурсы являются элементом модернизации современного образовательного пространства, ориентированы на использование ресурсов сети Internet, активизацию мотивационных аспектов молодежи и повышение уровня профессиональной культуры будущего специалиста. Современные исследования в области эффективности электронных ресурсов и технологий в образовательном процессе при подготовке специалистов позволяют выстраивать приоритеты развития педагогических технологий и сформировать оптимальную модель профессионального образования, реализуемую в вузе с учетом финансовых аспектов и конкурентных преимуществ его на рынке образовательных услуг.

Востребованность квалифицированных и хорошо подготовленных специалистов на рынке труда определяет место вуза на рынке образовательных услуг, его образовательный потенциал и качество образовательной среды. В сохранении устойчивой и долгосрочной стратегии высокой конкурентоспособности вуза ведущую роль играют учебно-методические комплексы совокупности дисциплин, формирующих компетенции современного специалиста [5].

Современный образовательный процесс в вузе строится на основе сочетания достижений педагогических и информационных технологий. Образовательная среда современного вуза претерпевает серьезную модернизацию: она становится более открытой, гибкой, дифференцированной, усложняются организационно-технологические связи, совершенствуясь под воздействием фактора конкурентоспособности.

Происходящая реформа в высшем профессиональном образовании России, укрепление социального партнерства высшей школы и рынка труда, создание единого образовательного пространства в Европе ставят перед образовательным сообществом, работодателями и заинтересованными государственными структурами ряд серьезных задач, связанных с проблемой оценивания качества подготовки специалистов высшей квалификации.

В настоящее время к наиболее важным задачам оценивания качества подготовки специалистов можно отнести:

- ориентацию образовательного процесса на результаты образования — т.е. четкое определение того, что именно должен знать и уметь выпускник, чтобы по окончании вуза он был востребованным на рынке труда;
- эффективное достижение необходимых результатов в процессе обучения и воспитания;
- изменение формы представления результатов обучения: вместо традиционного их описания в формулировках знаний, умений и навыков (ЗУНов) — характеристика приобретаемых выпускником компетенций (выработанных у студента интегративных поведенческих моделей профессиональной и социальной активности);
- непрерывный и многоаспектный контроль над процессом обучения — создание методологии и методик оценки качества получаемого профессионального образования.

В условиях внедрения Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования предъявляются новые требования к результатам освоения образовательных программ подготовки специалистов, ориентированных на компетентностный подход, которые обуславливают необходимость совершенствования и разработки новых подходов, принципов и моделей оценки, которые смогут оценивать уровень освоения компетенций.

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования предъявляют к оценке качества подготовки специалистов ряд требований, затрагивающих различные стороны образовательного процесса, которые можно объединить в три основные группы:

- мониторинг и оценка качества образовательных программ.
- разработка и постоянное совершенствование объективных процедур оценки уровня знаний и умений обучающихся, компетенций выпускников.
- обеспечение компетентности преподавательского состава разрабатывать и осуществлять объективное оценивание качества подготовки специалистов.

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования ориентированы на формулирование рамочных требований к результатам образования и организации учебного процесса, на компетентностный подход и кредитно-модульный принцип построения образовательных программ.

Анализ исследований, посвященных оцениванию качества подготовки специалиста в контексте компетентностного подхода, позволяет выделить следующие требования к качеству подготовки специалистов:

- высокий уровень профессиональной и научной подготовки;
- наличие компетенции продуцирования новых (в том числе фундаментальных) знаний;
- готовность к инновационной деятельности;
- широкие перспективы трудоустройства в сфере научной деятельности;
- сформированность качеств, позволяющих адаптироваться к социально-экономическим условиям;
- высокий уровень общекультурной подготовки;
- готовность к инициативности выдвижения новых идей;
- умение взаимодействовать с различными партнерами по решению поставленных задач [1].

В практике разработаны и реализуются разные способы оценивания. Необходимо дальнейшее совершенствование и разработка объективных процедур оценки уровня знаний, умений и компетенций обучающихся.

Многие ученые отмечают, что традиционные типы контроля ориентированы преимущественно на диагностику и оценку качества знаний, умений и навыков (ЗУНов), приобретаемых студентом в результате освоения конкретных дисциплин и практик. Они по-прежнему могут успешно применяться в основном для текущей и промежуточной аттестации, однако при их использовании следует сделать акцент не только на демонстрируемых студентом знаниях и умениях, но и на том, как эти знания и умения встраиваются в интегративную систему формируемой компетенции (компетенций).

Из традиционных типов контроля к новой компетентностной образовательной модели наиболее адаптивна итоговая государственная аттестация (ИГА) — государственный экзамен и подготовка и защита выпускной квалификационной работы (ВКР).

Частично компетентностный подход может быть реализован при оценивании учебных курсовых работ, учебных и производственных практик и научно-исследовательской работы студента (НИРС). Однако, как отмечают Е.В.Караваева, В.А.Богословский, Д.В.Харитонов, наряду с этими видами оценивания необходимо внедрение совершенно новых форм контроля как на этапе итоговой, так и на этапах текущей и промежуточной аттестаций [1; 2].

Важнейшим условием успешной реализации перечисленных форм контроля является их комплексность и функциональность, предполагающая связь приобретаемых компетенций с конкретными видами и задачами профессиональной деятельности и социальной активности выпускника.

В контексте разработки инновационных подходов для контроля качества компетенций выпускников вузов ряд исследователей предлагает сформулировать методологические основы и построить общую модель сравнительной оценки качества подготовки. Эта модель может включать следующие структурные компоненты:

- объекты оценивания и их предметные области;
- базы оценивания (нормы качества — системы требований);
- критерии оценивания (как признаки степени соответствия установленным требованиям, нормам, стандартам);
- субъекты оценивания (студенты, преподаватели, эксперты различных комиссий);
- средства и технологии (процедуры) оценивания [2].

Практическая реализация общей модели осуществляется через систему оценочных средств и технологий оценки качества подготовки выпускника, адекватно отражающей результаты освоения им основной образовательной программы (компетенции), приобретенные им в течение всего периода обучения.

Эффективность оценки уровня освоения компетенций обучающихся и выпускников определяется применяемыми технологиями контроля результатов обучения, которые предусматривают возможность комплексного оценивания различных элементов образовательных программ, формирующих приобретаемые компетенции. При этом оценочные средства должны позволять измерять уровень достижения установленных результатов обучения.

Для контроля качества компетенций выпускников оценочные средства должны проектироваться на основе ФГОС ВПО и примерных основных образовательных программ ВПО по данному направлению подготовки, а также на основе учебных планов вузов, осуществляющих эту подготовку. Основой проектирования оценочных средств могут служить структурные матрицы формирования компетенций выпускников и структурные матрицы оценочных средств для проведения текущего, промежуточного и итогового контроля уровня освоения компетенций обучающихся и выпускников [3].

Рассматривая оценочную деятельность преподавателей, связанную с выявлением, анализом, описанием и объяснением результатов деятельности студентов, ученые используют разные понятия: оценка, оценочная деятельность, самооценка и др.

Ученые отводят этой деятельности разное место в структуре профессиональной деятельности — этап деятельности, атрибут деятельности, самостоятельная деятельность, профессиональная задача деятельности и др. По-разному в работах представлены цели этой деятельности, ее функции, способы и формы, объекты оценивания, результаты. Однако при всем многообразии взглядов на основе анализа можно выделить сущностные черты этой деятельности: целенаправленность; двусторонность; единство внутреннего и внешнего, объективного и субъективного; взаимосвязь оценки и самооценки, регулирования и саморегулирования.

На основе анализа результатов исследований установлено, что для успешного осуществления оценочной деятельности преподавателю

необходимо владеть: умением определять предмет оценивания; умением воспринимать предмет оценки; умением сопоставлять предмет оценки с определенными критериями; умением выбирать форму оценки и умением сообщать оценку обучаемому и др. В свою очередь, очевидно, что развитие этих умений у преподавателей требует соответствующего их отношения к самой проблеме оценочной деятельности в современных условиях.

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы показал, что, несмотря на различия в понимании терминов «оценка», «оценивание» и «оценочная деятельность», ученые сходятся во мнении о необходимости менять существующую систему оценки. Дело в том, что основным, а порой — единственным системообразующим элементом является нормативная оценка, призванная сравнивать специалиста с некоторой извне установленной нормой и подгонять всех под один заданный стандарт. Именно это вступает в непримиримое противоречие с задачей создания максимально благоприятных условий для развития личности.

Анализ работ, посвященных вопросам оценивания и оценочной деятельности, а также работ, обращенных к проблемам развития и становления (О.С.Газман, Э.Н.Гусинский, Е.А.Климов, Т.В.Кудрявцев, Ю.И.Турчанинова и др.), позволил установить, что развитие оценочной деятельности преподавателя можно зафиксировать на основе следующих критериев:

- изменение понимания преподавателем сущности оценочной деятельности;
- изменение отношения преподавателя к проблеме оценочной деятельности;
- изменение отношения преподавателя к собственному опыту оценочной деятельности;
- изучение и овладение новыми современными методиками, формами оценивания преподавателями;
- увеличение используемых современных форм и способов оценивания подготовки специалистов.

Особенность инноваций в образовательном процессе вуза заключается в том, что они имеют циклический характер и преемственность, требуют постепенных преобразований. Современные инновации в образовательном процессе предоставляют свободу выбора методов образования, гибкость и большое число возможных

альтернативных вариантов технологий передачи знаний. Новые тенденции в российском образовании, такие как непрерывность, интегрированность, стандартизация, регионализация составляют основу педагогических инноваций в современном образовательном процессе. Стандартизация образования в рамках европейского и российского экономического пространства позволяет разработать важные единые критерии образовательного процесса: базовый уровень знаний, умений и навыков профессиональной подготовки, модульность системы образования, универсализацию образования, обеспечить конвертируемость образования.

Повышение качества высшего профессионального образования становится доминирующей стратегией конкурентоспособности страны в международной экономике.

Система высшего профессионального образования страны с элементами инновационной модели развития направлена на выявление потенциала личности студента, развитие коммуникативных навыков, эффективное управление компетенциями будущего специалиста. Образовательная среда вузов с инновационными моделями образования выстраивается таким образом, что студент, получающий высококачественное образование, имеет высокую конкурентоспособность на рынке рабочей силы, быстро находит рабочее место и всегда востребован как специалист за счет более развитых коммуникативных, исследовательских навыков, лидерских и социально-значимых качеств личности. Вузы с элементами инновационных моделей образования, используя сочетания разного типа инноваций при подготовке высококвалифицированных специалистов, достигают социально-экономических эффектов, которые улучшают территориальные модели занятости рабочей силы и приводят к снижению социальной напряженности на локальных рынках.

Особую роль в формировании инновационной образовательной среды вуза играет коммуникативное пространство, которое определяет уровень развития и конкурентоспособность будущего специалиста. Коммуникативное пространство вуза формируется содержанием образовательного процесса, междисциплинарными связями, технологией контроля знаний и активными методами обучения [4].

Эффективная организация коммуникативного пространства вуза должна учитывать индивидуальные особенности студентов, развитие общей и экономической культуры специалиста, особенности профессиональной подготовки. Профессиональные, межличностные, межкультурные коммуникации позволяют управлять системой профессиональных компетенций через новые качества коммуникативного образовательного пространства, что является инновационной особенностью развития профессионального образования в России.

Другой особенностью современного высшего профессионального образования в России является повышение степени открытости образовательной среды вуза. Современный образовательный процесс в вузе строится на основе сочетания достижений педагогических и информационных технологий с использованием ресурсов информационных сетей. Развитие системы образования происходит на основе электронных образовательных ресурсов, необходимых для повышения качества компетенций будущих специалистов, таких как презентации, видеолекции, видеоконференции, электронные учебники, мультимедиа курсы, компьютерные модели, образовательные порталы, образовательные ресурсы удаленного доступа и другие. Каждый тип электронных образовательных ресурсов в подготовке и переподготовке специалистов решает ограниченный круг специфических задач, поэтому их использование возможно в сочетании с традиционными педагогическими технологиями. Информационные технологии при подготовке специалистов обеспечивают более полную профессиональную самоактуализацию, формируют активную личностную позицию специалиста, повышают степень его профессиональной, территориальной и социальной мобильности [4].

Образовательная среда современных вузов претерпевает серьезную модернизацию, совершенствуясь под воздействием фактора глобальной конкурентоспособности. Она становится более открытой, гибкой, усложняются организационно-технологические и межкультурные связи. Использование в подготовке специалистов дополнительных учебных курсов, которые студенты могут получить по международным программам академической мобильности, повышает уровень и набор компетенций будущих специалистов. Инновационным процессом в профессиональном образовании

России является развитие непрерывной и многоуровневой системы подготовки специалистов, включающей элементы законченных образовательных циклов.

Литература

1. Богословский В.А. Предложения по дальнейшему развитию системы классификации и стандартизации ВПО в России: Монография. М., 2005.
2. Богословский В.А., Караваева Е.В. // Материалы XVII Всерос. науч.-метод. конф. «Проектирование ФГОС и ООП ВПО в контексте европейских и мировых тенденций». М.; Уфа, 2007. Ч. 1. С. 57—70.
3. Компетентностный подход в педагогическом образовании: Коллективная монография / Под ред. проф. В.А.Козырева, проф. Н.Ф.Радионой, проф. А.П.Тряпицыной. СПб., 2006.
4. Монастырских Г.П., Цветков Е.В. Образовательный процесс в высшей школе как процесс современной коммуникации // Высшее образование в условиях реформирования системы подготовки кадров и глобальные проблемы современности: Мат-лы междунар. конф. 25—27 ноября 2008 г. СПб., 2008. С. 267—271.
5. Смирнова Т.Л. Образовательные инновации в подготовке квалифицированных специалистов в России // Фундаментальные исследования. 2008. № 10. С. 48—50.

Глава 8

СОВРЕМЕННЫЕ СИСТЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

В инновационных процессах модернизации высшего профессионального образования, повышения его качества становится актуальным использование современных систем контроля и оценки знаний студентов. Охарактеризуем основные из них.

Рейтинговая система оценивания

Рейтинговая система является качественно новым уровнем организации преподавания в высшей школе. В основе данной системы лежит непрерывная индивидуальная работа преподавателя с каждым студентом, с одной стороны, а с другой — ритмичная и напряженная работа студентов в течение всего семестра.

Рейтинг — дословно с английского — это оценка, численная характеристика какого-либо качественного понятия [5, с. 34—39]. Обычно под рейтингом понимается «накопительная оценка» или «оценка, учитывающая предысторию». В вузовской практике рейтинг — это некоторая числовая величина, выраженная, как правило, по многобалльной шкале (например, 20-балльной или 100-балльной) и характеризующая успеваемость и знания студента по одному или нескольким предметам в течение определенного периода обучения (семестр, год).

Рейтинговая система оценки знаний в той или иной форме существует уже давно. Она применяется во многих западных университетах, а также в некоторых вузах нашей страны. В последнее десятилетие она стала применяться в некоторых экспериментальных средних школах.

Рейтинговая система эффективна по следующим причинам: во-первых, она учитывает текущую успеваемость студента и тем самым значительно активизирует его самостоятельную работу; во-вторых, более объективно и точно оценивает знания студента за счет использования дробной 100-балльной шкалы оценок;

в-третьих, создает основу для дифференциации студентов, что особенно важно при переходе на многоуровневую систему обучения; в-четвертых, позволяет получать подробную информацию о выполнении каждым студентом графика самостоятельной работы.

В своей совокупности рейтинг подразделяется на различные виды, которые регулируют порядок изучения учебной дисциплины и оценку ее усвоения [2, с. 22—24]. В их числе:

- рейтинг по дисциплине, учитывающий текущую работу студента и его результаты на экзамене (зачете);
- совокупный семестровый рейтинг, отражающий успеваемость студента по всем предметам, изучаемым в данном семестре;
- заключительный рейтинг за цикл родственных дисциплин, изучаемых в течение определенного периода.

Для удобства сравнения рейтинги рассчитываются по 100-балльной шкале. Для перевода рейтинга в четырехбалльную оценку предлагается следующая шкала: от 1 до 49 — неудовлетворительно (2), от 50 до 69 — удовлетворительно (3), от 70 до 84 — хорошо (4), от 85 до 100 — отлично (5).

Все запланированные в течение семестра контрольные мероприятия по учебной дисциплине оцениваются в баллах по многобалльной шкале. Контрольные мероприятия (КМ) засчитываются, если оценка за них не меньше зачетной (около половины или больше от максимума). За несвоевременное выполнение КМ студент штрафуются. Штрафы не вычитаются из оценки, а накапливаются отдельно.

Рейтинг по дисциплине есть сумма двух рейтингов: текущего и экзаменационного (зачетного). Текущий рейтинг (точнее, рейтинг текущей успеваемости) равен сумме оценок за все КМ минус штрафы. Если этот рейтинг меньше определенного порогового уровня или же одно из КМ не зачтено, то студент не допускается к экзамену (зачету) и представляется к отчислению.

За экзамен или зачет оценка (рейтинг) ставится отдельно и тоже по многобалльной шкале. Экзамен не засчитывается, если оценка за него меньше зачетной (половины от максимума). Если текущий рейтинг не меньше некоторого порогового уровня, то студент имеет право не сдавать экзамен (зачет), за который ему автоматически ставится минимальное зачетное число очков. Пороговый уровень выбирается так, чтобы итоговый рейтинг студента по

дисциплине был, по крайней мере, 70, что соответствует оценке «4».

С учетом опыта внедрения рейтинговой системы в практике учебных заведений, а также анализа исследований [1, с. 76] сформулированы основные принципы и условия применения рейтинговых показателей, которые могут использоваться при разработке и внедрении рейтинговой системы оценивания результатов учебной деятельности студентов.

Главным назначением рейтинговой системы контроля учебной деятельности является обеспечение интегрирования оценки, т.е. оценка за весь период обучения по теме, предмету, циклу дисциплин или этапам подготовки является кумулятивной, суммируется.

Суммирование оценочных показателей (при условии учета значимости соответствующих уровней усвоения) призвано избавить преподавателей и организаторов учебного процесса от значительной части ошибок, ведущих к субъективизму оценки и связанных с отсутствием взаимосвязей между отдельными, «дискретными», отметками (как числовыми выражениями оценки), вычислением среднего арифметического значения, что не соответствует возможностям применяемой традиционной шкалы.

Отметим, что выбор абсолютных величин для оценивания в полной мере зависит от педагога, условий работы учебного заведения. Главное — дать педагогу апробированную методику расчета этих величин. На практике можно использовать самое различное расширение шкалы балльных оценок. В любом случае, применяя определенные критерии, можно перевести оценочные показатели в привычные: «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно».

Рейтинговая система предполагает широкое использование возможностей, предоставляемых сегодня учебным заведениям и преподавателям в вопросах организации контроля, применения различных методов и средств. Мощным стимулом для повышения эффективности педагогического процесса является реализация идей педагогики сотрудничества, установление демократических начал в отношениях преподавателей и студентов.

Открытость и гласность при планировании и проведении контрольных мероприятий обеспечивается соответствующими средствами:

— основным документом, регулирующим отношения преподавателя и студента, становится программа контроля усвоения учебных задач, реализуемая в виде «памятки студенту». Этот документ, имеющий строго регламентирующий характер, тщательно разрабатывается преподавателем до начала изучения предмета;

— учетом специфических особенностей группы (осуществляются предварительный контроль, наблюдение за учебной деятельностью студентов при изучении предшествующих дисциплин и т.д.);

— определением всех предстоящих контрольных мероприятий, форм и видов контроля, нижней и верхней границ оценочных показателей, критериев оценки.

Таким образом, студент получает возможность четко планировать свои достижения, что в наибольшей степени соответствует идеям педагогики сотрудничества, гуманизации в образовании. Студент участвует в работе по организации контроля, знает все условия изучения предмета. У преподавателя же появляются возможности стимулировать труд студента за счет введения различных дополнительных условий, заранее известных студентам (это можно классифицировать как меры поощрения и организационного воздействия).

Можно вводить дополнительные оценки за досрочное выполнение контрольных заданий (например, графических работ по черчению, курсовых проектов, отчетов по лабораторным работам и т.п.). При этом «достигнутые договоренности» могут корректироваться в зависимости от изменения конкретных задач и условий работы в течение семестра, курса.

Переход на рейтинговую систему оценки — процесс длительный. Организация разработки и внедрения рейтинговой системы оценки обязательно требует большой подготовительной работы руководителей и коллектива преподавателей учебного заведения по анализу имеющихся предпосылок для объективизации контроля.

Прежде всего, должны быть изучены информационные материалы по внедрению рейтинговых показателей в учебный процесс, проведено обучение педагогов (руководителей, преподавателей) основным принципам рейтинговой системы. Следует предусмотреть организацию специального совета по внедрению рейтинговой системы, экспертную оценку материалов. Этот этап связан

с оценкой всех компонентов педагогического процесса — профессионализма преподавателей, состояния и уровня работы по отбору содержания обучения в соответствии с изложенными выше критериями, состояния методической работы в целом, ее результатов. Должна быть дана оценка работы каждого преподавателя, по каждой учебной дисциплине в части обеспечения контроля учебной деятельности соответствующими средствами контроля. Здесь необходимо учесть и состояние материально-технической базы учебного заведения в целом.

Внедрение рейтинговой системы требует постоянного контроля со стороны руководителей учебного заведения, что трудно осуществить без наличия современных средств управления, учета и анализа результатов учебного процесса. Нельзя обойти и вопрос выбора учебных групп для проведения эксперимента, так как внедрение рейтинговой системы может, как показывает практика, привести к нарушению необходимого ритма учебной деятельности студентов, дисбалансу в их направленности на изучение отдельных дисциплин (тех, где контроль лучше организован, а деятельность более мотивирована).

Как правило, рейтинговая оценка наиболее легко и успешно внедряется преподавателями, достигшими высокого уровня методического обеспечения контроля по своему предмету, имеющими большой опыт педагогической работы. Время подготовительного этапа и эксперимента может быть значительно сокращено, если работу по внедрению рейтинговой системы будут вести одновременно и согласованно несколько преподавателей (еще лучше — в одной и той же учебной группе).

Методически внедрение рейтинговой системы обеспечивается применением наряду с традиционными тестовыми способами контроля, обеспечивающего при правильном его использовании повышение объективности контроля за счет четкого определения эталонов ответов.

Необходимым условием внедрения рейтинговой системы является тщательная разработка оценочных критериев, шкал оценки по каждому предмету, теме, заданию, каждой контрольной точке.

Прежде всего, необходимо оценить уровень значимости каждого контрольного мероприятия (и конкретного учебного элемента) — по вкладу в изучение дисциплины, в общий уровень обученности

по предмету. На этом этапе нельзя обойтись без помощи коллег (проверить правильность учета межпредметных связей, уточнить роль дисциплины в освоении профессиональной образовательной программы по специальности, откорректировать работу по отбору содержания и т.д.), без экспертной оценки предлагаемых к внедрению подходов.

На основе анализа работы педагогических коллективов образовательных учреждений профессионального образования, применяющих рейтинговые показатели для оценки результатов подготовки студентов, можно сделать следующие основные выводы о преимуществах и недостатках рейтинговой системы, трудностях, отмечаемых при ее внедрении.

Н.В.Зеленко [2, с. 22—24] выделяет основные преимущества:

— высокая организующая способность, за счет чего возрастает мотивация студентов к учебному труду, формируется ответственность за его результаты;

— обеспечение формирования единых требований к знаниям, умениям и навыкам студентов у разных преподавателей, установление единых подходов к определению норм оценивания;

— активизация методической функции контроля, расширение возможностей для совершенствования межпредметных и внутрипредметных связей, отбора содержания обучения по специальности и отдельным предметам;

— повышение уровня объективности руководителей учебного процесса при отборе студентов на очередные ступени (уровни) обучения, курсы обучения;

— организация подготовки по дополнительным программам, программам повышенного уровня сложности и т.д.;

— возможность получения своевременной информации о ритме работы каждого студента, группы в целом, использования полученной информации для принятия решений о поощрении студентов, мер организующего воздействия;

— повышение уровня руководства педагогическим коллективом.

К числу трудностей, связанных с внедрением рейтинговой системы в практику работы, следует отнести: сложность разработки как достаточно точных и конкретных перечней знаний, умений, навыков студентов по каждой дисциплине, так и оценочных

средств — вариантов контрольных заданий (преимущественно тестового характера, с эталонными ответами) [3, с. 217].

Применение рейтинговой системы оказывает положительное влияние на успеваемость и учебную дисциплину, повышает прочность знаний студентов, дает возможность адекватно оценивать профессиональные умения и навыки студентов. Рейтинговые системы целесообразно использовать как при изучении предметов, предусматривающих разнообразные виды учебных занятий (практические, лабораторные и индивидуальные занятия и т.п.), так и при изучении дисциплин, состоящих главным образом из лекционных занятий и завершающихся зачетом или экзаменом (курсы по выбору, факультативы и др.).

С целью стимулирования студента в учебе рейтинг должен быть активным показателем, заставляющим стремиться к его увеличению. Для этого студент должен знать об изменении своего рейтинга не после, а в процессе обучения. При использовании рейтинговой формы контроля самостоятельной работы студентов (СРС) результат выполнения заданий каждого вида, связанных с изучением дисциплины, и результаты отдельных этапов этих заданий оценивают отдельно. Оценка (баллы) за каждый отдельный модуль зависит от качества и сроков выполнения всех входящих в него заданий.

Рейтинговая форма контроля проста в применении. С самого начала изучения дисциплины каждый студент получает памятку, ориентирующую его в работе по рейтингу. В этой памятке содержатся перечень выполняемых заданий и шкала баллов по трем уровням исполнения, учитываются также поощрительные и штрафные (за нарушения сроков) баллы. В памятке сообщается об установленном диапазоне рейтинга, в пределах которого студент получает зачет или получает отметки «3», «4», «5» за экзамен по дисциплине.

В процессе оценивания учебной деятельности студентов можно использовать и рейтинговую систему накопительного характера, которую целесообразнее применять при изучении предметов, на которые согласно учебному плану запланировано менее 40 часов аудиторных занятий. При использовании данной системы, в отличие от традиционной, на каждом занятии идет накопление баллов студентом, общий итог подводится на последнем занятии.

Накопительная рейтинговая система позволяет использовать более гибкую систему оценивания студента, так как максимальное количество баллов за определенный вид работы может быть различным.

Исходя из всего вышеизложенного, можно охарактеризовать рейтинговую систему как средство объективизации контроля, средство, обеспечивающее адекватное отражение в соответствующих показателях работы педагогического коллектива учебного заведения по совершенствованию форм и методов контроля учебной деятельности студентов.

Модульно-рейтинговая система оценивания

Модуль — логически завершенная часть учебного материала, обязательно сопровождаемая контролем знаний и умений студентов. Основой для формирования модулей служит рабочая программа дисциплины. Число модулей зависит как от особенностей самого предмета, так и от желаемой частоты контроля обучения [3, с. 123].

Модульно-рейтинговая система оценивания предполагает разделение изучаемого курса на модули (блоки). Число модулей может быть различным, но оптимальное количество 3—4. Модуль содержит познавательную и учебно-профессиональную части. Первая формирует теоретические знания, вторая — профессиональные умения и навыки на основе приобретенных знаний. Соотношение теоретической и практической частей модуля должно быть оптимальным, что требует профессионализма и высокого педагогического мастерства преподавателя.

Модульное обучение неразрывно связано с рейтинговой системой контроля. Чем крупнее или важнее модуль, тем большее число баллов ему отводится. Контроль по модулям обычно производится 3—4 раза в семестр, в него входят зачет или экзамен по курсу.

В основу модульной интерпретации учебного курса должен быть положен принцип системности, предполагающий:

- системность содержания, т.е. то необходимое и достаточное знание (тезаурус), без наличия которого ни дисциплина в целом, ни любой из ее модулей не могут существовать;

- чередование познавательной и учебно-профессиональной частей модуля, обеспечивающее алгоритм формирования познавательно-профессиональных умений и навыков;
- системность контроля, логически завершающего каждый модуль, приводящая к формированию способностей обучаемых трансформировать приобретенные навыки систематизации в профессиональные умения анализировать, систематизировать и прогнозировать инженерные решения.

При формировании учебного модуля необходимо учитывать, что содержание учебной дисциплины отличается от содержания соответствующей области науки и качественными, и количественными параметрами. Для учебного модуля отбираются базисные знания; прикладные аспекты курса разрабатываются с учетом специальности, т.е. курс профилируется и соответствующим образом структурируется.

Базисные знания: под базисом следует понимать совокупность основных наиболее крупных педагогических целей преподавания курса. Они составляют как бы своеобразное ядро, которое связывается в единое целое посредством методов преподавания, образующих тесно примыкающую к ядру оболочку. Базис дисциплины, представленный в виде таких перечней, усваивается обучаемым как система знаний. Перечни способствуют объективизации методологического знания, делают его предметом осознанного усвоения. Наличие понятийной базы упрощает составление единых требований ко всем формам контроля и облегчает разработку требований к междисциплинарному экзамену. Понятие базисного содержания дисциплины неразрывно связано с понятием учебного модуля, в котором базисные содержательные блоки логически связаны в систему.

Виды модульно-рейтингового контроля: *содержательный, деятельностьный; содержательно-деятельностный* (изучение материала, выполнение эксперимента, решение задач).

Контрольные задания для модулей, построенных на *содержательной основе*, позволяют оценивать уровень усвоения конкретных предметных знаний по виду их использования. Причем за основу берут три уровня знаний — критический, достаточный, оптимальный. В каждое задание для такого вида модулей включены

структурные элементы научных знаний, подлежащих усвоению, и определен вид деятельности по их использованию.

Контрольные задания для модулей, построенных на *деятельностной* основе, предусматривают количественную оценку уровня сформированных умений, позволяющих выполнять конкретную деятельность в целом, входящие в нее отдельные действия и операции. Критический уровень сформированности умения соответствует уровню выполнения студентом операций, отдельных действий и деятельности в целом только по заданному алгоритму. Достаточный уровень — уровень самостоятельного выполнения операций, отдельных действий и деятельности в целом при отсутствии готового алгоритма. Оптимальный уровень — уровень полностью осознанного выполнения операций, отдельных действий и деятельности в целом.

Любая рейтинговая система (в том числе и модульно-рейтинговая) требует четких правил ее реализации, причем эти правила должны быть хорошо известны и студентам, и преподавателям. Это достигается изданием специальной методической литературы (рекомендаций) к проведению рейтинговой системы по данному учебному курсу. Эти рекомендации выдаются каждой студенческой группе, и каждый студент с первого дня изучения конкретной дисциплины знает перечень модулей, а также количество включенных в них видов заданий, их трудоемкость в баллах и сроки (недели) их выполнения. Внесение каких-либо изменений в эту начавшую действовать инструкцию в течение учебного года (семестра) не допускается. В случае выпадения части учебных занятий, например, из-за праздничных дней, это должно быть отражено в инструкции для соответствующих студенческих групп путем корректировки количества и содержания заданий [3, с. 174].

Рекомендации к проведению модульно-рейтинговой системы также включают:

- общее количество модулей и конкретное их содержание;
- рекомендуемую учебно-методическую литературу;
- систему оценки работы студента (в баллах) за выполнение лабораторной работы, индивидуального домашнего задания, текущего тестового контроля знаний и т.д., а также за работу на практических занятиях;

- сроки выполнения каждого модуля и промежуточного экзамена, а также значение минимальной суммы баллов по каждому из модулей;
- систему оценки (в баллах) промежуточного экзамена;
- порядок освобождения студента от итогового семестрового экзамена по результатам рейтинговой системы [2].

Модульно-рейтинговая система оценки качества освоения образовательной программы предполагает текущий контроль успешности познавательной деятельности студента в течение семестра и итоговый контроль в период сессии. Как на экзамене, так и на зачете преподаватель может разрешить студенту пользоваться конспектами лекций, любой учебной и справочной литературой, если формулировка вопроса не позволяет найти готовый ответ в источниках.

Модульно-рейтинговую систему оценивания знаний студентов целесообразнее применять при изучении предметов, на которые, согласно учебному плану, запланировано более 40 часов аудиторных занятий.

Кредитно-рейтинговая система оценивания

Модернизация российской высшей школы предполагает совершенствование содержания образования, методического обеспечения, технологии реализации и оценки качества освоения образовательных программ. В последнее время Министерство образования и науки РФ обращает все большее внимание на использование в российских вузах *кредитно-рейтинговой системы*, широко применяющейся в университетах ведущих стран мира.

Сущность кредитно-рейтинговой системы — в качественной и количественной оценке освоения содержания образовательной программы [5, с. 34—39].

Существующие модели кредитных систем могут быть отнесены к двум основным типам:

- ориентированные главным образом на зачет кредитов с целью обеспечения академической мобильности, например, европейская система зачета кредитов;
- система зачета кредитов университетов азиатско-тихоокеанского региона.

Используемые в различных странах мира кредитные системы отличаются не только своим назначением, но и подходом к определению кредита.

Кредитно-зачетные системы, как правило, исходят из понимания кредита как единицы оценки трудозатрат на освоение образовательной программы или ее части.

Кредитно-накопительные системы в основном определяют кредит как единицу оценки результатов освоения образовательных программ — приобретаемых знаний, умений и навыков.

При разработке концепции системы зачетных единиц для российской высшей школы более важным представляется обсуждение принципов кредитной оценки содержания образовательной программы на основе планирования результатов ее освоения.

При создании отечественной кредитной системы целесообразно использовать опыт, накопленный в данной области ведущими университетами мира [5, с. 34—39]:

- объемы учебной нагрузки студентов и педагогической нагрузки преподавателей потребуются учитывать не в параметрах времени (учебных часах), а в кредитах;

- линейная (последовательная) система обучения должна быть заменена «асинхронной», что приведет к модификации организационной структуры учебных подразделений в вузе;

- разработка эффективных методик проведения аудиторных и внеаудиторных занятий (в том числе самостоятельной работы студентов), подготовка информационных материалов и источников;

- внедрение обязательного компьютерного балльно-рейтингового контроля знаний по каждой учебной дисциплине;

- учебные планы должны быть унифицированы по кредитам, часам;

- разработка всех информационных материалов для каждого студента с целью ознакомления с новой системой организации учебного процесса;

- создание консультационной службы по академическим проблемам (тьюторов), помогающей студентам.

Образовательная программа должна состоять из семестровых модулей (курсов, дисциплин) (N) и оцениваться кредитами (K), где K может быть произвольным (как правило, трехзначным)

числом, например 100, что будет означать 100-процентный результат при ее полном освоении.

Количество кредитов образовательной программы должно представлять собой сумму кредитов отдельных модулей (курсов, дисциплин). Например, образовательная программа по курсу педагогики может представлять 8 кредитов (каждый раздел педагогики — модуль, где могут быть представлены знания и умения по изучаемой дисциплине) [5, с. 31].

Процесс формирования образовательной программы по модулям (курсам, дисциплинам) осуществляется, исходя из планируемых к приобретению знаний и умений с присвоением определенного количества кредитов отдельным модулям. Каждый модуль (курс, дисциплина) образовательной программы, оцененный определенным количеством кредитов, должен иметь рабочую программу, структурированную по целям и задачам. При этом неотъемлемой частью рабочей программы должны быть материалы для текущего и итогового контроля качества освоения программы, а также критерии оценки качества, единые для всех форм обучения.

Для различных технологий и форм обучения в рабочей программе каждого модуля (курса, дисциплины) предполагаются различные виды учебных занятий (лекции, лабораторные и практические занятия, индивидуальные и групповые проекты, консультации и т.д.), соответствующее организационное и методическое обеспечение, методы контроля достижения результатов, а также временной ресурс для освоения программы, зависящий от технологии и формы обучения.

Таким образом, при разных технологиях и формах обучения одному и тому же количеству кредитов, отражающему запланированные результаты освоения программы каждого модуля (курса, дисциплины), будет соответствовать разный временной ресурс — количество часов (общих или аудиторных), запланированных для освоения программы.

Качество освоения программы по модулям (курсам, дисциплинам) необходимо оценивать с помощью соответствующих методов и контролирующих материалов, способных обеспечить достоверную информацию об уровнях знаний студента [5, с. 37].

Знания на уровне знакомства проверяются вопросами, ответы на которые свидетельствуют о готовности к репродуктивной

деятельности в условиях полной определенности. Знания на уровне воспроизведения — заданиями, выполнение которых свидетельствует о готовности к реконструктивной деятельности в условиях риска неопределенности. Знания на уровне умений проверяются соответствующими задачами, решение которых свидетельствует о готовности к преобразующей деятельности в условиях частичной неопределенности. И, наконец, знания на уровне творчества — постановкой соответствующих проблем, решение которых свидетельствует о готовности к продуктивной деятельности в условиях полной неопределенности.

Преимущества кредитно-рейтинговой системы:

- активизирует разработку Образовательных стандартов вузов на основе ГОС ВПО РФ с учетом региональных особенностей;
- стимулирует развитие различных технологий и форм обучения в вузе (очной, заочной, дистанционной, экстерната);
- ориентирует его (ГОС ВПО РФ) на студента, поощряя его самостоятельную работу;
- способствует оптимальному планированию содержания и методического обеспечения курсов с учетом конечных результатов;
- стимулирует совершенствование процессов мониторинга и оценки качества освоения образовательных программ с использованием современных методов диагностики;
- способствует созданию в вузах современных систем менеджмента качества образовательных услуг и подготовки специалистов;
- содействует интеграции российской высшей школы с мировой системой высшего образования.

Анализ существующих систем начисления и накопления кредитов дал возможность приступить к проведению поисковых исследований по разработке системы, достаточно простой в применении и полностью сочетающейся с государственными образовательными стандартами ВПО.

В задачи исследования вошли:

- определение исходных условий для перевода в кредиты нормативов государственного образовательного стандарта;
- разработка методики перевода показателей учебного плана в кредиты;

- разработка государственных образовательных стандартов третьего поколения.

В государственных образовательных стандартах РФ нормируемая общая нагрузка включает аудиторную и самостоятельную работу, а в ряде направлений — и контроль усвоения знаний (экзаменационные сессии).

Этому принципу построения стандартов в наибольшей степени соответствует система ECTS (европейская система зачетного перевода), в которой начисляемое количество кредитов отражает общую нагрузку студента, включая аудиторную нагрузку (лекции, практикумы, семинары), самостоятельную работу, все виды работ по проверке знаний, все виды практик и итоговую аттестацию. За полный академический год очного обучения начисляется 60 кредитов.

Этот параметр $N_{\text{год}} = 60$ взят за основу при разработке подходов к решению поставленных задач.

Общее количество кредитов (N), требуемое для подготовки бакалавров, специалистов, магистров, при $T_{\text{год}} = 60$ составит:

бакалавр: $N = 60 \times 4 = 240$ кредитов;

специалист: $N = 60 \times 5 = 300$ кредитов;

магистр: $N = 60 \times 6 = 360$ кредитов.

Расчеты проведены, исходя из следующих допущений:

1. Кредиты начисляются за все виды обязательной учебной нагрузки, предусмотренные в ГОСе, а именно:

- учебные дисциплины, включая все виды контроля;
- практики;
- итоговая аттестация.

2. Кредиты, отражающие трудоемкость факультативов, не входят в нормативное количество кредитов, равное 240.

В соответствии с этим общая нагрузка, соответствующая 240 кредитам, равна нормативному сроку обучения (4 года = 208 недель) за вычетом продолжительности каникул ($T_{\text{кан}}$) и времени, отведенного на факультативы ($T_{\text{фак}}$).

Следует отметить, что в действующих стандартах $T_{\text{фак}}$ одинаково для всех направлений (450 часов), в то время как $T_{\text{кан}}$ колеблется от 40 до 32 недель. Поэтому при одинаковом сроке обучения учебное время заметно меняется в зависимости от направления (разница до 8 недель), что не позволяет получить одинаковое

количество кредитов по всем направлениям при единой для всех направлений «цене» кредита.

При определении «цены» кредита исходили из продолжительности каникул в 40 недель (включая 8 недель последипломного отпуска, 2 недели зимой и в среднем 2 месяца летом).

При $T_{\text{кан}} = 40$ недель, трудоемкость обучения, включая факультативы, составляет:

в неделях: $208 - 40 = 168$ недель,

в аудиторных часах: $168 \times 54 = 9\,072$ (54 часа — максимальная недельная нагрузка студента).

Время, отведенное на факультативы, во всех стандартах установлено равным 450 часам и, следовательно, трудоемкость обучения без учета факультативов составит (в академ. часах): $9\,072 - 450 = 8\,622$ академ. часов.

Таким образом, 240 кредитов = 8 622 академ. часам и, следовательно, нагрузка, соответствующая одному кредиту («цена» кредита — «С»), равна $C = 8622 : 240 = 35,9$ академ. часов или после округления до целого числа: $C = 36$ академ. часов.

Использование кредитно-рейтинговой системы будет способствовать совершенствованию национальной системы высшего профессионального образования

Характеристика рейтинговой, модульной-рейтинговой и кредитно-рейтинговой систем оценивания дана на основании научно-теоретических исследований и изучения опыта их реализации в вузах, в том числе Нижневартовском государственном гуманитарном университете. Внедрение инновационных систем оценивания результатов обучения студентов, несомненно, оказывает влияние на повышение качества высшего профессионального образования.

Литература

1. Беспалько В.П. Критерии оценки знаний учащихся и пути оптимизации процесса обучения // Теория поэтапного формирования умственных действий и управление процессом обучения. М., 1999.
2. Зеленко Н.В. Использование рейтинговой системы для оценки знаний студентов // Стандарты и мониторинг в образовании. 2004. № 6. С. 22—24.
3. Поташник М.М. Качество образования: проблемы и технологии управления. М., 2002.
4. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М., 1998.
5. Чучалин А.С. Кредитно-рейтинговая система // Высшее образование в России. 2004. № 3.

Глава 9

ИЗМЕРЕНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Приоритетной задачей современной образовательной политики в области высшей школы является достижение нового качества профессионального образования, сохранение и повышение уровня этого качества, его соответствия актуальным потребностям личности, общества и государства в целом. Содержание понятия «качество образования» на протяжении многих лет находится в центре внимания ученых, специалистов в области образования, науки и производства, как в России, так и за рубежом.

Представители педагогической мысли указывают на различные аспекты восприятия качества образования производителями и потребителями образовательных услуг. Видение качества образования с позиции федеральных, региональных, муниципальных органов или потенциальных работодателей имеет специфические черты, отличные от видения преподавательского состава учебного заведения или студента, будущего специалиста.

В документах Министерства образования и науки Российской Федерации понятие качества образования представлено как соответствие уровня знаний студентов и выпускников требованиям стандартов. При этом качество образования должно обеспечиваться: содержанием образования, соответствующим требованиям стандартов; адекватностью педагогических технологий реализации содержания и информационного обеспечения учебно-воспитательного процесса; уровнем подготовки преподавательского состава и развитой материально-технической базой.

Необходимо отметить и различный формат рассмотрения понятия «качество образования» (в широком или узком смысле). В широком смысле понятие «качество образования» включает в себя: качество результатов образовательного процесса; качество реализации образовательного процесса и качество условий его осуществления. В узком смысле — это только качество результатов образовательного процесса. Очевидно, что самое главное в качестве профессионального образования — это качество знаний, умений студентов, высокий уровень сформированности

компетентности выпускников. При этом ученые отмечают, что успех зависит от совершенства образовательного процесса и условий его протекания.

ФГОС ВПО третьего поколения устанавливают, что высшие учебные заведения при подготовке бакалавров и магистров обязаны обеспечивать гарантии качества образования, заключающиеся в разработке и применении объективных процедур оценки уровня знаний и умений студентов, а также компетенций выпускников на основе четких согласованных критериев. Внедрение новых государственных стандартов в профессиональном образовании, разработка компетентностного подхода повлекли за собой необходимость внесения изменений в содержание и технологии организации образовательного процесса в вузе, а также изменение традиционной системы оценивания учебных достижений студентов.

В системе профессионального образования существует широкий арсенал видов и форм контроля и оценки (контрольные работы, зачеты, экзамены). Но следует отметить, что проблема изменения уровня компетентности студентов должным образом не стандартизирована. Новые образовательные стандарты не содержат дидактического инструментария, позволяющего измерить и оценить результаты обучения, не выработаны технологии и методы такого измерения.

В стандартах третьего поколения для аттестации студентов и выпускников на соответствие их персональных достижений поэтапным или конечным требованиям соответствующей основной образовательной программы вузам предлагается самостоятельно создавать фонды оценочных средств, включающие тесты, контрольные работы, типовые задания, позволяющие оценить знания, умения, навыки и уровень приобретенных компетенций. И если оценочные действия в отношении знаний и умений давно стали неотъемлемым элементом педагогической практики, то измерение уровней сформированности компетенций студентов и выпускников вуза, обоснование и выбор согласованных критериев и показателей их оценки представляют собой сложную задачу в профессиональном образовании.

Практический опыт показывает, что традиционные формы контроля и оценки знаний и умений студентов недостаточно эффективны. Они имеют ряд недостатков, к которым относятся:

— нерегулярность и эпизодичность контроля состояния обучения и, как следствие, отсутствие возможности вскрытия динамики изменений;

— основная направленность на итоги обучения — знания, умения и навыки, при этом преимущественная ориентация на проверку репродуктивного уровня усвоения, фактологических знаний; как результат — сам процесс формирования компетенций остается вне поля зрения;

— недостаточная информативность (используются достаточно субъективные балльные отметки, что не позволяет выявить, какие конкретно элементы содержания и в какой мере усвоили или не усвоили обучаемые и др.);

— отсутствие общих критериев оценивания и единых шкал (критерии оценки не содержат описания действий или деятельности, свидетельствующих о достижении какого-либо результата образования);

— результаты оценки завышаются, большую роль играет субъективный фактор.

Оценка в рамках компетентностного обучения должна проводиться как целенаправленный процесс определения достигнутого уровня компетенций. Результаты оценки должны выражаться количественно, независимо от того, насколько просто или сложно компетенции поддаются оцениванию. Разработка банка оценочных средств сегодня требует от преподавателей знания методик структурирования содержания учебного материала на основе компетентностного и деятельностного подходов. Преподаватель высшей школы при этом сталкивается с рядом трудностей:

— выделение измеряемого свойства, начиная с самых общих определений, на психолого-педагогическом и даже философском уровне (например, как количественно оценить «умение работать в команде» или «умение находить и систематизировать информацию»);

— перевод в операциональные определения, в которых общие понятия выражаются правилами измерения и перечислениями конкретных измеряемых элементов.

Формы контроля и оценки должны являться своеобразным продолжением методик обучения, позволяя студенту более четко осознавать его достижения и недостатки, корректировать собственную

активность, а преподавателю — направлять деятельность обучающегося в необходимое русло.

В соответствии с идеологией Болонских соглашений обучение должно осуществляться в форме индивидуальных для каждого студента образовательных траекторий и вариативного учебного процесса. Сейчас, в условиях привычного поточно-группового обучения, целенаправленное формирование компетенций будущих специалистов возможно только при некотором изменении образовательных технологий. Общим направлением этого изменения должны стать активизация студента, повышение уровня его мотивации и ответственности за качество освоения образовательной программы.

Процесс формирования компетенций студентов реализуется в ходе теоретического и практического обучения, учебной, научной и исследовательской деятельности, включая их самостоятельную работу. На каждом этапе обучения должны использоваться определенные идентификаторы компетенций и соответствующие им оценочные шкалы.

Компетентностная модель обучения требует корректировки критериев оценки результатов обучения: в качестве идентификаторов компетенций должны выступать не только приобретенные знания, умения и навыки, но и личностные характеристики студентов и выпускников — коммуникабельность, способность к самостоятельному приобретению и продуцированию недостающих знаний, готовность к работе в команде и принятию решений в профессиональной деятельности [6].

Следует отметить, что существующие методические разработки по измерению и оцениванию компетенций с учетом личностных свойств обучающихся опираются, главным образом, на экспертную оценку преподавателями результатов самостоятельной работы студентов. Однако, необходимым условием объективности и достоверности любой экспертной оценки является участие в экспертизе достаточно большой группы экспертов. Соблюдение этого условия практически невозможно при промежуточной и, тем более, текущей аттестации студентов.

Поэтому измерение и оценка личностных характеристик студентов базируются, главным образом, на классической теории педагогических измерений, в соответствии с которой выделяются

когнитивная, операциональная и деятельностная компоненты компетенций и разрабатываются квалиметрические шкалы оценивания уровней сформированности как каждой из компонент, так и компетенции в целом. Такой подход наиболее оправдан и целесообразен.

В широком смысле измерение — поиск упорядоченной классификации. Сегодня в системе высшего образования используется несколько методов измерения учебных достижений студентов: шкалирование, метод экспертных оценок, тестирование, контент-анализ.

В научной литературе, посвященной проблемам измерения и оценки учебных достижений студентов, предлагается выделять три уровня сформированности компетенций: базовый, повышенный, творческий и, соответственно, формулировать идентификаторы, описывающие признаки достижения этих уровней.

Совокупность профессионально-значимых качеств личности, требуемых для выполнения определенных профессиональных функций, определяется из профессиограмм и профессиональных стандартов специалистов соответствующих профилей. Следует отметить, что при рассмотрении проблемы измерения и оценки формируемых компетенций студентов в рамках только одной дисциплины становится очевидной ее многогранность и сложность.

Исходя из требований к структуре основной образовательной программы (ООП), описанных в ФГОС, преподаватель вуза имеет перечень формируемых в рамках освоения конкретной дисциплины общекультурных (ОК) и профессиональных (ПК) компетенций.

Работа преподавателя по измерению и оцениванию компетенций студента, формируемых в рамках дисциплины, может осуществляться в несколько этапов.

Этап первый. Выделение измеряемого свойства, перевод в операциональные определения, перечисление конкретных измеряемых элементов компетенции (например, информационная компетенция включает в себя: умения самостоятельно искать, анализировать, интерпретировать, сохранять и передавать информацию). В диссертационном исследовании О.А.Кизик отмечается, что информационная компетенция может включать:

— способность к самостоятельному поиску и обработке информации, необходимой для качественного выполнения профессиональных задач;

— способность к групповой деятельности и сотрудничеству с использованием современных коммуникационных технологий для достижения профессионально-значимых целей;

— готовность к саморазвитию в сфере информационных технологий, необходимому для постоянного повышения квалификации и реализации себя в профессиональном труде [2].

На основании анализа научных источников, необходимо выделить элементы формируемых компетенций, наиболее значимые для будущих специалистов. *Пример:* Для оценки уровня сформированности коммуникативной компетенции можно выделить наиболее значимые для учебного процесса умения:

— умение публично выступать, делать доклад, презентацию;

— умение составлять письменный отчет;

— умение вести диалог, дискуссию;

— умение обосновать свою точку зрения;

— умение работать с различными источниками информации;

— умение анализировать и интерпретировать различные точки зрения.

Этап второй. Выделение уровней сформированности компетенций (как правило, это три уровня: базовый, повышенный, творческий) и, соответственно, формулировка идентификаторов, описывающих признаки достижения этих уровней.

Этап третий. Разработка технологической карты студента по изучаемой дисциплине, в которой прописываются: дидактические единицы дисциплины; формируемая компетентность в операциональном определении; задания, способствующие ее формированию; виды деятельности студентов; сроки выполнения.

Не отрицая полностью преобладающих в образовательной практике высшей школы традиционных форм контроля и оценки учебных достижений студентов, на кафедре общей и социальной педагогики факультета педагогики и психологии НГГУ в рамках отдельных дисциплин используется способ, известный в образовательной практике как портфолио, органично вписывающийся в логику компетентностного подхода.

«Портфолио (porter — излагать, формулировать, нести и folio — лист, страница) — досье, собрание достижений» [5]; «портфель» [4]. Портфолио (performance portfolio or portfolio assessment) является одним из способов аутентичного оценивания в обучении,

ориентированным на результат, учитывающим достижения студентов в течение определенного промежутка времени.

В научной педагогической литературе «портфолио» определяется как способ фиксирования, накопления и аутентичного оценивания индивидуальных образовательных результатов студентов в определенный период обучения. Концепция портфолио и его определение постоянно развиваются. «Портфолио нечто большее, чем просто папка работ, это заранее спланированная и специально организованная индивидуальная подборка материалов и документов, которая демонстрирует усилия, динамику и достижения учащегося в различных областях; поэтому, конечную цель учебного портфолио многие авторы видят в доказательстве прогресса обучения по результатам учебной деятельности» [6].

Как отмечает Е.С.Полат, «портфолио позволяет учитывать результаты, достигнутые учеником в разнообразных видах деятельности — учебной, творческой, социальной, коммуникативной и др.» [5].

В настоящее время складывается новый тип портфолио — портфолио, отражающее реализацию образовательной программы (опыт психолого-педагогического факультета РГПУ им. А.И.Герцена). Данный тип портфолио может содержать:

— Проектные работы. Указывается тема проекта, дается описание работы. Возможно приложение в виде фотографий, текста работы в печатном или электронном варианте.

— Исследовательские работы и рефераты. Указываются изученные материалы, название реферата, количество страниц, иллюстраций и т.п.

— Творчество: модели, макеты, творческие работы. Указывается конкретная работа, дается ее краткое описание.

— Различные практики: языковая, социальная, трудовая, педагогическая. Фиксируется вид практики, место, в котором она проводилась, ее продолжительность.

— Занятия в учреждениях дополнительного образования, на различных учебных курсах. Указывается название учреждения или организации, продолжительность занятий и их результаты.

— Участие в олимпиадах и конкурсах. Указывается вид мероприятия, время его проведения, достигнутый результат.

— Участие в научных конференциях, учебных семинарах и лагерях. Указывается тема мероприятия, название проводившей его организации и форма участия в нем ученика.

— Спортивные достижения. Делается запись об участии в соревнованиях, наличии спортивного разряда.

— Дневники самонаблюдения и различные формы самоотчета и самооценки. Например, лист наблюдений (за какими-то процессами), метакогнитивная деятельность (рефлексия общих закономерностей своего обучения), самооценка [3].

Портфолио дополняет традиционные контрольно-оценочные средства, направленные на проверку репродуктивного уровня усвоения информации, фактологических и алгоритмических знаний и умений и обеспечивает отслеживание индивидуального прогресса в широком образовательном контексте, демонстрирует способности студентов практически применять приобретенные знания и умения. Портфолио содержит образовательные продукты, созданные его автором, имеющие прикладную ценность, выбранные им примеры опыта практической работы, а также сопроводительные документы, подтверждающие достижения в овладении предметом. Портфолио способствует лучшему пониманию самим студентом уровня собственных достижений, отражая изменения в подготовленности с течением времени.

Формирование учебного портфолио студента на основе компетентностного подхода определяет его интегративную основу, оценку разных видов работ, форм и способов деятельности на аудиторных занятиях и во внеаудиторное время. Использование технологии портфолио в условиях вуза предполагает простор для педагогического творчества, совместную со студентами работу преподавателя по выбору варианта модели портфолио и составляющих его элементов. В реальной практике нет четкого списка наименований и количества пунктов, которые необходимо включить в учебный портфолио студента. Его состав полностью зависит от специфики учебной дисциплины, конкретных целей обучения и конкретного преподавателя. Анализ психолого-педагогической литературы и практика показывают, что есть так называемый открытый «прейскурант», из которого можно выбрать те или иные пункты.

Апробированная в педагогическом эксперименте модель портфолио по дисциплине «Социальная геронтология» включает семь основных разделов. Основная задача его использования: проследить реализацию поставленных целей дисциплины «Социальная геронтология», определить образовательные результаты, включая различные виды компетентности и динамику развития учебно-познавательной деятельности, трудности в усвоении учебного материала.

Цель заполнения портфолио — содействие становлению у студента профессиональной компетентности, связанной с его способностью проектировать и осуществлять профессиональное самообразование в рамках изучаемого курса.

После вводного занятия для придания упорядоченности и удобства при создании портфолио по дисциплине «Социальная геронтология» совместно со студентами составляется рубрикатор портфолио, определяются его обязательные разделы.

Рубрики в рамках раздела студенты предлагают сами.

Примерная структура портфолио по дисциплине «Социальная геронтология»:

Раздел 1. «Автор портфолио».

Раздел включает сопроводительное письмо владельца портфолио с формулировкой цели, предназначения и краткого описания данного документа (форма по выбору студента — письмо ученому, резюме, сочинение, эссе, синквейн, электронная презентация, персональная web-страница, фотоколлаж, видеозарисовка и т.д.).

Раздел 2. «Понятийно-терминологический словарь».

Раздел включает основные термины дисциплины с их определениями или раскрытием сущности (обязательны ссылки на источник информации).

Раздел 3. «Опорные конспекты».

В разделе представляются опорные конспекты (каждый на одну страницу) по темам лекционных занятий. Цель выполнения опорных конспектов — развитие умений структурирования, обобщения, систематизации учебного материала.

Раздел 4. «Конспекты источников».

В данном разделе представляются конспекты источников, указанных в перечне литературы, включающие высказывания (идеи, афоризмы) ученых. Возможно использование источников из сети

Интернет. Цель выполнения данного раздела — развитие умений студентов работать с различными информационными источниками, отбирать и анализировать их.

Раздел 5. «Рабочие материалы».

В данном разделе для самостоятельной работы студентам предложены компетентностно-ориентированные задания, направленные на решение профессиональных задач (проектные, кейсовые) различного уровня сложности. Цели выполнения данного раздела: развитие умений анализа и критического мышления, выработка практических навыков работы с информацией, выработка управленческих и профессиональных решений.

Раздел 6. «Творческие работы и социальная практика».

Раздел представляет собой перечисление различных творческих и проектных работ, а также описание основных форм и направлений социальной и творческой активности студентов: участие в научно-практических конференциях, конкурсах, олимпиадах и т.д.

Раздел 7. «Достижения».

В разделе студент представляет рефлексивный комментарий своей работы по изучению дисциплины «Практическая педагогика», включающий самооценку заполнения портфолио (вариант по выбору). Цель выполнения данного раздела — развитие умений рефлексивной и оценочной деятельности.

Опираясь на материалы портфолио, студенты готовят к семинарским занятиям доклады и сообщения (информативно-иллюстративные, информативно-дополняющие, исследовательские). Работа по выработке умений готовить подобные выступления способствует усилению практической направленности изучаемой дисциплины, развивает речь студентов, их творческие способности. Совместно с преподавателем студент определяет тему и идею доклада, в соответствии с поставленной целью выбирает его структуру, разрабатывает план, самостоятельно отбирает материал из предложенных источников, готовится отвечать на вопросы после выступления. По желанию студента текст его доклада и презентация в электронном варианте может войти в состав портфолио студенческой группы. Таким образом, в содержание группового портфолио могут входить до 15—20 текстов студенческих докладов по рассматриваемым вопросам дисциплины.

Важной особенностью портфолио является его рефлексивный характер. Рефлексия может быть индивидуальной, групповой, проводится по поводу деятельности микрогруппы, а также отдельного этапа или занятия в целом. Рефлексия процесса образовательной деятельности и полученного результата помогает каждому студенту определить личный уровень продвижения в рамках рассматриваемой темы дисциплины. Групповая рефлексия поможет сделать совместную деятельность студентов более продуктивной и комфортной.

После каждого аудиторного занятия студент, работающий с портфолио, заполняет организационно-деятельностную карту, помещенную в разделе «Мои достижения». Это помогает соотнести полученные результаты каждого занятия с целями, поставленными в разделе «Автор портфолио».

Завершающим этапом работы над портфолио является публичная защита и презентация. Ее цель — за короткое время представить основные результаты проделанной за определенный период работы по дисциплине.

Презентация портфолио организуется на последнем занятии, после его проверки преподавателем. Студенты выступают перед группой или курсом, раскрывают содержание своих работ, однокурсники задают вопросы, обсуждают, а затем выставляют свои оценки презентуемому портфолио по предложенным заранее критериям. Презентация портфолио оценивается в рамках рейтинговой системы (до 20 баллов) (см. таблицу).

Защита проводится публично и дает возможность продемонстрировать умение студента применять полученные знания по предмету, давать им собственную оценку. Студент должен показать свои достижения в области изучаемой дисциплины, доказать, что его самооценка совпадает с оценкой преподавателя и группы экспертов из числа однокурсников (или преподавателей кафедры).

Оценочный лист презентации учебного портфолио студента

Фамилия, имя студента			
Общие замечания			max. 3
	нет	да	max. 6
Выступление соответствует содержанию презентации	0	1	
Выступление соответствует регламенту	0	1	
Выступление подготовлено самостоятельно	0	1	
Нестандартный подход к презентации подготовленного	0	1	
Владение культурой речи	0	1	
Владение графической культурой	0	1	
Соответствие содержания выступления цели			max. 2
частично соответствует	в основном соответствует	полностью соответствует	
0	1	2	
Средства организации устного выступления (техника речи)			max. 1
высказывание не организовано		высказывание организовано (голос, дикция, интонирование)	
0		1	
Вспомогательные средства			max. 2
не использованы	грамотно использованы		
	раздаточный материал	наглядный материал	
0	1	1	
Работа с вопросами			max. 6
Студент ответов на вопросы не дает	Студент успешно работает с вопросами		
	на уточнение и понимание	на развитие темы	на дискредитацию позиции
	1	1	1
	Студент способен		
	точно, полно, аргументированно отвечает на заданные вопросы	допускает незначительные ошибки при ответе на вопросы	
0	2	1	
Итоговый балл:			

Учебные портфолио дают толчок развитию проблемы оценки уровня сформированности компетенций студентов, показывают возможные направления обновления традиционной системы и, в конечном счете, формируют новое понимание самого процесса обучения, поскольку позволяют проследить индивидуальную образовательную и профессиональную траекторию на продолжительном этапе обучения в вузе.

Портфолио, на наш взгляд, обеспечивает необходимые условия для развития индивидуальных способностей студентов, активизирует их учебно-познавательную деятельность, имеет большой практический смысл в современной образовательной практике высшей школы.

Литература

1. Берестнева О.Г. Системные исследования и информационные технологии оценки компетентности студентов: Автореф. дис. ... д-ра техн. наук. Томск, 2007.
2. Кизик О.А. Становление информационной компетентности учащихся в образовательном процессе профессионального лица: Дис. ... канд. пед. наук. Петрозаводск, 2004.
3. Козлова А.В., Михно О.С., Чмыхова Е.В.. Классификация компетенций и возможности их измерения в вузе с информационно-телекоммуникационными образовательными технологиями. URL: http://www.edit.muh.ru/content/mag/trudy/09_2008/07.pdf
4. Новикова Т., Пругченков А., Пинская М. Портфолио в российской школе // Народное образование. 2005. № 1. С. 84—96.
5. Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. М., 2007.
6. Полонский В.М. Инновации в образовании (методологический анализ) // Инновации в образовании. 2007. № 2. С. 4—14.
7. Шершнева В., Перехожева Е. Педагогическая модель развития компетентности выпускника вуза // Высшее образование в России. 2008. № 1. С. 152—154.

Глава 10

АНАЛИЗ СФОРМИРОВАННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ У ВЫПУСКНИКОВ ВУЗОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Ведущими измерениями современного мира становятся процессы глобализации, информационная революция, сетевая организация общества, формирование «общества знаний», которые определили в качестве одного из главных направлений развития современной цивилизации ценностную ориентацию. В этих условиях компетентность рассматривается исследователями в качестве приоритетной ценности современного образования. Проведение же ценностного анализа компетентностного подхода в образовании и выявление характерологических особенностей педагогической компетентности как приоритетной ценности современного педагога позволило определить ведущую роль руководителя общеобразовательного учреждения в условиях инновационных изменений системы образования. Это вызвало необходимость в изменении управленческой деятельности руководителя общеобразовательного учреждения. В связи с этим возникает насущная потребность по-новому определить содержание управленческой функции современного руководителя, ее структуру, выявить эффективную систему становления и развития руководителя общеобразовательного учреждения.

В этой связи важным становится выявление базисной составляющей профессиональной компетентности руководителя общеобразовательного учреждения, которая определяет успех функционирования и развития организации в целом. К таковой относится **педагогическая компетентность**, которую можно определить как интегральную характеристику, определяющую способность руководителя управлять инновациями, т.е. эффективно решать стратегические и тактические задачи развития организации в условиях изменений на основе признания индивидуальной ценности и личной значимости сотрудников в пространстве ценностно-смыслового

согласования интересов субъектов деятельности и видения развития организации в целом.

В связи с тем, что понятие педагогической компетентности руководителя общеобразовательного учреждения дается в нашем исследовании впервые, логичным представляется рассмотрение проблемы становления и развития педагогической компетентности руководителя и путей ее решения.

Прежде всего, нами обосновывается вывод о том, что руководители общеобразовательных учреждений испытывают определенные проблемы в профессиональной управленческой деятельности с учетом реальных потребностей. Это находит подтверждение в исследованиях И.С.Батраковой, М.И.Кондакова, В.Ю.Кричевского, В.С.Лазарева, О.Е.Лебедева, А.М.Моисеева, С.А.Нелюбова, М.М.Поташника, П.И.Третьякова, К.М.Ушакова, Т.И.Шамовой, Е.А.Ямбурга и др.

Так, в исследованиях С.А.Нелюбова [2, с. 134—141] отмечается неготовность руководителей образовательных учреждений осуществлять профессиональную управленческую деятельность с учетом реальных потребностей. Автор подчеркивает противоречие между объективной потребностью существующей системы управления образованием в концепции становления и развития профессиональной позиции руководителя образовательного учреждения и неразработанностью ее в педагогической науке.

Данное обстоятельство привело к необходимости поиска системологических оснований для становления и развития педагогической компетентности руководителя общеобразовательного учреждения. В связи с этим, теоретической базой по применению системного подхода к обозначенной проблеме стали труды И.В.Гришиной, Е.С.Заир-Бек, В.И.Зверевой, Е.И.Казаковой, А.К.Марковой, В.А.Сластенина, Е.Э.Смирновой, Г.С.Сухобской, А.П.Тряпицыной, А.Р.Фонарева и др. Теоретической базой по применению системного подхода являются труды В.П.Беспалько, Т.А.Ильиной, А.Г.Кузнецова, В.П.Кузьмина, Б.Ф.Ломова, Н.Н.Моисеева, Г.А.Полтавца, В.Н.Садовского, В.Д.Шадрикова, Г.П.Щедровицкого, Э.Г.Юдина.

К наиболее прогрессивной отнесена система, предполагающая три этапа становления личности специалиста: *1-й этап — допрофессиональная* (предпрофильная и профильная) *подготовка*

в общеобразовательном учреждении; *2-й этап — профессиональная подготовка* в учреждениях профессионального образования; *3-й этап — повышение квалификации или переподготовка* в учреждениях постдипломного образования.

Между тем, состояние проблемы в теории и практике показывает, что руководителя общеобразовательной школы, как специалиста-управленца, в нашей стране в учреждениях профессионального образования не готовят, а назначают из числа наиболее профессионально подготовленных педагогов, обладающих определенными качествами управленца или проявивших себя способными руководителями на меньшем уровне управленческой деятельности. По закону «Об образовании» ст. 35, п. 4, руководитель общеобразовательного учреждения может быть: 1) избран коллективом образовательного учреждения; 2) избран коллективом образовательного учреждения при предварительном согласовании кандидатуры (кандидатур) с учредителем; 3) избран коллективом образовательного учреждения с последующим утверждением учредителем; 4) назначен учредителем с предоставлением совету образовательного учреждения права вето; 5) назначен учредителем; 6) нанят учредителем [1].

Таким образом, следует подчеркнуть, что руководитель общеобразовательного учреждения нигде не проходит специальную подготовку к профессиональной управленческой деятельности до его вступления в должность, за исключением тех случаев, когда органы управления образованием организуют специальную подготовку резерва руководящих кадров. В то же время, учитывая высокую социальную ответственность за результаты учебно-воспитательного процесса в общеобразовательном учреждении, к профессиональной компетентности его руководителя предъявляются достаточно высокие требования.

В этом случае главное противоречие заключается в том, что при отсутствии опыта управленческой деятельности на уровне общеобразовательного учреждения в целом, а также недостаточности целенаправленной профессиональной подготовки, вновь избранный (назначенный, нанятый) руководитель на момент вступления в должность уже должен обладать относительно высокой управленческой профессиональной компетентностью. При этом даже курсы повышения квалификации, проводимые для

резерва руководящих кадров органами управления образованием, не способны решить данную проблему, так как для этой цели предполагается относительно короткий по времени (до двух месяцев), сжатый по содержанию теоретический курс, а также не всегда обоснованная практическая деятельность по формированию профессиональной компетентности будущего руководителя.

Ранее отмечалось, что профессиональная компетентность представляет собой совокупность ключевых, базовых и специальных компетенций. И хотя все виды компетенций развиваются на протяжении всей жизни, ученые обращают внимание на то, что для определенной группы компетенций существуют чувствительные периоды, т.е. в наибольшей степени способствующие их формированию и развитию. Так, например, о чувствительности школьного периода в формировании ключевых компетенций свидетельствуют принятое в проекте Совета Европы «Среднее образование в Европе» описание состава пяти ключевых компетенций, которыми должны овладеть школьники. Формированию ключевых компетенций школьников посвящены исследования А.А.Гетманской, И.А.Зимней, М.Л.Зуевой, О.В.Темняткиной, А.В.Хуторского.

В формировании и развитии базовых компетенций наиболее благоприятным и ответственным моментом, по мнению исследователей, является период обучения в учреждении профессионального образования. Формированию профессиональной компетентности в процессе обучения в вузе посвящены труды отечественных специалистов в области менеджмента: А.К.Гастева, А.Я.Кибанова, С.И.Макшанова, С.А.Маничева, Б.М.Смирнова, Э.А.Уткина, В.Г.Шипунова. Различные аспекты данной проблемы рассматривают зарубежные ученые: М.Альберт, М.Вебер, Л.Ф.Гиттельман, Г.Кунц, М.Мескон, Ф.У.Тейлор, А.Файоль, Ф.Хедуори, Г.Эмерсон.

Специальные компетенции отражают специфику конкретной предметной сферы профессиональной деятельности. Так, для педагогических работников они сформулированы на основе раздела «Квалификационные характеристики должностей работников образования» Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих и списка приоритетных направлений и задач развития системы образования конкретного региона. Далее они могут быть конкретизированы особенностями

муниципальной системы образования, самого общеобразовательного учреждения и определены как специальные компетенции. В соответствии с этим, для их формирования и совершенствования необходимо иметь определенный опыт работы в этой сфере деятельности. Поэтому сензитивным периодом формирования и развития специальных компетенций логично становится период постдипломного образования.

Таким образом, системологической основой становления и развития профессиональной компетентности руководителя общеобразовательного учреждения и его базовой составляющей педагогической компетентности в исследовании должен стать системно организованный процесс формирования ключевых, базовых и специальных компетенций с учетом сензитивных периодов их становления, который предполагает приоритетное формирование:

- 1) *ключевых компетенций* руководителя в школьный период обучения (предпрофильная и профильная подготовка);
- 2) *базовых компетенций* при обучении в учреждениях высшего профессионального образования (профессиональная подготовка);
- 3) *специальных компетенций* через систему повышения квалификации (специальная подготовка).

Согласно разработанной модели становления и развития педагогической компетентности руководителя общеобразовательного учреждения были изучены возможности профессионального образования по формированию базовых компетенций.

Сегодня Общероссийским классификатором специальностей по образованию, принятым и введенным в действие Постановлением Госстандарта России № 276-ст. от 30.09.2003 [3], охватывающим высшее и среднее профессиональное образование, представлены, например, специальность 060109 «Сестринское дело» — квалификация «Менеджер»; специальность 071201 «Библиотечно-информационная деятельность» — квалификация «Менеджер информационных ресурсов»; специальность 071401 «Социально-культурная деятельность» — квалификация «Менеджер социально-культурной деятельности»; специальность 080501 «Менеджмент (по отраслям)» — квалификация «Менеджер».

Некоторые образовательные учреждения высшего профессионального образования сегодня делают попытки открыть отделения

по подготовке специалистов по направлению «Руководитель образовательного учреждения».

Анализ содержания государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования по педагогическим направлениям показал, что вопросам управления образовательными системами в них уделяется определенное внимание. Формирование педагогической компетентности руководителя осуществляется также через включение студентов в творческую деятельность, освоение дисциплин по выбору, прохождение производственной практики, организацию внеаудиторной работы (научно-исследовательской, кружковой, конференций, семинаров, встреч с передовыми руководителями организаций) и ориентировано на подготовку будущих руководителей к решению экономико-управленческих задач, выработку качеств лидерства, предвидения, адаптивности, умения оказывать влияние на людей и строить с ними отношения, на становление индивидуальной системы ценностей и гибких умений («Soft Skills»), обеспечивающих готовность личности к инновационным преобразованиям.

При диагностике сформированности базовых компетенций, составляющих основу педагогической компетентности руководителя общеобразовательного учреждения, было выявлено, что различные аспекты психолого-педагогической диагностики выпускников вузов отражены в трудах Б.П.Битинаса, И.Ю.Гутник, А.К.Быкова, В.П.Давыдова, П.П.Дерюгина, О.Ю.Ефремова, Е.Н.Михайлычева, В.Н.Новикова, В.П.Симонова, В.А.Сластенина.

Между тем, изучение результатов исследований ученых показало, что такое «новообразование» как педагогическая компетентность руководителя образовательного учреждения у выпускников вуза не изучалось. Для анализа сформированности данной компетентности в исследовании была осуществлена ее комплексная оценка. В сотрудничестве с факультетом педагогики и психологии Нижневартовского государственного гуманитарного университета была разработана система диагностики педагогической компетентности руководителя на основе таких диагностических методов, как анкетирование, лонгитюдные наблюдения, научная беседа, тестирование, самооценка, диагностические ситуации, праксиметрические и биографические методы и т.д.

В качестве базовой модели педагогической компетентности руководителя общеобразовательного учреждения использовалась модель педагогической компетентности, предложенная И.А. Колесниковой и О.Г. Прикотом, обладающая сложной структурой компонентов и показателей, предполагающая анализ самых разнообразных социально-педагогических явлений. Данная модель включает следующие компоненты:

- способность к критической оценке и интеграции личного и иного (отечественного, зарубежного, исторического, прогнозируемого) опыта педагогической деятельности;

- стремление к развитию и (или) формированию личных креативных качеств, дающих возможность генерации уникальных педагогических идей и получения инновационных педагогических результатов;

- наличие рефлексивной культуры, сформированность потребности в саморефлексии и в совместной рефлексии с другими субъектами педагогического процесса;

- наличие высокого уровня общей коммуникативной культуры, теоретических представлений и опыта организации культурной (сложной) коммуникации, осуществляемой в режиме диалога;

- наличие методологической культуры, умений и навыков концептуального мышления, моделирования педагогического процесса и прогнозирования результатов собственной деятельности;

- готовность к совместному со всеми иными субъектами педагогического процесса освоению социального опыта;

- освоение культуры получения, отбора, хранения, воспроизведения, обработки и интерпретации информации в условиях становления рыночных отношений в образовании;

- принятие философии маркетинга в качестве одной из основных идей деятельности педагога в условиях становления рыночных отношений в образовании;

- принятие понятия профессиональной конкуренции как одной из движущих идей развития личности руководителя;

- наличие культуры педагогического менеджмента в широком смысле, т.е. стремление к самоопределению в ситуациях ценностного выбора и к принятию ответственности за конечный результат педагогического процесса, что определяет профессиональную успешность в условиях конкуренции;

— сформированность теоретических представлений о системном педагогическом мышлении и наличие опыта системного исследования педагогической деятельности в целом и собственной педагогической деятельности;

— осознание метода педагогической деятельности как одной из высших профессиональных ценностей педагога;

— способность к выработке индивидуального стиля педагогического поведения;

— способность к принятию гуманистических ценностей современной педагогики (т.е. идеи ценностно-смыслового равенства субъектов деятельности) [4].

Исследование проводилось на базе Нижневартковского государственного гуманитарного университета (НГГУ), факультета педагогики и психологии. В нем принимало участие 248 выпускников университета (2007—2009 гг.).-

Диагностическое исследование по проблеме оценки сформированности педагогической компетентности руководителя общеобразовательного учреждения у выпускников вуза проводилось по следующим направлениям:

1. Исследование ценностно-смысловой сферы.

Для оценки ценностно-смысловой сферы использовались следующие проективные методики: создание портретов-образов «Я — педагог», «Я — руководитель», «Я глазами... (коллег, учащихся, родителей, администрации, социальных партнеров...)». Создавались проекты-образы «Школа будущего», «Моя карьера», «Я — руководитель XXI века» и т.п.

Созданные портретные характеристики позволили говорить о том, что идеалом большинства выпускников стал:

— «предприимчивый деловой человек, менеджер образовательных услуг» — 39%;

— «хороший хозяйственник, ориентированный на благоустройство школы» — 28%;

— «прекрасный педагог, прошедший все ступени “педагогического посвящения”» — 17%;

— «друг коллег и советчик родителей» — 16%.

Данное соотношение позволяет говорить о профессиональных приоритетах выпускников вуза, о тенденциях развития современной школы и в целом образовательных услуг. Кроме того, в ходе

диагностики было выявлено, что показатели: развитие личности ребенка в образовательном процессе; развитие педагогического коллектива в инновационной педагогической деятельности; развитие личности самого руководителя в ходе управленческой деятельности — как педагогические ценности выпускниками не рассматривались.

Это позволяет говорить о том, что сознание будущих руководителей исследуемой группы в большинстве своем не направлено на социальные проблемы и их решение, а приоритетной является активная деловая позиция, не связанная с гуманистическими ценностями, т.е. уровень педагогической компетентности можно назвать «неудовлетворительным».

2. Исследование профессионального образа мира.

Диагностика включала в себя работу в фокус-группе и деловые игры, направленные на актуализацию профессиональных установок в реальной жизнедеятельности (методика «Определение типа будущей профессии» Е.А.Климова, методика предельных смыслов Д.А.Леонтьева).

Студентам были предложены списки из 24 утверждений, представляющие собой перечень жизненных смыслов, на которые могут ориентироваться люди в своей жизни. Далее осуществлялась мягкая рейтинговая оценка предлагаемых смыслов с позиции руководителя и с личностной точки зрения. Рейтинги выглядели следующим образом:

1) для руководителя ведущими смыслами деятельности, с точки зрения респондентов, стали следующие смыслы:

- чтобы помогать другим людям — 46%;
- чтобы осуществить себя — 39%;
- чтобы добиваться успеха — 32%;
- чтобы реализовать все свои возможности — 28%;
- чтобы улучшать мир — 14%.

2) с точки зрения собственных жизненных смыслов выпускников вуза рейтинг выглядел следующим образом:

- чтобы понять себя самого — 35%;
- чтобы делать добро — 26%;
- чтобы чувствовать, что кому-то нужен — 22%;
- чтобы помогать своим родным и близким — 20%;
- чтобы занимать достойное положение в обществе — 17%.

Анализ результатов позволяет сделать следующие выводы:

— ведущими ценностными ориентациями и жизненными смыслами у студентов — выпускников вуза являются альтруистические смыслы, смыслы самореализации и статуса в профессии;

— с точки зрения собственных жизненных смыслов выпускники выделили такие, как: когнитивные, альтруистические, коммуникативные, самореализации и статусные;

— сравнение указанных рейтингов жизненных и профессиональных ценностей и смыслов показало их почти полное несоответствие, т.е. выпускники вуза не видят собственной ценностной позиции в профессиональной деятельности;

— большинство опрошенных характеризуются упрощенностью смысловых представлений о педагогической и управленческой деятельности и педагогической профессии;

— расхождение ценностных ориентаций на личностном и профессиональном уровнях может привести к глубокому ценностному конфликту в профессии у большинства выпускников — будущих руководителей образовательных учреждений;

— лишь у 5% выпускников наблюдалось совпадение рефлексии профессиональных и личностных ценностей и смыслов, что говорит о поиске личностного смысла в своей будущей деятельности как руководителя образовательного учреждения;

— кроме того, 5% выпускников не связывает свою будущую профессиональную деятельность ни с руководящей работой, ни с педагогической деятельностью.

3. Исследование способности к коммуникации.

Способность к коммуникации у будущих руководителей — выпускников вуза рассматривалась нами в трех аспектах, исходя из:

- 1) навыков самопрезентации;
- 2) умений и навыков самодиагностики и рефлексии;
- 3) готовности к развитию контакта.

Оценка навыков самопрезентации у выпускников вуза проводилась экспертами во время защиты дипломных работ и собеседований. С точки зрения экспертной оценки, исследуемые по умению презентовать себя были разделены на следующие группы:

1 группа — 12% — самопрезентация прошла успешно;

2 группа — 34% — можно оценить самопрезентацию как недостаточно убедительную;

3 группа — 48% — можно оценить самопрезентацию как неубедительную;

4 группа — 6% — самопрезентация прошла неуспешно.

Оценка умений и навыков самодиагностики и рефлексии осуществлялась по опроснику, в котором студентам предлагался список утверждений, которые могут вызывать неудовлетворение, досаду или раздражение при беседе с любым человеком. Участники диагностики должны были отметить те ситуации, на которые они реагировали бы негативно. В результате исследования были получены следующие результаты:

— 18 и более положительных утверждений отметило 36% респондентов. Это значит, что данной группе необходимо работать над собой и учиться слушать;

— 10—17 положительных утверждений отметило 29% респондентов, которым не хватает некоторых достоинств хорошего слушателя, как, например, стремление не делать поспешных выводов, не заострять внимания на манере говорить, не притворяться, искать скрытый смысл сказанного, не монополизировать разговор;

— 4—9 положительных утверждений отметило 27% респондентов, которые являются хорошими собеседниками, лишь иногда отказывая партнеру в полном понимании;

— до 3-х высказываний отметило 8% респондентов, которые показали себя отличными собеседниками, умеющими слушать, стиль общения которых может стать примером для окружающих.

Результаты исследования показали недостаточную сформированность коммуникативной компетентности у студентов.

4. Исследование готовности к саморазвитию.

Для изучения готовности к саморазвитию были использованы такие методы, как собеседование, наблюдение, тестирование (на основе методики диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере по О.Ф.Потемкиной).

Результаты исследования показали, что высоким уровнем самореализации в профессиональной деятельности обладают 44% респондентов. Альтруистическая позиция в данном случае сочетается с установкой личности на результат деятельности.

По результатам обобщенных наблюдений и собеседований были выделены также четыре группы выпускников в соответствии с уровнем сформированности у них готовности к саморазвитию:

1) 6,5% студентов имеют низкий уровень (не стремятся к самопознанию и не хотят изменяться);

2) средний уровень готовности к саморазвитию показали 12% исследуемых (желают больше знать о себе, но еще не освоили навыки самосовершенствования и рефлексии);

3) высокий уровень характерен для 37,5% студентов (ярко выражена направленность на саморазвитие, однако желание познать себя в силу большой занятости и отсутствия времени небольшое);

4) высший уровень готовности был отмечен у 44% выпускников (оптимальное соотношение направленности на самопознание и способности к самосовершенствованию).

5. *Исследование ориентации на успех.*

Ориентация на успех у будущих руководителей — выпускников вуза оценивалась нами с помощью таких методик, как тесты-опросники Т.Элсера «Мотивация к успеху», «Мотивация к избеганию неудач» и «Методика диагностики степени готовности к риску Шуберта».

Диагностика выпускников позволила условно разделить их на три группы:

1) наличие социального интеллекта, уверенности в себе, способности рисковать — 12%. В данной группе в ситуациях риска проявлялись активизация социального взаимодействия, прогностичного анализа ситуации и одновременно повышение мотивации к достижению успеха и мотивации избегания неудач;

2) присутствие целеустремленности, лидерских качеств, высокого интеллектуального потенциала — 58%. Такой тип мотивации свойственен молодым руководителям;

3) обладание стратегией избегания риска — 30%. В данной группе, чем больше ответственности руководители со стратегией избегания риска брали на себя в ситуациях социального взаимодействия, тем больше усиливалось стремление к независимости в общении, склонности принимать решения самостоятельно (нонконформизм), что также сопровождалось снижением общительности. При этом самостоятельное принятие решений также сопровождалось неверием в возможность достижения успеха.

6. Исследование умения стратегически мыслить и действовать.

Использовалась методика САТ — самоактуализационный тест в варианте М.В.Загика. Это отечественная модификация классического теста РОІ — личностного ориентационного опросника, разработанного Э.Шостромом.

Были получены следующие результаты: 66% респондентов рассматривали окружающих людей в целом как добрых по своей природе. Их суждения характеризовались некоторой поверхностностью суждений о сущности человеческой природы и своем отношении к ней. Высокий уровень понимания человеческой природы был выявлен у 34% выпускников вуза, осознанно и целостно воспринимающих глубинные противоречия личности человека, направляющих свои стремления на поддержку и оказание помощи в их преодолении.

В заключение диагностики проводились деловые игры, которые позволили оценить уровень стратегичности мышления начинающих руководителей. Были получены следующие результаты:

— способность предугадывать возможные сценарии развития событий продемонстрировало 73% испытуемых;

— умение создавать варианты проектов, учитывающие возможности изменения ситуации, — 45%;

— умение оценивать вероятность и риски наступления прогнозируемых событий — 23%;

— готовность к изменению способа достижения цели в зависимости от предполагаемого варианта развития ситуации — 56%;

— умение построить образ желаемого будущего; способность активно формировать будущее, быть на шаг впереди окружающих — 21%;

— способность видоизменять цель в зависимости от меняющихся условий — 6%.

В качестве предварительных выводов по материалам данной диагностики можно отметить следующее:

1. Выпускники вуза более подготовлены к коммуникативной, организационно-методической деятельности, чем к управленческой.

Студенты рассматривали педагогическую деятельность как имеющую гуманистическую направленность и значимую для общества. В то же время было выявлено расхождение между личностными

и профессиональными смыслами деятельности у большинства выпускников вуза.

Управленческий компонент в аспекте стратегического мышления, организаторских способностей, стремления к успеху и умения стратегического видения был выявлен менее чем у 10% исследуемых.

Полученное расхождение целей подготовки выпускников вузов педагогического профиля к управленческой деятельности в общеобразовательных учреждениях и лично значимых ценностей и смыслов рассматривается нами как результат недостаточного внимания к значимости педагогической компетентности в процессе подготовки современных руководителей.

Таким образом, процесс становления и развития педагогической компетентности будущих руководителей общеобразовательных учреждений на этапе исключительно профессиональной подготовки в учреждениях высшего профессионального образования не является достаточно эффективным, так как ориентирован в основном на формирование базовых компетенций. Важной составной частью формирования профессиональной компетентности должен стать этап становления и развития ключевых компетенций, что соответствует периоду получения образования в общеобразовательных учреждениях и требует отдельного исследования.

Литература

1. Закон Российской Федерации «Об образовании» 1992/2000. М., 2002.
2. Нелюбов С.А. Проблемы субъекта управления: сущность и особенности // Философия образования. 2007. № 2 (19). С. 134—141.
3. Постановление Госстандарта России № 276-ст от 30.09.2003 г. / Общероссийский классификатор специальностей по образованию. URL: <http://www.personal.ru/docs/5717/index.php>
4. Прикот О.Г. Педагогика отождествления и педагогическая системология. СПб., 1995.

Глава 11

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КУРАТОРА СТУДЕНЧЕСКОЙ ГРУППЫ

За последние десятилетия в России существенно изменилась социальная и экономическая ситуация, увеличилась ответственность человека за личное и общественное благополучие. Именно этим объясняется необходимость в формировании инициативных, творческих, интеллигентных людей, способных к самостоятельному поиску решений, ответственных за результаты своей деятельности, восприимчивых ко всему новому, передовому и прогрессивному, что в свою очередь предполагает повышение инновационной активности в сфере образования. В настоящее время в системе российского образования формируется новая культура воспитания с такими особенностями, как вариативность воспитательных практик, увеличение степени свободы, личностно-деятельная направленность образования, организация современной среды воспитания, оптимизация процессов социализации и индивидуализации. Воспитание в инновационном образовательном пространстве вуза представляет собой важнейший способ социализации и адаптации молодого человека в постоянно меняющемся обществе, целенаправленное создание условий для мотивационно-ценностного развития каждого студента, для его субъектного становления [1, с. 82]. Важное место в этом процессе занимает куратор студенческой группы, который в данных условиях рассматривается как субъект инновационной деятельности и ее организатор.

Куратор академической группы сопровождает процесс профессиональной подготовки студентов, осуществляет свою деятельность с целью формирования у них профессиональных ценностей и культуры через различные формы работы со студенческим коллективом, создает условия для саморазвития и самореализации студентов, обретения ими самостоятельности и опыта профессионального поведения и отношений [3, с. 57].

Инновационная деятельность куратора студенческой академической группы понимается нами как целенаправленная педагогическая деятельность, основанная на осмыслении (рефлексии)

своего собственного практического воспитательного опыта при помощи изучения и сравнения, изменения и развития воспитательного процесса в вузе с целью достижения более высоких результатов, получения нового знания, качественно иной педагогической практики. Инновационная деятельность куратора основывается на личностном подходе, при котором внешние педагогические воздействия всегда влияют опосредованно, преломляясь через внутренние свойства личности субъектов инновационного процесса, опираясь на их активность, т.е. имеет направленность на личность. Воспитательная деятельность куратора носит творческий новаторский характер и имеет стойкую мотивированность на поиск нового в целевых, содержательных и процессуальных характеристиках образовательного процесса.

Институт кураторства имеет довольно длительную историю. Он появился в России во второй половине XIX в., что было связано с введением новой должности педагога, отвечающего за организацию воспитательной деятельности в школах и вузах, о чем свидетельствуют труды Д.И.Писарева, Н.А.Добролюбова, К.Д.Ушинского и др. Значительное внимание проблеме кураторства стали уделять в 60—80-е гг. XX в., когда возникла необходимость научного рассмотрения вопросов, касающихся организации и содержания работы кураторов, управления формированием и развитием коллектива студенческой группы (Л.А.Быкова, Л.Д.Демина, А.М.Зарукина, Н.Ф.Коваленко и др.).

Нельзя сказать, что работа куратора была статична и касалась только вопросов воспитания студентов. В зависимости от социальных задач, которые стояли перед обществом на каждом конкретном этапе его развития, деятельность куратора претерпевала значительные изменения [2, с. 4].

В перестроечные времена институт кураторства, как и многие другие сферы жизнедеятельности, подвергся серьезной реорганизации и в конечном итоге распался. Однако потребность в его функционировании все же оставалась.

Возрождение кураторства началось с конца 1990-х гг. Этот процесс был связан с внедрением личностно ориентированной парадигмы построения образования и необходимостью создания условий для личностного и профессионального развития будущих специалистов.

В современных исследованиях институт кураторства рассматривается в контексте организации воспитательной работы в группе, управления формированием коллектива студентов (В.Ш.Гузайров, Н.С.Данилкова, И.С.Шаповалова, В.С.Шилова и др.).

Работы Е.И.Ерошенковой, Е.Н.Кролевецкой, О.В.Нестеровой и др. посвящены проблеме гуманизации отношений куратора и студентов, формирования у студентов профессиональной направленности.

Для инновационной деятельности куратора академической группы в вузе необходимы следующие педагогические условия:

— *совершенствование нормативно-правовой основы деятельности куратора* (внесение изменений в должностные обязанности куратора академической группы, постановка новых целей, задач, пересмотр направлений, содержания и форм работы со студентами в связи с необходимостью направить усилия на повышение качества профессиональной подготовки студентов);

— *систематический мониторинг профессиональной подготовки студентов*;

— *высокий авторитет личности куратора* (установление субъект-субъектных отношений во взаимодействии куратора и студентов; значимость личности куратора и влияние его деятельности на профессиональное становление студентов);

— *активная жизненная позиция куратора и студентов* (стремление и желание кураторов к внедрению инновационных форм работы со студентами; активная творческая позиция студентов) [3].

Куратор в современных условиях является активным участником студенческой жизни, он создает условия для саморазвития и самораскрытия будущего выпускника вуза, обретения им системы профессиональных знаний, ценностей, идеалов, опыта профессионального поведения и отношений. Куратор выступает своеобразным ориентиром, эталоном, на который могут равняться студенты, примером, которому они стремятся подражать.

Развитие субъект-субъектных отношений во взаимодействии куратора и студенческой группы находится в плоскости инновационной образовательной деятельности высшей школы. Это детерминировано тем, что инновационная деятельность находит свое отражение не только в разработке и внедрении новых образовательных технологий, но и в новых способах установления

отношений между субъектами учебно-воспитательного процесса.

Субъектность куратора — это интегративная характеристика, составляющая основу развития его профессиональных способностей и качеств. Высокий уровень субъектности куратора характеризуется стремлением к теоретическому анализу, рассмотрением действительности через призму собственной системы ценностей, включением в личностную картину мира.

Субъектность как способность личности формируется и развивается в процессе воспитания, она является целью воспитательной деятельности куратора. Развитие и самореализация ценнейших субъектных качеств личности педагога-куратора является одним из условий становления субъектности студента. Только субъект-куратор может оказать влияние на развитие субъекта-студента. При высоком уровне субъектности куратора воспитательный процесс ориентирован на субъективный опыт студента, его возможности, потенциал [2].

В основе воспитательной работы куратора, на наш взгляд, лежит система воспитательных отношений, и наиболее значимое имеют не сами по себе условия развития студента, а его фактическое место в этих условиях, отношение к ним и характер деятельности в них.

В настоящее время формируется потребность в новом типе личности, качествами которой являются практичность, инициативность, способность ориентироваться в рыночных условиях, динамичность. Для молодежи остро встает вопрос о занятии определенного положения в обществе, о путях самореализации, однако из-за отсутствия устойчивых жизненных ценностей молодым трудно самим сформировать свои долговременные жизненные планы. На помощь должен прийти неравнодушный и компетентный в вопросах воспитания преподаватель-куратор.

Цели и задачи куратора по руководству студенческой группой в инновационном образовательном пространстве вуза могут быть общими и частными. Общие конкретизируются в соответствии с основными сферами социальных отношений, в которые включается студент.

Общая цель воспитания достигается посредством ее реализации в системе образовательных структур и решением более

конкретных задач, среди которых наиболее актуальными являются следующие:

— ориентация студентов на гуманистические мировоззренческие установки и жизненные ценности в новых социально-политических и экономических условиях общества, определение своего места и цели жизнедеятельности, формирование самосознания и гуманистически направленных высших потребностей личности;

— формирование менталитета российского гражданина и интеллигента: гражданственности, национального самосознания, патриотизма, уважения к законности и правопорядку, внутренней свободы и чувства собственного достоинства, потребности в благотворительной деятельности, в милосердии;

— воспитание потребности студентов в саморазвитии, в освоении художественных и научных достижений общечеловеческой и национальной культуры, в формировании чувства меры, вкуса, стиля самореализации, позволяющего творчески участвовать в культурной жизни российского общества;

— приобщение к общечеловеческим нормам морали, национальным традициям, кодексам профессиональной чести и моральным ценностям соответствующих социальных слоев и групп, развитие навыков адекватной самооценки, оценки результатов своей деятельности;

— выявление и развитие задатков, формирование на их основе общих и специальных способностей, индивидуальности личности, возвышение ее творческого потенциала и способности к саморазвитию;

— воспитание потребности к труду как к первой жизненной необходимости и важной жизненной ценности; целеустремленности и предприимчивости, конкурентоспособности во всех сферах жизнедеятельности;

— воспитание потребности в здоровом образе жизни, укреплении душевного и физического здоровья, стремления к созданию семьи, продолжению рода, материальному обеспечению и воспитанию нового поколения в духе гуманизма и демократии.

Содержание работы куратора студенческой академической группы включает:

— постоянное участие в жизни группы в течение учебного года: помощь в решении повседневных студенческих проблем,

работа по созданию дружеской атмосферы в группе, интерес к личности каждого студента;

- контроль за успеваемостью студентов;
- знание бытовых и семейных условий и состояния здоровья каждого студента в группе;
- помощь в вопросах, связанных с учебным расписанием, занятиями, сессией;
- привлечение студентов к исследовательской работе, изучение их научных интересов;
- приобщение студентов к студенческой жизни, предоставление возможности для самореализации;
- индивидуальная работа со студентами: как с теми, у которых возникают проблемы с адаптацией в университете, так и с теми, кто стремится к более глубокому изучению учебных дисциплин. Взаимоотношения с сокурсниками, преподавателями, личные проблемы также должны находиться в поле зрения куратора;
- доведение до сведения деканата и родителей необходимой информации об успеваемости студентов, посещении занятий и поведении в университете;
- этическое и эстетическое воспитание студентов в группе: беседы о поведении, этикете, привитие интереса к культуре, искусству. Контроль за соблюдением ими правил внутреннего распорядка в университете.

Результаты проведенного нами в 2009 г. опроса студентов факультета педагогики и психологии НГГУ показывают, что потребность в кураторе испытывают около 68% студентов-первокурсников. Это мнение сохраняется у 53% студентов старших курсов. Куратор, в основном, помогает решить проблемы, связанные с успеваемостью (7,9%), со здоровьем (4,8%), личные проблемы (6,9%), помогает наладить взаимоотношения с сокурсниками (11,8%), приобщиться к общественной жизни факультета (19,1%), оказывает помощь при оформлении курсовых и научных работ (2,2%), помогает разрешить конфликт с преподавателем (7,8%), улучшить бытовые условия (2,3%). Если бы не было куратора, было бы сложнее адаптироваться к студенческой жизни (19,6% студентов), не было бы возможности общаться с интересным человеком (12%), было бы сложно в первые месяцы обучения (32%). Куратор необходим студентам для того, чтобы рассказать

об основных требованиях к учебе (28,9%), помочь при работе над курсовыми и научными работами (2,8%), познакомить с Уставом университета и другими официальными документами (48,7%) и просто знать, что есть преподаватель, равнодушный к студенческим проблемам (25,5%). Лишь 7,3% студентов не испытывают потребность в кураторе. Сами предпочитают решать проблемы 7,6% студентов.

Действенность и высокая эффективность кураторской работы в учебной группе в условиях вуза достигаются только при условии ее построения на основании следующих основных принципов.

Принцип гуманистической ориентации воспитания требует рассмотрения студента как главной ценности в системе человеческих отношений, важнейшей нормой которых является гуманность. Принцип требует уважительного отношения к каждому человеку, а также обеспечения свободы совести, вероисповедания и мировоззрения, выделения в качестве приоритетных задач заботы о физическом, социальном и психическом здоровье студента.

Условиями реализации данного принципа являются:

- добровольность включения студента в ту или иную деятельность;
- вера каждого студента в возможность выбора средств для достижения поставленной цели;
- оптимистическая стратегия в определении воспитательных задач;
- предупреждение негативных последствий в процессе педагогического воздействия;
- готовность студентов к социальной самозащите своих интересов при осознании своей социальной защищенности;
- учет интересов студентов, их индивидуальных вкусов, предпочтений, пробуждение новых интересов.

В практической педагогической деятельности этот принцип отражается в следующих правилах:

- опора на активную позицию студента, его самостоятельность и инициативность;
- в общении со студентом должно доминировать уважительное отношение к нему;
- куратор должен не только призывать студента к добру, но и быть добрым;

— куратор должен защищать интересы студента и помогать ему в решении его актуальных проблем;

— поэтапно решая воспитательные задачи, куратор должен постоянно искать варианты их решения, которые в большей степени принесут пользу каждому студенту;

— защита студента должна быть приоритетной задачей педагогической деятельности куратора;

— в группе и других объединениях студентов куратор должен формировать гуманистические отношения, которые не допускают унижения достоинства студентов.

Принцип приоритета общечеловеческих ценностей предусматривает, что все воспитательные мероприятия, которые проводятся в учебной группе, в общежитии, все действия куратора, преподавателя и актива группы должны быть направлены на формирование у студентов норм морали, определенных научных взглядов и убеждений.

Принцип комплексного подхода в воспитании имеет целью влияние на все грани личности студента, чтобы воспитать его как высококвалифицированного специалиста. Задача куратора — объединить все усилия и средства в воспитании студентов для успешного решения комплексного задания: подготовки компетентного специалиста, формирования его как творческой личности.

Принцип дифференцированного подхода с учетом индивидуальных особенностей студентов требует от куратора проведения своей работы на основании глубокого и всестороннего изучения студентов.

Принцип активности и самостоятельности требует такой организации воспитательной работы, которая способствует активности студентов, формированию у них интеллектуальных и моральных качеств, развивает инициативу и организаторские навыки.

Принцип преемственности и перспективности определяется как соблюдение преемственности в содержании, организационных формах, методах и средствах воспитательной работы и требует от куратора точного учета уровня сформированности отдельных качеств личности, профессиональных умений и общего развития каждого студента.

Принцип определения позитивного предусматривает, что куратору необходимо уметь найти в своих воспитанниках задатки

позитивных качеств и, опираясь на них, успешно формировать личность в целом.

Принцип социальной адекватности воспитания требует соответствия содержания и средств воспитания в социальной ситуации, в которой организуется воспитательный процесс. Задачи воспитания ориентированы на реальные социально-экономические условия и предполагают формирование у студентов прогностической готовности к реализации разнообразных социальных задач.

Реализация принципа возможна только на основе учета разнообразного влияния социальной среды.

Условиями реализации принципа являются:

— взаимосвязь воспитательных задач университета и задач социального развития демократического общества;

— координация взаимодействия социальных институтов, оказывающих влияние на активность студента;

— обеспечение комплекса социально-педагогической помощи студентам;

— ориентация педагогического процесса на реальные возможности социума;

— учет разнообразных факторов окружающей социальной среды (национальные, региональные, особенности учебного заведения и т.п.);

— коррекция воспринимаемой студентами разнообразной информации, в том числе от средств массовых коммуникаций.

Принцип индивидуализации воспитания студентов предполагает определение индивидуальной траектории социального развития каждого студента, выделение специальных задач, соответствующих его особенностям, включение студентов в различные виды деятельности, раскрытие потенциалов личности как в учебной, так и во внеучебной работе, предоставление каждому студенту возможности для самореализации и самораскрытия.

Условиями реализации принципа индивидуализации являются:

— мониторинг изменений индивидуальных качеств студента;

— выбор специальных средств педагогического влияния на каждого студента;

— учет индивидуальных особенностей студента, его существенных сфер при выборе воспитательных средств, направленных на его развитие;

— предоставление студентам возможности в самостоятельном выборе способов участия во внеучебной деятельности, а также в выборе сферы дополнительного образования.

В практической педагогической деятельности этот принцип реализуется в следующих правилах:

— работа, проводимая с группой студентов, должна ориентироваться на развитие каждого из них;

— успех воспитательного воздействия при работе с одним студентом не должен негативно влиять на воспитание других;

— осуществляя выбор воспитательного средства, необходимо пользоваться только информацией об индивидуальных качествах.

Принцип создания воспитывающей среды требует создания в учебном заведении таких отношений, которые бы способствовали социализации студента.

Прежде всего, важна роль идей о единстве коллектива группы педагогов и студентов, сплочении этого коллектива. В каждой группе, в каждом объединении должно формироваться организационное и психологическое единство (интеллектуальное, волевое и эмоциональное). Создание воспитывающей среды предполагает взаимную ответственность участников педагогического процесса, сопереживание, взаимопомощь, способность вместе преодолевать трудности. Этот принцип также означает, что в вузе и социальном окружении доминируют творческие начала при организации учебной и внеучебной деятельности, при этом творчество рассматривается студентами и педагогами как универсальный критерий оценки личности и отношений в коллективе.

Реализация принципа возможна при следующих условиях:

— выделение доминирующей цели коллектива, объединяющей педагогов и студентов;

— определение ведущей деятельности, являющейся значимой для всех членов коллектива;

— развитие студенческого самоуправления, инициативы и самостоятельности студентов, создание разнообразных студенческих объединений;

— формирование позитивного отношения к творчеству (воспитывающая среда должна быть эвристической);

— неповторимость учебного заведения (каждый вуз должен иметь свое «лицо»);

— наличие отношений «ответственной зависимости» в среде педагогов и студентов.

Этот принцип отражается в ряде правил организации педагогической деятельности:

— вуз для студента должен быть родным, и он должен ощущать сопричастность к успехам и неудачам коллектива;

— педагоги и студенты — члены одного коллектива — помогают друг другу;

— общая цель вуза — цель каждого педагога и студента;

— каждый в коллективе должен быть творцом отношений и новых дел.

Перечисленные принципы, условия и правила отражают суть нашего подхода к организации деятельности куратора в университете.

Цели и задачи деятельности куратора конкретизируются в выполняемых им функциях, которые реализуются как относительно студенческой группы в целом, так и отдельных студентов. О.А.Нестерова [3, с. 58] характеризует каждую из этих функций:

1. Адаптивно-социализирующая функция призвана, с одной стороны, помочь студентам адаптироваться к условиям обучения, к студенческому коллективу, к системе «преподаватель—студент», а куратору — выявить уровень мотивации студентов к получению качественного образования по выбранной профессии. С другой стороны, обозначенная функция предполагает решение целого ряда задач: социализация студентов в обществе, профессионализация студентов, научная социализация студентов, их коммуникативная социализация, формирование студенческого коллектива, развитие мировоззрения и мировосприятия студентов, развитие самоконтроля и самоорганизации студентов.

2. Диагностическая функция направлена на изучение индивидуальных особенностей студентов группы, настроения, интересов, взглядов обучающихся, на определение их вовлеченности в молодежные субкультуры.

Для проведения диагностики куратор может использовать различные методы: тестирование, анкетирование, опрос студентов, анализ документации и т.д.

3. Мотивационная функция — одна из наиболее важных. От степени мотивации зависит успешность овладения выбранной профессией.

На всех этапах обучения куратору необходимо формировать и развивать внутреннюю мотивацию студентов, основанную на осознании значимости собственных достижений, ощущении признания и самоуважения, удовлетворенности от выполнения профессиональных задач, полученных результатов.

4. Организационно-деятельностная функция.

Взаимодействие куратора и академической группы протекает в процессе активной совместной деятельности. Организуя индивидуальную, групповую, коллективную работу, куратор устанавливает регламент совместной деятельности, вводит правила и нормы группового взаимодействия, управляет этим процессом, устанавливает обратную связь. Однако надо помнить, что не всякая деятельность благотворно влияет на профессиональную подготовку студентов. Совместная деятельность должна приносить пользу и радость всем ее участникам.

5. Координаторская функция заключается в согласовании учебной деятельности каждого студента и всей группы, а также в формировании коллектива, развитии творческих способностей, взаимоотношений с другими участниками обучения.

6. Консультативная функция предполагает, что куратор консультирует студентов по текущим вопросам, касающимся учебы, научной работы, внутренней жизни в группе, помогает студентам создавать индивидуальные траектории своего профессионального образования в рамках программы, выстраивает индивидуальный маршрут обучения, который будет в большей степени соответствовать потребностям, способностям, предпочтениям обучающихся.

Задача куратора при реализации консультативной функции заключается в оказании помощи студентам в максимально эффективном управлении своим профессиональным обучением.

7. Воспитательная функция означает реализацию куратором таких направлений работы со студентами, как гражданское, нравственное, духовное, творческое, спортивное и профессиональное воспитание.

8. Развивающая функция заключается в развитии индивидуальности каждого обучающегося посредством индивидуальной работы; развитии у студентов толерантности; воспитании у них самостоятельности (самоорганизации, самоконтроля).

9. Рефлексивная функция. Рефлексия — размышление о своем внутреннем состоянии, самоанализ. Куратор направляет усилия обучающегося на развитие этого умения. Рефлексия помогает студентам проанализировать результаты своего профессионального обучения, соотнести полученные результаты с поставленными перед поступлением в учебное заведение целями, осознать личный вклад в достижение полученных результатов и скоординировать свою дальнейшую деятельность.

10. Контрольно-корректировочная функция предполагает наблюдение за ходом целостного процесса профессиональной подготовки студентов, за ходом становления личности каждого обучающегося, его нравственного совершенствования, профессионального роста, общей и социальной культуры.

Технология деятельности куратора академической группы включает в себя ряд этапов.

1-й этап — диагностический. Он подразделяется на:

- *заочно-диагностический* — куратор знакомится с группой на основе материалов, собранных приемной комиссией; знакомится с личными делами студентов;
- *непосредственно-диагностический* — куратор проводит полноценные диагностические мероприятия, направленные на изучение интересов, склонностей, потребностей студентов; определяет уровень их мотивационной готовности к получению профессии, степень развития творческих, интеллектуальных способностей, знакомится с жизненными планами обучающихся.

Необходимым условием успешного прохождения данного этапа является проведение анализа полученных результатов диагностики и составление на его основе плана последующей работы с группой. Кроме того, на основании полученных результатов диагностики составляется банк данных, с помощью которого отслеживается динамика личностного и профессионального роста студентов.

2-й этап — адаптационно-социализирующий.

Успешность адаптации и социализации студентов к условиям обучения — залог эффективности всей дальнейшей работы куратора. Данный этап заключается в проведении адаптационно-социализирующих мероприятий, направленных на ознакомление студентов с уставом учебного заведения, правилами внутреннего

распорядка, с его администрацией, историей и традициями. Куратор рассказывает о формах организации учебно-воспитательного процесса (лекции, семинары, практические занятия и др.), об основных правилах: подготовки к семинарским и практическим занятиям; анализа и конспектирования литературы; работы с карточкой и каталогами в библиотеке.

Одним из ведущих направлений деятельности куратора на данном этапе является работа по формированию и развитию у студентов навыков организации самостоятельной работы.

Организация самостоятельной работы, как правило, вызывает у первокурсников большое количество проблем, так как процесс обучения в профессиональном учебном заведении существенным образом отличается от обучения в школе, к которому привыкли студенты. Куратор организует установочную беседу, на которой знакомит студентов с технологией организации самостоятельной работы, раскрывает содержание основных ее этапов и способов самоконтроля; создает условия для формирования и развития студенческого коллектива, организует работу по формированию самоуправления в группе.

Первоначально необходимо выделить лидеров в студенческой группе, мнение которых значимо для большинства членов коллектива. Это должна быть группа студентов, на которых куратор сможет положиться в решении любых ситуаций.

3-й этап — *информационно-мотивационный.*

Начиная со второго курса, перед студентами будет стоять проблема написания курсовых работ. Поэтому необходимо познакомить их с новыми формами работы, с содержанием дисциплин по выбору и факультативов, чтобы студенты могли осознанно сделать выбор с учетом своих потребностей и интересов. Определив основные направления работы с группой, куратор формирует социокультурное пространство, создает условия для становления системы ценностных ориентаций студентов, способствует укреплению профессиональной направленности, формирует культуру общения, развивает творческую деятельность студентов, соотносимую с общим контекстом их будущей профессиональной деятельности.

4-й этап — *этап психолого-педагогической поддержки.*

Взаимодействуя со студентами в течение всего учебного года, куратор оказывает им психолого-педагогическую поддержку на

основе сотрудничества, которая направлена на оказание помощи обучающимся в их профессиональном и личностном развитии, на приобщение к социально-культурным и нравственным ценностям, необходимым для самореализации и саморазвития.

5-й этап — *консультационный.*

Роль куратора на старших курсах носит консультативный характер. Студенты приходят к куратору в случае необходимости разрешения конкретной ситуации, если хотят поделиться своими успехами или просто за дружеским советом.

Реализация каждого из указанных этапов является необходимым условием технологического выполнения куратором своей деятельности, что в свою очередь прямым образом влияет на конечный результат работы куратора — качественную профессиональную подготовку каждого студента академической группы.

Результатом воспитательной деятельности куратора является приобретение молодым человеком социального опыта поведения, формирование национального самосознания, ценностных ориентаций и развитие личностных качеств.

С целью анализа эффективности деятельности куратора академической группы можно выделить следующие критерии:

- документальное обеспечение воспитательного процесса;
- информационное обеспечение студентов группы;
- организация и уровень самоуправления в студенческой группе;
- стабильный режим работы академической группы, отсутствие серьезных случаев нарушений учебной и трудовой дисциплины студентами;
- позитивная мотивация учебно-воспитательной деятельности студентов, что отражается в учебно-познавательной, научно-исследовательской и других видах деятельности;
- результаты учебной деятельности группы;
- место группы в рейтинге академических групп факультета;
- участие студентов и куратора в мероприятиях факультета, вуза;
- организация научно-исследовательской работы со студентами;
- степень взаимосвязи и взаимодействия с родителями студентов;

— наличие благоприятного социально-психологического климата в группе, активность, сплоченность группы, общественно-полезный характер деятельности группы;

— организация культурно-массовой и творческой деятельности студентов;

— привлечение студентов к спортивно-оздоровительной работе, привитие здорового образа жизни;

— участие группы в общеуниверситетских мероприятиях.

Соответствие деятельности куратора каждому из этих критериев, на наш взгляд, прямым образом влияет на конечный результат его воспитательной работы — качественную профессиональную подготовку каждого студента академической группы.

Литература

1. Бурняшева Л. Пути и методы студенческого воспитания // Высшее образование в России. 2004. № 7. С. 80—85.

2. Кролевецкая Е.Н. Развитие субъект-субъектных отношений во взаимодействии куратора и студенческой группы: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Белгород, 2006.

3. Нестерова О.А. Технология деятельности куратора академической группы // Среднее профессиональное образование. 2009. № 3. С. 57—59.

Глава 12

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА СРЕДСТВАМИ МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Залогом стабильного развития государства является активная гражданская позиция, патриотизм его граждан. От активности молодежи в общественно-политической жизни будет зависеть темп продвижения общества по пути модернизации и демократических преобразований. Поэтому гражданское воспитание — одна из приоритетных стратегических целей государственной образовательной политики. В последние годы на федеральном уровне в России были приняты документы, нацеленные на активизацию воспитательного процесса, особенно в части формирования у молодежи российской идентичности и гражданственности.

Гражданское воспитание рассматривается как сложный длительный процесс, который охватывает основные этапы становления личности: от формирования общих представлений о Родине у дошкольников и младших школьников до поиска гражданских идеалов и ценностей, накопления опыта позитивного гражданского поведения у подростков и далее к становлению гражданского мировоззрения в студенческой среде.

Развитие гражданственности старшеклассников и студентов младших курсов определяется преимущественно социальными и культурными ориентирами, средоточием которых является музей как социально-культурное учреждение, сохраняющее и транслирующее социальные, политические, исторические и другие ценности национальной культуры в аутентичных документальных свидетельствах.

О воспитательном потенциале музеев можно судить по научным философским, педагогическим, психологическим, культурологическим исследованиям. Музейная педагогика признана в качестве научной дисциплины учеными всего мира (Й.Аве, А.Г.Бойко, Е.В.Бондаревская, М.Б.Гнедовский, А.Кунтс, К.Пацвалл, Н.Ф.Рева, М.Ю.Юхневич, К.Фризен, В.Хильгерс, Р.Якушек и др.). Исследованию роли музейной педагогики в процессе гражданского воспитания в образовательном учреждении уделяли внимание такие ученые как М.Ю.Билавов, Е.Н.Корчагин, М.В.Соколова и др.

Существенное внимание уделяется музейной коммуникации, которая выступает в качестве предмета исследования музейной педагогики в трудах В.Глузинского, М.Б.Гнедоского, Ю.Каграманова, Д.Ф.Камерона, Н.А.Никишина, Д.Портера, Ю.Родемера и др.

Анализ существующих научных исследований по данной проблеме позволяет выделить музейную коммуникацию как основу музейно-педагогического процесса, однако его структура, содержание и методическое обеспечение еще не получили должного освещения в теории и практике воспитательной работы [1, с. 18].

А.В.Бакушинским, Е.Г.Вансловой, Л.С.Выготским, Ю.К.Королевым, Ю.Н.Петровой и др. глубоко и разносторонне исследованы образовательные возможности экспозиции как основной формы музейной коммуникации. Музейная экспозиция транслирует социально значимую информацию посредством «языка вещей» и может оказывать влияние на формирование гражданских качеств учащейся молодежи. Однако вопросы освоения этого «языка» студентами в настоящее время не получили должной научной разработки.

Общепризнанно, что музей способствует визуализации образовательно-воспитательного процесса. Известный французский художник Жан Луи Давид, обращаясь к членам Конвента по поводу воспитания, воскликнул: «Музей — это не бесполезное собрание предметов роскоши и суетности, служащее лишь к удовлетворению любопытства. Музей — это школа большого значения» [2, с. 25]. Так, знаменитый Лувр наряду с задачами сбора и сохранения ценностей, стал решать и педагогические задачи, ибо в музее формируется образ исторической памяти.

Отечественные ученые А.Г.Бойко, Е.Г.Вансалова, Н.Ю.Жвигиашвили, О.Н.Кокшайская, А.К.Ломунов, О.В.Платонов, Б.А.Столяров, Л.М.Шляхтина и др. исследуют вопросы взаимодействия музея и образовательного учреждения. В то же время следует отметить, что интеграция музейных занятий в образовательный процесс пока что носит единичный характер и не нашла должного отражения ни в научно-методическом, ни в практическом аспектах.

В последние годы в связи с общей демократизацией культурной жизни в отечественном музейном деле активно ставятся теоретические проблемы, возрастает необходимость исследований, связанных с обновлением понятийного аппарата. Значительный интерес в этой

связи представляет история становления нового для России понятия «музейная педагогика».

Музейная педагогика — отрасль музееведения, имеющая тенденцию к оформлению в научную дисциплину на стыке музееведения, педагогики и психологии. Утвердившаяся в 1980—90-е гг. в российском музееведении дефиниция «музейная педагогика» обозначила как практическую культурно-образовательную деятельность музеев, так и новую научную дисциплину.

В настоящее время в российском образовательном пространстве осуществляют свою деятельность свыше полутора тысяч вузов и сузов, начавших работать в прошлом веке. Сегодняшний день показывает, что большинство учебных заведений, следуя корпоративной культуре и «веяниям моды», создают музеи своего учебного заведения, музеи трудовой и боевой славы, музеи «малой родины».

Основными направлениями деятельности при формировании музейной экспозиции являются:

— *Поисково-собираательское.* Важным этапом в процессе комплектования музеев вуза является подготовка к поисково-собираательской работе. Это направление дает студентам возможность проявить себя в исследовательской работе, проявить свои исследовательские умения. В рамках исследования можно разрабатывать любую тему, интересующую студентов. На подготовительном этапе начинается изучение темы по литературе, по материалам, уже имеющимся в музее. Возможно также получение дополнительных сведений по данной теме в местном государственном музее, архиве, краеведческом обществе, из бесед с местными жителями — очевидцами или участниками тех или иных событий. На основе полученных сведений составляется справка по изучаемому вопросу. В ней определяются круг лиц, которых надо разыскать, перечень организаций и лиц, с которыми необходимо установить связь. На всех этапах научно-исследовательской работы необходимо вести дневники, делать различного рода записи (видео, аудио и т.д.).

Одним из основных принципов любой научно-исследовательской работы является комплексность. Следуя ему, краеведы должны пытаться всесторонне исследовать тему, стремиться связать изучаемые события с общеисторическими процессами, увидеть их характерные черты, установить достоверность получаемых сведений, понять роль отдельных лиц в этих событиях. Такой подход дает возможность

составить объективное представление об изучаемых исторических явлениях, о степени их отражения в выявленных памятниках истории и культуры.

Вся документация, составленная во время поисково-исследовательской деятельности (полевой дневник, тетрадь для записи воспоминаний и рассказов, фиксация фотодокументов), представляет собой систему взаимосвязанных документов, в которых различными способами отражены сведения по одной и той же теме. Все памятники истории и культуры, поступившие в фонд экспозиции, а также полевые документы должны быть переданы в фонды музея.

В процессе научно-исследовательской работы происходит социальная адаптация исследователя, так как через личностные отношения к существующей проблеме выявляются его гражданская позиция, ценностные ориентиры и приоритеты.

— *Экспозиционное (оформительское)*. Специфика музейной экспозиции заключается в том, что то или иное событие, природное или социальное явление отражается в ней с помощью не только музейных предметов, но и художественных, и технических средств. И поэтому над музейной экспозицией работает большой коллектив — научные работники, художники, дизайнеры, техники. Создание экспозиции — сложный процесс, проходящий 2 основных этапа: 1) разработка концепции будущей экспозиции, т.е. формулировка цели и задач ее создания и исполнения, определение и обсуждение тематики будущей экспозиции; 2) разработка архитектурно-художественного решения экспозиции.

В процессе художественного проектирования разрабатываются эскизы и макеты залов и экспозиционных комплексов, которые должны дать достаточно точное и образное представление о будущей экспозиции. После принятия советом музея тематико-экспозиционного плана и архитектурно-художественного проекта можно приступить к монтажу экспозиции. Если, например, весь вуз увлечется созданием экспозиции, то решение отдельных задач этой работы можно включить и в предметы образовательного курса. Так, на лекциях и практических занятиях по истории можно разрабатывать научно-исторические концепции отдельных разделов экспозиции; студенты, обучающиеся по направлению дизайн, выполняют чертежи, эскизы и макеты стендов, витрин, подиумов и другого экспозиционного оборудования и т.д.

— *Экскурсионное.* Музейная экскурсия — форма культурно-образовательной деятельности музея, основанная на коллективном осмотре музея под руководством специалиста по заранее намеченной теме и специальному маршруту. Особенностью музейной экскурсии является сочетание показа и рассказа при главенствующей роли зрительного восприятия, которое дополняется впечатлениями и моторного характера: осмотр с разных точек зрения, на различном расстоянии.

Экскурсоводом может быть каждый, кто любит музей, умеет интересно рассказывать, стремится к новым знаниям. Подготовка и проведение экскурсии в музее — непростое дело. Оно требует настойчивости, больших знаний, специальных навыков. Подготовка к выбору темы, составлению текста экскурсии должна проводиться под руководством специалиста.

Для того чтобы это направление работы проходило более успешно, интересно, необходимо собрать группу заинтересованных студентов, желающих освоить экскурсионное дело, познакомить окружающих с основными правилами, по которым строится текст экскурсии и ее проведение.

— *Культурно-массовые мероприятия, дела.* Одним из основных критериев в оценке работы музея является разнообразие форм массовой и учебно-воспитательной работы: проведение экскурсий и занятий по экспозиции, встреч с участниками Великой Отечественной войны, выдающимися деятелями науки, культуры и искусства, работа с местным населением. Музей должен органично вписываться в план работы всего образовательного учреждения.

— *Корпоративное воспитание.* Центром корпоративного воспитания может и должен стать музей вуза, в который включены экспозиции по истории становления вуза, по истории малой родины, экспозиция трудовой и воинской славы и т.д.

Здесь происходит приобщение студентов к корпоративной культуре, к духовным и культурным ценностям, национальным и общеуниверситетским традициям, прививается любовь и интерес к языку и культуре России.

Необходимо популяризировать свой вуз, его культуру, традиции, обычаи в системе высшего образования города, округа, России.

— *Гражданско-патриотическое воспитание* предполагает: углубление знаний сущности и содержания Конституции РФ на фоне

исторического развития промышленности, сельского хозяйства, науки, культуры; знакомство с вопросами государственной и общественной жизни автономного округа. Гражданско-патриотическое воспитание молодежи формирует не просто законопослушного гражданина, человека, осознанно и активно исполняющего свой гражданский долг. Оно предполагает привитие уважения к государственной символике, героическому и историческому прошлому, культуре своего народа, любви к родному языку, красотам родной природы, содержит в себе экологическое воспитание, способствует единению всех граждан республики.

— *Научно-исследовательская работа.* Научно-исследовательская работа в музее вуза может строиться и планироваться согласно индивидуальному плану обучения, а также согласно учебной программе по дисциплинам гуманитарного цикла.

— *Героико-патриотическое воспитание* — это воспитание любви к своей Родине, уважения к ее Вооруженным Силам, защитникам Отечества на основе героического прошлого своего народа. Центром работы по героико-патриотическому воспитанию может быть музей боевой (трудовой) славы (здесь должны работать лекторские, поисковые группы). В работе музея можно использовать разнообразные формы: организация походов и экскурсий с целью пополнения фонда музея; проведение тематических выставок; подготовка и проведение конференций; чествование победителей конкурсов; учебные занятия по истории; встречи с ветеранами войны и труда, выпускниками, бывшими преподавателями вуза.

Работа в данном направлении может включать в себя следующие мероприятия.

1. Работа студенческого волонтерского центра.
2. Организация и деятельность Поискового отряда (здесь не обязательно искать заброшенные захоронения; составление и ведение фото- и видеоархивов, летописей и т.д. также являются деятельностью поискового отряда).
3. Проведение встреч с ветеранами, их родственниками, уроков мужества.
4. Проведение тематических вечеров, выставок, конкурсов.
5. Организация научно-практических конференций, круглых столов, коллоквиумов.
6. Ведение Летописи учебного заведения.

Самые ощутимые результаты в решении задач героико-патриотического направления приносят встречи с ветеранами ВОВ.

Одним из наиболее убедительных приемов воспитания гражданских чувств является ознакомление студентов с бесценными документами-письмами, дневниками, воспоминаниями участников тех или иных событий. Эти свидетельства передают мысли людей, их чувства, переживания, надежды, они оказывают действенное влияние на современную молодежь.

В организации работы музея большое внимание уделяется отбору форм и методов работы. Дополнительное образование, в основе которого лежит личностно-деятельностный подход к студенту, педагогика сотрудничества, многообразие образовательных маршрутов и право их свободного выбора студентами не подменяет собой лекцию, а дополняет ее, создает условия для самоактуализации личности и ее социализации. Если на занятиях по истории студенты получают основы знаний о городе и округе, то во внеурочной деятельности они могут углубить и расширить эти знания, кроме того, реализовать их в одном из видов практической деятельности, получить профессиональные навыки экскурсовода, исследователя, музейного работника.

Творческий потенциал студентов сегодня может и должен быть использован и вузом, и музеем. В деятельности музеев можно проследить большое разнообразие форм и методов работы с использованием музейных материалов в учебном процессе, обогащение содержания работы новыми формами, подсказанными современностью. Так появились музейные проекты, интерактивные музейные площадки, инновационные формы учебного взаимодействия в вузе, популяризация музеев через актуальные молодежные проекты [2, с. 27].

При разработке и проведении мероприятий в рамках музея необходимо учитывать следующие исторически сложившиеся **принципы**:

- *интерактивность*, ибо человек воспринимает только то, что делает;
- *комплексность* — включение всех типов восприятия;
- *программность*, которая обеспечивает усвоение информации и приобретение умений и навыков на основе специально разработанных программ.

Проведение занятий требует дифференцированного подхода к участникам мероприятия, соблюдения принципа индивидуализации, внимательного отношения к интересам и возможностям каждой группы студентов.

Немецкий ученый Г.Фройденталь сформулировал *совокупность требований к проведению занятий в музее*, актуальных и сегодня:

— каждое посещение музея — это занятие, и оно должно иметь конкретную (учебную, воспитательную, исследовательскую, развивающую) цель;

— преподаватель и студенты должны осознавать, что посещение музея — не развлечение, а серьезная работа, а поэтому нужно готовиться к нему;

— посещать музей нужно после предварительной подготовки и в процессе занятий, когда студенты не устали и готовы к восприятию;

— следует отказаться от обзорных экскурсий;

— отбирать экспонаты для экскурсионного показа нужно на основе профессиональных интересов студентов;

— итогом посещения музея должна стать беседа, научный доклад, научно-исследовательская работа на тему увиденного, создание моделей, проектов, презентаций и т.д. [3, с. 10].

Музей должен органично вписываться в Программу развития вуза, в План работы на учебный год, становиться местом осуществления культурно-исторической идентификации, диалога времен, людей и музейных предметов. Должно быть выстроено образовательное пространство, содержание которого движется по цепочке «музей—вуз—музей». Музейные формы работы являются местом деятельности профессионального (в том числе экспертного) сообщества, культурной формой, в которой может быть востребован результат. Это позволяет привлечь в музей профессионалов, способных выступать экспертами, консультантами и создавать культурную форму, в которой результат деятельности студентов перестает быть чисто образовательным результатом (и в этом смысле — его личным делом).

Эффективными формами работы в рамках музейной педагогики являются *массовые, групповые, индивидуальные*. К **массовым формам** относятся: походы, экспедиции, олимпиады, викторины, встречи с участниками и свидетелями исторических событий, краеведческие игры, научно-практические конференции, дебаты, лекции, поездки по другим музеям и городам.

Групповыми формами работы являются клуб, общество, издание путеводителей, журналов, составление видеофильмов, создание музейных экскурсионных и индивидуально-образовательных маршрутов по карте города, района, округа с техническим или устным (живым) звуковым сопровождением. Они готовятся под руководством специалиста, снимаются и монтируются самими студентами. Такие документальные видеофильмы могут в дальнейшем использоваться в образовательной и внеаудиторной работе.

Индивидуальная работа предполагает работу с документальными материалами архивов, подготовку докладов, рефератов, запись воспоминаний, наблюдение за жизнью и бытом коренного народа, выполнение познавательных заданий, написание научных работ, переписку с ветеранами, персональные выставки студентов, разработку индивидуально-образовательных маршрутов с экспонатами музеев по экспозициям, городу, региону, поиск эпистолярного и литературного материала, помогающего студентам «озвучить» экспонат в ходе устного рассказа.

Однако одна форма работы не мыслится без другой. Из массовой работы вырастает клубная, а результаты занятий в клубе зачастую выносятся на общеуниверситетские вечера, научно-практические конференции и т.д.

Принцип активности студента в процессе обучения остается одним из основных в дидактике. Под этим понятием подразумевается такое качество деятельности, которое характеризуется высоким уровнем мотивации, осознанной потребностью в усвоении знаний и умений, результативностью и соответствием социальным нормам.

Такого рода активность не проявляется сама по себе, а является следствием целенаправленных управленческих педагогических воздействий в организации педагогической среды, т.е. применяемой технологии. Любая технология обладает средствами, активизирующими и интенсифицирующими деятельность студентов, в некоторых же технологиях эти средства составляют главную идею и основу эффективности результатов.

В вузе должно быть создано особое воспитательное пространство, где преподаватели или сотрудники, другими словами кураторы, реализуют специальные музейно-образовательные, культуротворческие программы, экскурсионно-выставочную и клубную работу, апробируют **музейные педагогические технологии**.

Задачами куратора, осуществляющего деятельность в рамках музейной педагогики, как организатора и помощника в осуществлении этих сложных процессов и проектов, проводника в мир культуры, являются:

- научить студента видеть историко-культурный контекст окружающих его вещей, т.е. оценивать их с точки зрения развития культуры;

- формировать понимание взаимосвязи исторических эпох и своей причастности к современной культуре, неразрывно связанной с прошлым;

- формировать устойчивую потребность и навыки общения, взаимодействия с памятниками культуры, музеем;

- развивать способность к эстетическому созерцанию, сопереживанию и наслаждению;

- формировать толерантность, уважение к другим культурам, их понимание, принятие.

Сверхзадача музейного куратора — создание условий для выработки у студенческого сообщества вуза позиции созидания; позиции не стороннего наблюдателя, а заинтересованного исследователя; позиции личной ответственности в отношении к прошлому, настоящему и будущему наследию; позиции не просто механического запоминания исторического и прочего материала, а его понимания и эмоционально-нравственной оценки.

Особенно эффективны в музейной педагогике *технологии проблемного и индивидуального обучения*.

Как один из вариантов технологии индивидуального обучения может быть использован **метод проектов**. Это комплексный обучающий метод, который позволяет индивидуализировать учебный процесс, дает возможность студенту проявить самостоятельность в планировании, организации и контроле своей деятельности.

К инновационным формам (технологиям) проведения занятия, которые могут применяться и в музейной педагогике, относятся:

- интегрированные занятия, основанные на межпредметных связях;

- практические занятия в форме соревнований, турниров, эстафет, викторин;

— занятия, основанные на формах, жанрах и методах работы, известных в общественной практике: исследование, изобретательство, анализ первоисточников, комментариев, мозговая атака, репортаж;

— лекции на основе нетрадиционной организации и представления учебного материала.

Особая роль музея в вузе определяется и его функцией в реализации государственной молодежной политики в области гражданско-патриотического воспитания.

Важным критерием эффективности гражданско-патриотического воспитания, как показывает опыт многолетней деятельности, является личностный рост каждого молодого человека, позитивная система его отношения к миру. Показателями успешности воспитательной деятельности вуза является активность студентов, самодисциплина, достоинство и стремление к самосовершенствованию, развитое чувство собственного достоинства, наличие совокупности моральных качеств, осознание и объективная самооценка студентом своего Я как гражданина, патриота, Человека.

В концептуально-программных документах, определяющих развитие национальной системы образования, предполагается создание эффективной системы патриотического, гражданского, духовно-нравственного воспитания. Патриотическое воспитание в вузе должно осуществляться как в процессе обучения, так и во внеаудиторной деятельности, поскольку этот процесс предполагает широкое использование возможностей учебных дисциплин и включение студентов в разнообразные виды социально значимой деятельности. Так в молодежной среде формируются общегражданские понятия и ценности, раскрывается содержание патриотизма как чувства любви к Родине, заботы об ее интересах, готовности к ее защите от врагов. Патриотизм как общечеловеческая ценность для каждого конкретного студента может проявляться в чувстве гордости за достижения родной страны, горечи за ее неудачи и проблемы.

Патриотическое воспитание в вузе должно носить систематический характер. В его процессе используются разнообразные средства и методы актуализации исторической памяти, объектов патриотической гордости. В комплекс задач патриотического воспитания включается формирование уважительного отношения к символам суверенности народа и государства — государственному флагу, гербу, гимну [4, с. 18].

На сегодняшний день основной целью вуза в области патриотического воспитания молодежи является качественное развитие системы воспитания, обеспечивающей формирование разносторонне развитой, нравственно и социально зрелой, творческой личности обучающегося. Для достижения данной цели необходимо решение следующих задач:

- идеологическое обеспечение процесса воспитания с целью формирования качеств гражданина, патриота своего Отечества, профессионала-труженика и семьянина; формирования экологической культуры и культуры безопасной жизнедеятельности, ценностного отношения к здоровому образу жизни;

- обеспечение социально-педагогической и психологической поддержки обучающихся;

- обновление содержания воспитания, оптимизация форм и методов воспитания с учетом новейших научных достижений в области воспитания и лучшего опыта воспитательной работы в вузе;

- повышение эффективности научно-методического обеспечения воспитательного процесса;

- совершенствование системы кадрового обеспечения воспитательной работы в вузе;

- информационное обеспечение воспитательной работы в вузе с учетом новейших достижений в области средств информатизации и информационных технологий.

Процесс патриотического воспитания должен осуществляться на основе таких принципов как:

- научность (актуализация проблемы патриотического воспитания в философской, социологической, психологической, педагогической литературе);

- целостность (обеспечение единства и взаимосвязи всех компонентов воспитательного процесса, направленных на реализацию общей цели — формирование личности гражданина-патриота через целостность его взаимоотношений с окружающим миром: природой, обществом, людьми);

- непрерывность (последовательность педагогической деятельности образовательных учреждений различного уровня, способных объединить усилия субъектов (семья, педагоги, коллектив, общественные организации, этнические сообщества, средства массовой информации и др.));

— уникальность (представляет собой первичное эмоциональное выражение души и духа личностного характера, основанное на отношении к Отечеству);

— системность (системный характер воспитания ценностно-нравственных отношений к родному краю, региону, Отечеству);

— гуманизм (гуманизация всех сторон жизнедеятельности учащейся молодежи, их отношений с окружающим миром, воспитание целостной личности, образованной, духовно богатой, способной существовать в гармонии с природой, окружающей социальной, этнической средой);

— демократизм (воспитание гражданина-патриота на демократических традициях гражданского общества);

— приоритет исторического наследия (поэтапное вхождение в общечеловеческую культуру, начиная с интериоризации этнокультурных, исторических, нравственных ценностей);

— преемственность, учет этнопсихологических особенностей (любовь к родителям, близким, родному очагу);

— народность (приобщение к народным истокам духовности, воспитание на культурно-исторических и прогрессивных этнопедагогических традициях народа);

— природосообразность (любовь к своей местности, этносу; привитие чувства бережного отношения к природе, воспитание чувства хозяина родной земли);

— координация (согласование действий субъектов процесса патриотического воспитания учащейся молодежи в образовательном учреждении);

— динамизм (обновление процесса патриотического воспитания учащейся молодежи, связанное с усложнением целей, задач, содержания, отношений, управления и т.п.).

На основе этих принципов должны работать и работают музеи при вузах России, выполняя почетную и ответственную задачу — патриотическое воспитание молодежи.

Таким образом, мы теоретически доказали необходимость существования музея в вузе.

Успехи воспитательной деятельности связаны, прежде всего, с тем, насколько педагог владеет умениями развивать и поддерживать познавательные интересы студентов, создавать атмосферу творчества, групповой ответственности. Характер педагогической деятельности

постоянно ставит преподавателя в коммуникативные ситуации, требуя проявления качеств, способствующих эффективному межличностному взаимодействию. К таким качествам можно отнести эмпатию, рефлексивность, гибкость, общительность, способность к сотрудничеству. Именно эти качества стимулируют состояние эмоционального комфорта, интеллектуальной активности, творческого поиска. В то же время эти качества составляют гуманистический потенциал педагога и способствуют всестороннему гармоническому развитию личности каждого участника этого процесса, обеспечивая целесообразность и эффективность педагогического взаимодействия, повышение качества образования, формирование гражданственности и патриотизма у учащейся молодежи — главной цели современной высшей школы, выполняющей социальный заказ общества.

Литература

1. Белякова Л.М. Музейная педагогика: новый взгляд на образование // Дополнительное образование и воспитание. 2006. № 5. С. 17—22.
2. Белякова Л.М. Новые образовательные технологии в музейной коммуникации // Дополнительное образование и воспитание. 2007. № 7. С. 25—30.
3. Бирюкова П.К. Гражданско-патриотическое воспитание учащихся средствами музейной педагогики // Образование в современной школе. 2005. № 4. С. 9—11.
4. Петушкова Н.П. Приобщение учащихся к музею исторического профиля // Преподавание истории в школе. 2007. № 8. С. 16—18.

Глава 13

ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА

Профессия «Социальная работа» способствует реализации социальных изменений в обществе, решению проблем человеческих взаимоотношений и укреплению свободы человека и его права на достойную жизнь. Она относится к тем редким видам профессиональной деятельности, где зачастую не профессиональные знания и навыки, а личностные качества специалиста во многом определяют успешность и эффективность работы. Имидж профессии социального работника зависит не только от знаний специалистами основ и тонкостей профессии, но и от воспитанности их как личности, проявления духовно-нравственных качеств в работе с людьми. Нравственная культура и качества личности социального работника во многом определяют успешность его взаимодействия с клиентом и являются необходимым условием его профессиональной пригодности.

За период профессионализации социальной деятельности активно обозначился интерес к проблемам развития личности профессионала, его особенностям, качествам и свойствам, его готовности к деятельности и своему развитию. Можно отметить ряд исследований по данным аспектам: С.А.Беличевой, В.Г.Бочаровой, Б.З.Вульфова, С.И.Григорьева, И.А.Зимней, В.И.Жукова, И.М.Лавриненко, Н.Ф.Масловой, Г.П.Медведевой, А.В.Мудрика, В.И.Никитина, П.Д.Павленка, А.М.Панова, В.А.Сластенина, Е.Смирновой-Ярской, Л.В.Топчого, В.С.Торохтия, М.В.Фирсова, Б.Ю.Шапира, Т.В.Шеляга, Н.Б.Шмелевой, Е.И.Холостовой, Т.И.Яркиной и др.

Важнейшей характеристикой профессионально-нравственного развития личности является *нравственная культура личности*, в которой отражается степень освоения ею морального опыта общества, способность органичного и последовательного осуществления в поведении и отношениях с другими людьми ценностей, норм и принципов, готовность к постоянному самосовершенствованию.

Нравственная культура личности включает *культуру этического мышления* (или способность морального суждения — умение пользоваться этическим знанием, различать добро и зло, применять нравственные нормы к особенностям сложившейся ситуации), *культуру чувств* (способность человека к «моральному резонансу», сочувствию, сопереживанию) и *культуру поведения* (осуществление в практике помыслов и чувств, степень их превращения в повседневную норму поступка). Высший уровень нравственной культуры личности можно охарактеризовать как «нравственную мудрость», способность обеспечить оптимальность и гармонию нравственной деятельности, готовность к достойным поступкам в любых ситуациях [4, с. 222].

Студент «черпает» ценности из создаваемого преподавателями вуза образовательного пространства, в котором содержится определенченный опыт деятельности, опыт духовно-практического освоения мира в морали.

Философские аспекты феномена «образовательная среда», в том числе в плоскости ее проектирования, освещены в трудах Н.Б.Крыловой, В.А.Петровского, В.И.Слободчикова и др.

Методологическими ориентирами понимания содержания образовательного пространства являются идеи ученых об образовательном, воспитательном пространстве, пришедших к осознанию того, что системообразующим компонентом образовательного, воспитательного пространства являются отношения, в которые педагог вовлекает учащихся, студентов, организуя их деятельность и общение, а само пространство создается педагогами (С.К.Бондырева, Л.В.Вершинина, Д.В.Григорьев, И.Д.Демакова, Ю.С.Мануйлов, Л.И.Новикова, А.М.Сидоркин, Н.Л.Селиванова).

В зависимости от того, как проблема пространства соотносится с научными интересами авторов, определяются основные аспекты ее изучения. Так, С.К.Бондыревой обосновывается, что единое образовательное пространство как особый социально-психологический и социокультурный феномен есть система многоплановых и многомерных отношений, объективно воспроизводящихся и самостоятельно развивающихся в новой исторической среде в процессе организации и трансляции определенной, необходимой в современном изменяющемся обществе совокупности знаний, функционирующей в реальном пространственно-временном континууме.

Деятельность преподавателей по формированию нравственной культуры студента предполагает организацию нравственной, ценностно-ориентированной деятельности студентов, которая обеспечивает их включение в нравственные и ценностные отношения и освоение студентами ценностей, а также создание необходимых условий (гуманитарная подготовка, духовная атмосфера в вузе и на базах практики студентов, гуманизация организации учебного процесса и жизнедеятельности студентов).

Деятельность преподавателя имеет ряд направлений: а) этическое образование; б) формирование у студентов опыта нравственных, ценностных отношений к миру, к людям и к себе; в) организация практической работы студентов в направлениях деятельности, в содержании которых заключен нравственный опыт. Данные направления деятельности преподавателя, реализуемые как в процессе обучения, в период производственной практики, так и во внеучебной деятельности взаимосвязаны и взаимодополняемы.

Из создаваемого преподавателем вуза образовательного пространства к студенту «приходят» ценности. Из этого пространства студент «черпает» ценности, регулирующие и направляющие его деятельность и взаимодействие с миром и с людьми. Студент «ставит себе цели из себя и черпает из себя материал своих действий» (Гегель), материал для собственного нравственного развития.

В научной литературе ценности определяются как «особое общественное отношение, благодаря которому потребности и интересы индивида или социальной группы переносятся на мир вещей, предметов, духовных явлений, передавая им определенные социальные свойства, не связанные прямо с утилитарным назначением этих вещей, предметов, духовных явлений» [3, с. 179].

Проблема ценностных ориентаций как одного из стимулов развития личности привлекает внимание исследователей различных направлений (М.И.Бобнева, Е.А.Васина, В.А.Василенко, Е.И.Головахо, А.Г.Здравомыслов, О.И.Зотова, Б.С.Круглов, Н.И.Непомнящая, С.И.Попова, В.Д.Сайко, Т.Г.Суханова, В.П.Тугаринов, К.Д.Шафранская, В.Я.Ядов и др.).

По мнению Г.П.Медведевой (2002), нравственное поведение социального работника определяется вполне определенными нравственными и душевными качествами его личности: честность, совесть, объективность, тактичность, внимательность

и наблюдательность, терпимость, выдержка и самообладание, доброта, любовь к людям, самокритичность, адекватность самооценки, терпение, коммуникабельность, оптимизм, сила воли, эмпатия, стремление к самосовершенствованию, творческое мышление.

Опираясь на данный перечень качеств, мы изучали сформированность профессионально-нравственных качеств у студентов — будущих социальных работников — на основе экспертной оценки и самооценки. В качестве экспертов выступали однокурсники, присутствующие на занятии. Студентам было предложено по 3-балльной шкале оценить степень проявления профессионально-нравственных качеств у себя, а затем у всех членов группы.

Студенты высоко оценивали такие качества своих товарищей как оптимизм, доброта, любовь к людям, стремление к самосовершенствованию, коммуникабельность, эмпатия. Самые низкие баллы из предложенного перечня (но не менее 2) получили качества: адекватность самооценки, самокритичность, выдержка, терпимость, терпение и, как ни странно, творческое мышление.

Сравнительный анализ самооценки и оценок, полученных от товарищей по студенческой группе, свидетельствует о достаточно критичном отношении к собственным качествам большинства студентов и адекватности самооценки. Из 30 студентов у 18-ти суммарный балл самооценки качеств оказался ниже, чем соответствующая величина оценок, полученных от однокурсников, у трех студентов эти показатели совпадают. Из 9 студентов, имеющих суммарную самооценку выше, чем оценка товарищей, у двоих разница между этими показателями составляет более 10 баллов. Это позволяет судить о неадекватности, а точнее, завышенности самооценки, в то время как товарищи оценивают качества названных студентов достаточно низко (от 1 до 2 баллов по каждому качеству). Можно предположить, что отсутствие самокритичности и адекватной самооценки отрицательно сказывается на формировании нравственных качеств личности и формировании позитивных отношений в коллективе.

Данная методика помогает студентам осознать степень проявления собственных нравственных качеств и сравнить самооценку с оценками товарищей по группе, а также выявить те качества, которые, по мнению других, недостаточно сформированы или, возможно, недостаточно проявились в общении и взаимодействии.

Для формирования способности морального суждения студентов на занятиях по дисциплине «Профессионально-этические основы социальной работы» применяются различные формы и методы работы: проблемная лекция, лекция с комментариями, лекция-беседа, лекция вдвоем; семинарские занятия с углубленным изучением отдельных наиболее важных вопросов раздела, темы; изучение, а затем составление кодекса социального работника; ролевые игры по ситуациям взаимодействия социального работника с клиентами; рисование пиктограмм по основным правилам деятельности в различных направлениях социальной работы; кейс-метод. Цель такого обучения заключается в формировании способности студентов к моральному и нравственному целеполаганию, к моральному и ценностному выбору, к моральной и нравственной рефлексии, к оцениванию рефлексивно отобранных способов достижения ценности-цели по критерию «этично—неэтично».

Важным для формирования культуры поведения личности мы считаем *этический эксперимент* [2, с. 343—347]. Выполнение экспериментального задания требует от студентов не только выработки определенной установки сознания, но и конкретной деятельности. Смысл этого эксперимента связан с попыткой организовать свою жизнь, хотя бы в течение трех дней, согласно «идеальной нравственности» (как Вы ее себе представляете). Трудно осуществить его в «чистом» виде, поскольку разнообразие, противоречивость, непредсказуемость нашего бытия не укладываются в жесткие рамки и далеко не всегда соответствуют нашим ожиданиям, предположениям, намерениям, но это интересно.

Схема эксперимента «Жизнь по образцу идеальной нравственности».

1. Теоретическая часть. Задача: осмыслить «идеальную нравственность» и вытекающие из нее установки.

— Основания «идеальной нравственности»;

— Их конкретизация: запреты, предписания.

2. Самоанализ. Задача: применить систематизированные знания для самоанализа.

— Ваше представление о себе: пороки, добродетели, нравственный облик и т.п.;

— Дайте себе общую нравственную оценку (поставьте «диагноз»);

— Определите свои перспективы в деле нравственного самосовершенствования.

3. Разработка плана деятельности на три дня. Задача: конкретизировать созданный «этический фундамент», адаптировать его к определенному периоду жизни.

— Что нельзя позволять себе по отношению к близким, дальним, самому себе;

— Что следует делать: этикетные нормы, поступки, знаки внимания, слова и т.п. (Можно задавать себе еще более конкретные задания, например: каждый день совершать три добрых дела и т.п. Особое внимание обратите на отношение к «врагам»).

4. Психологическая часть. Задача: подготовить разум, волю, чувства к проведению эксперимента, предварительно «проиграть» его.

5. Практическая часть. Задача: максимально добросовестно осуществить все задуманное, вести «дневник» эксперимента.

6. Выводы. Задача: обобщить результаты эксперимента.

— Оцените Ваш эксперимент в целом и в частностях: как Вы себя чувствовали, происходили ли какие-то изменения, как относились к Вам окружающие, какие были неудачи и т.п.;

— Определите возможные последствия эксперимента.

Результаты оформляются в письменной форме. Стилистика может быть различной. Это может быть строгая манера описания, соответствующая предложенной схеме, или оригинальная зарисовка в форме эссе.

Материалы экспериментов позволяют судить о культуре этического мышления и поведения студентов, которые изучались посредством контент-анализа отчетов о проведении этического эксперимента.

Контент-анализ (буквально: «анализ содержания») (Богомолова, Стефаненко, 1992) — метод выявления и оценки специфических характеристик текстов и документов, в котором в соответствии с целями исследования выделяются определенные смысловые единицы содержания, а затем подсчитывается частота их употребления.

Контент-анализ дает возможность выявлять отдельные нравственные характеристики авторов отчетов: умение пользоваться этическим знанием для самоанализа, применять нравственные

нормы в конкретной ситуации, умение осуществлять на практике нравственные помыслы и превращать их в повседневную норму поступка.

Тексты сочинений были поделены на структурные единицы — разделы, поскольку при написании отчетов студенты придерживались одного плана изложения. В качестве основных единиц при анализе текстов выступили: 1) слово (отражающее этические термины), 2) суждение, 3) персонаж. Каждая единица рассматривается в контексте общей структуры.

Мы проанализировали отчеты о проведении этического эксперимента 30 студентов (27 девушек и 3 юноши), обучающихся на отделении «Социальная работа».

Основными **«персонажами»** сочинений стали:

«Я сам» как организатор и субъект эксперимента, главное действующее лицо всех отчетов. Как объект, нуждающийся в особом внимании и совершенствовании — 5 упоминаний.

«Родители, мама, папа, бабушка, близкие люди» (в 29 отчетах).

«Младшие братья, сестры, племянники» — младшие родственники, нуждающиеся в заботе (в 13 случаях).

«Друзья и знакомые». Под эту категорию попадают все упоминания о друзьях, приятелях, подругах, бывших одноклассниках, товарищах по учебной группе, молодых людях, девушках и т.п. (в 26 сочинениях).

«Преподаватели» — упоминания об учителях, преподавателях, сотрудниках университета (в 6 отчетах).

«Враги». Под эту категорию попадают люди, с которыми у автора был конфликт и с которыми не поддерживались отношения. Таких высказываний встретилось всего 5, несмотря на то, что в плане эксперимента предлагалось особое внимание обратить на отношение к «врагам».

«Люди» (другие, незнакомые). Под эту категорию попадают высказывания о посторонних людях: незнакомых, встречающихся в общественных местах, о людях вообще, об обществе и т. п. (в 4 отчетах).

«Животные». Упоминания об отношении к животным встретилось в одном сочинении.

В разделе «Представление о себе» мы выделили 3 группы: **«Я хороший»** — высокая самооценка, большой перечень положительных качеств, допускаются 1—2 несущественных недостатка (опаздываю на встречи, слишком требовательна к окружающим) — 6 студентов;

«Я в основном хороший» — дается общая положительная самооценка, наряду с достоинствами выделяются пороки (вспыльчивость, лень, гордость, раздражительна, могу обидеть и др.) — 19 человек;

«Я самокритичный» — в целом положительная оценка себя как личности, но в характеристике указаны 1—3 достоинства и ряд недостатков (долго помню обиду и злость, часто ругаюсь, не помогаю по дому, даю волю эмоциям и др.) — 5 человек.

В разделе «План совершенствования» выделяются категории «нельзя», «поступки», «поведение», которые нацелены на содержательную характеристику планируемых в ходе эксперимента изменений в отношении к другим людям и самому себе.

Категория «Нельзя» — действия, состояния, этикетные нормы, которые нельзя позволять себе по отношению к ближним, дальним, самому себе. Высказывания-запреты проявились со следующей частотой: «не быть вспыльчивой, раздражительной, не обижаться на мелочи» (13), «нельзя ссориться, ругаться, спорить» (12), «не грубить» (10), «не быть слишком требовательной к окружающим, не высказывать отрицательное отношение к чужим поступкам, не обсуждать других, не критиковать» (10), «никого не обидеть» (3), «не опаздывать на занятия, встречи» (2), «не обижаться на критику» (1), «не обманывать» (1), «не откладывать на завтра то, что можно и лучше сделать сегодня» (1).

Категория «Поступки» — это упоминания о конкретных действиях, которые, по мнению авторов сочинений, соответствуют этическим нормам и их необходимо выполнять.

По отношению к родителям и близким представления и проявления нравственного поведения студентов очень схожи. Наиболее типичными были следующие действия: провести время с родителями (посмотреть фильм, сходить на каток или по магазинам и др.) (12); пожелать родителям (маме или папе) доброго утра / спокойной ночи (11); поговорить с родителями, поинтересоваться настроением, делами на работе (11); сказать о своей любви

и поблагодарить родителей за что-либо (6); заниматься с младшими братьями, сестрами, племянниками: поиграть, выучить уроки и др. (6). Поступок «написать письмо бабушке» встречается только единожды.

Друзьям и товарищам студенты планируют отправить СМС или позвонить, поговорить, поинтересоваться «Как дела?» (12), пригласить в гости / сходить в гости (приготовить что-нибудь вкусненькое) (3), дать товарищам списать конспект (2).

Собираются поздороваться с врагами, знакомыми, преподавателями 6 авторов сочинений, позвонить или заговорить с человеком, с которым поссорились — 4.

Планы совершенствования нескольких студентов связаны с учебной деятельностью: подготовиться к зачету, семинару, заниматься в университете (4), не отвлекаться, не разговаривать с друзьями во время занятий (2).

Одна девушка включила в планы своего эксперимента заботу о животных — выгуливать и кормить вовремя собачку.

Категория «Поведение» — общие этикетные нормы, которых необходимо придерживаться в различных ситуациях, в отношениях к близким, друзьям, знакомым и самому себе. Наиболее востребованной нормой стало *проявление положительных эмоций в общении*, отмеченное в 24 отчетах (Варианты ответов: «быть веселой и жизнерадостной», «улыбаться», «сдерживать плохое настроение»). Часть студентов конкретизирует нормы поведения по отношению к людям: «помогать в решении проблем» (5), «делать комплименты, говорить хорошие, добрые слова» (6), «выслушать человека» (3), «принимать человека таким, как он есть» (2) и даже «приветливо относиться к врагам» (3).

Некоторые авторы называют личностные качества, которые необходимо проявлять в общении: быть вежливым (5), внимательным (3), отзывчивым (3), добрым (3), искренним (2), справедливым, честным, сдержанным, рассудительным, ответственным, деликатным и др.

Всего 5 высказываний свидетельствуют о стремлении молодых людей изменить отношение к себе: больше времени уделять саморазвитию, прилагать усилия для улучшения себя (3), вести здоровый образ жизни (2), не быть слишком самокритичной (1).

В «Осуществлении задуманного» мы выделили группы ответов, свидетельствующие о степени реализации задуманного: «выполнила все» (16); «выполнила почти все» (12); «сделала усилие, сложно было держать себя в руках» (13); «забывала» (4); «не выдержала, поругалась» (6). Можно утверждать, что большинство студентов на протяжении трех дней эксперимента придерживались тех задач, которые поставили перед собой. О стремлении максимально полного воплощения задуманного в жизнь свидетельствует то, что 9 человек в своих отчетах записали, что «встали пораньше» в день эксперимента.

В разделе «Самое сложное» мы отметили трудности, с которыми пришлось столкнуться молодым людям при проведении эксперимента: «быть сдержанной, не ругаться» (7), «быть терпимой к людям» (2), «выполнять многочисленные просьбы друзей и близких» (4), «быть искренним по отношению к себе» (1), «рано вставать и следовать заданному графику» (1), «первой начать общаться с человеком, который тебе неприятен» (1).

Всего в 5 отчетах было указано, что выполнение этических норм в ходе эксперимента *«не было сложным»*. Многим студентам пришлось *«прилагать усилия, постараться»* (13), чтобы выполнить задуманное.

Раздел «Результаты» отражает оценку эксперимента студентами и оценку их деятельности за это время со стороны окружающих.

Категория «Чувства» — эмоциональное самочувствие авторов в период эксперимента. *«Положительные эмоции»*, связанные с экспериментом, отметили 19 человек. При этом 7 высказываний связаны с осознанием выполненного нравственного долга и совершением добрых поступков; в 6 случаях авторы отмечают удовлетворение от собственных усилий по выполнению задуманного; 6 студентов связывают радостные ощущения от сложившихся взаимоотношений с близкими. *«Напряжение, дискомфорт»* во время проведения эксперимента отметили 7 человек.

Категория «Самооценка эксперимента» — общие выводы о проведенном эксперименте. *«Неопределенную оценку»*, выраженную в высказывании «кардинальных изменений не произошло», указали 4 человека. Подавляющее большинство (26 человек) дали *«положительную оценку»* выполненного задания: 10 студентов

отметили основные результаты, достигнутые в ходе его реализации «эффективен для самосовершенствования» (10), «позволил по-новому взглянуть на себя» (3), появился новый опыт (3), «помирилась с человеком, с которым находилась в ссоре» (3), «осознала многие свои ошибки в отношении к окружающим и постараюсь их исправить», «обратил внимание на мелочи, которые раньше не замечал», «теперь я поняла, что можно успеть все, если хотеть и правильно распределить время», «стало меньше ссор и конфликтов с близкими», «поняла важность и ценность семейных отношений», «убедилась в важности участия в жизни друг друга», «вынесла новую традицию — с утра создавать маме хорошее настроение с помощью добрых слов».

В разделе «Оценка окружающих» отражено отношение окружающих людей к изменениям, происходящим в поведении экспериментирующих студентов.

Первая группа — «Заметили изменения». В отчетах 21 студента отмечено, что близкие, знакомые или друзья заметили изменения в поведении, происходящие во время эксперимента, но реакция на эти перемены была различной: «обрадовались, хвалили» — 5, «отнеслись как к должному» — 5, «отнеслись с недоверием» (удивились; подумали, что что-то случилось; родители решили, что добивается, чтобы что-то купили) — 10. Данные результаты свидетельствуют о том, что многие студенты далеко не всегда выполняют элементарные этикетные нормы, особенно по отношению к родным и близким людям. Потребовалось проведение этического эксперимента для того, чтобы молодые люди уделили внимание своим родителям, сказали, что любят их, пожелали им доброго утра и взяли на себя часть домашних забот.

Вторая группа — «Не заметили изменений». В отчетах 4 студентов отмечено, что их поведение изменилось незначительно, они и так выполняли большинство этических требований, поэтому близкие и знакомые не заметили происходящих изменений и приняли все действия как должные.

Третья группа — «Отвечили взаимностью». В ответ на «экспериментальные» поступки студентов окружающие отвечали тем же (11 человек): «стали лучше относиться ко мне», «здоровались и общались даже те, с кем раньше были конфликты», «стали добрее и приветливей», «шутили и смеялись, были открыты

к общению», «тоже извинилась», «мама отметила, что сама бывает не права и ругает без причин».

Раздел «Перспектива» отражает возможные последствия эксперимента и желание/нежелание студентов продолжить выполнять нравственные требования, осуществляемые во время эксперимента.

«Жизнь продолжается» — так можно охарактеризовать стремление 22 молодых людей продолжить и после эксперимента жить «по образцу идеальной нравственности» или, по крайней мере, стремиться к этому. Наиболее типичные фразы: буду такой всегда (постараюсь быть такой), продолжаю вести себя так же (12), буду над собой работать, буду воспитывать свой характер (6), дальнейшее внедрение в повседневной жизни будет совершенствовать отношения с людьми и обществом в целом (3).

«Эксперимент закончен» — к данной группе отнесли высказывания 6 человек, которые не видят перспектив продолжения «экспериментальных» планов в последующей жизни. При этом 2 студента отметили, что им не хочется меняться, так как «люди и так ко мне тянулись», перспектив своего нравственного совершенствования они не видят. Высказывания трех человек сводятся к фразе «стать идеальным невозможно и не хочу». Подобную позицию они объясняют трудностями, связанными с выполнением многочисленных просьб, поручений и добрых дел в ходе эксперимента.

Становлению способности к сопереживанию, состраданию (культуры чувств), а также формированию нравственного поведения содействует участие молодежи в общественно значимой, в том числе благотворительной деятельности.

Методологической основой организации добровольческой деятельности являются труды Н.Ф.Басова, А.Р.Галиевой, М.А.Галагузовой, П.Джордан, Е.И.Ереминой, Е.Ю.Костиной, Т.Б.Кононовой, М.Олчман, А.С.Сорвиной, О.Н.Субаевой, М.В.Фирсова, Е.И.Холостовой и др.

Федеральный закон от 11.05.1995 г. № 135-ФЗ «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях» определяет благотворительную деятельность как добровольную деятельность граждан и юридических лиц по бескорыстной (безвозмездной или на льготных условиях) передаче гражданам или юридическим лицам имущества, в том числе денежных средств,

бескорыстному выполнению работ, предоставлению услуг, оказанию иной поддержки.

Добровольческая деятельность — добровольная безвозмездная социально значимая деятельность добровольцев (волонтеров), реализуемая гражданами самостоятельно и/или по поручению негосударственного некоммерческого центра [5, с. 39].

Целями добровольчества могут являться: строительство посредством всемирного сотрудничества здорового, надежного, гуманного и справедливого общества, уважающего достоинство людей; пропаганда прав человека, направленная на улучшение его жизни; вовлечение всего общества в процесс выявления и решения проблем; поддержка в решении социальных, экономических, экологических проблем; приобретение людьми новых знаний, умений, полностью развивающих их самоконтроль, творческий потенциал; пропаганда семьи, общества, национальной и глобальной солидарности [1, с. 23].

Результаты анкетирования студентов факультета педагогики и психологии «Мотивация студентов к добровольческой деятельности» показали, что большое число опрошенных студентов имеют представления о понятии «добровольчество» и «благотворительность», большинство студентов активно участвуют в общественной жизни и проявляют желание участвовать в благотворительной деятельности, основная мотивация оказания помощи — стремление помочь и совершенствоваться в профессиональной деятельности, причем наиболее востребованной сферой добровольческой деятельности оказалась организация досуга для детей.

Для включения студентов в благотворительную деятельность была разработана и реализована Программа организации студенческого благотворительного добровольческого центра «Тепло сердец». *Цель программы* — организация деятельности студенческого благотворительного добровольческого центра; оказание благотворительной помощи нуждающимся.

Задачи программы: 1) привлечь студентов к активному участию в социально-значимой общественной деятельности, расширить сферы общения студентов; 2) оказать социальную помощь нуждающимся; 3) сформировать профессиональные ценности, коммуникативные, организаторские умения, лидерские качества студентов-волонтеров.

В соответствии с поставленными задачами, содержание программы включает несколько *направлений деятельности*: организация досуговой деятельности; педагогическое сопровождение детей и подростков, формирование здорового образа жизни, социально-психологическая поддержка и обучение студентов благотворительной, социально-педагогической, коммуникативной, проектной деятельности.

Реализация программы проходила в 3 этапа. На *подготовительном этапе* изучен ведущий опыт организации добровольческой благотворительной деятельности в высшем учебном заведении, на основе анкетирования была выявлена мотивация студентов заниматься добровольческой деятельностью. На основании полученных результатов проведена рекламная кампания, выпущены и распространены рекламные брошюры, информационные письма. На основании проведенного отбора сформирована группа студентов-добровольцев. Также на данном этапе сформирована нормативно-правовая и методическая база, составлен план работы и разработаны обучающие занятия для добровольцев. На данном этапе удалось достичь следующих результатов: сформирован количественный состав студентов центра, определены основные направления, спланирована работа, сформирована нормативно-правовая база и совместно со студентами разработан план работы центра.

В *основной период* главными задачами стали проведение обучающих занятий по основам добровольческой деятельности и организация благотворительной деятельности студентов. Были проведены следующие обучающие мероприятия: игры на знакомство и групповое сплочение и взаимодействие, игры на формирование лидерских качеств, коммуникативных, организаторских умений, мастер-классы («Учимся общаться», «Организаторское мастерство», «Лидерство», «Социальное проектирование», «Социальная акция»), круглые столы, конкурс социальных проектов.

Добровольческая деятельность велась в следующих направлениях:

— *Реализация проекта «Радуга детства»*. Цель проекта — поддержка положительного психоэмоционального фона и педагогическое сопровождение детей и подростков, проходящих лечение в Округной клинической детской больнице.

Задачи проекта: 1) Создать условия для положительного психоэмоционального настроения у детей и подростков путем вовлечения их в культурно-досуговую деятельность; 2) Провести акции в студенческой среде по сбору средств для приобретения ценных призов и подарков для детей, проходящих лечение в ОКДБ; 3) Организовать педагогическое сопровождение младших школьников, находящихся длительное время на лечении в Окружной клинической детской больнице.

В рамках данного проекта проведены акции и мероприятия для детей и подростков, проходящих лечение в Окружной клинической детской больнице: программа «Осенний глянec», конкурс «Зимние узоры», акция «Новый Год для всех», праздник «Рождественские вечера», акция «Цветущий город», конкурс «Мой папа — солдат», проведены обучающие занятия по математике и русскому языку.

— *Реализация проекта «Мы вместе».* Цель проекта — преодоление семьей трудной жизненной ситуации, связанной с болезнью ребенка. Задачи: 1) Способствовать уменьшению психоэмоционального напряжения детей и родителей в связи с болезнью ребенка; 2) Формировать у родителей знания в области их прав и обязанностей при получении медико-социальной помощи, правил ухода за больным ребенком; 3) Информировать родителей о самочувствии и занятиях детей и подростков, находящихся в ОКДБ без родителей.

В рамках проекта проводились мероприятия с детьми и родителями, такие как: конкурс рисунков «Моя семья», праздник Здоровья, День чистоты, брейн-ринг «Мое здоровье в моих руках» и другие. Встречи «Родительского клуба» проходили 1 раз в неделю, основные темы: «Уход за больным ребенком в условиях больницы и дома», «Питание больного ребенка», «Режим дня больного ребенка», «Имею право» (права и обязанности ребенка, родителей и медицинского персонала больницы), ролевая игра «Имею право» (права и обязанности ребенка, родителей и медицинского персонала больницы).

— *Реализация проекта «Волонтеры Здоровья».* Цель — подготовка волонтеров в области формирования основ здорового образа жизни студентов.

Задачи проекта: 1) Подготовить в университете группу волонтеров-тренеров из числа студентов для проведения информационно-просветительской работы по ЗОЖ; 2) Обучить студентов-добровольцев формам и методам социально-медицинской, коммуникативной и проектной деятельности; 3) Сформировать у студентов-добровольцев знания, практические умения и навыки в области ЗОЖ.

В рамках данного проекта проводились: деловая игра «Будущее за нами», мастер-класс «Здоровое будущее — профилактика ИППП, ВИЧ/СПИДа», «Правильное питание», лекция комбинированного типа «Дышите правильно», выпуск брошюры «Мы за здоровый образ» и другие.

— *Социально-психологическая поддержка пенсионеров и инвалидов.* В рамках данного направления проводилась акция «Живое общение».

— *Проведение акций, праздников, концертов для детей, оставшихся без попечения родителей.* Проводились акции по сбору вещей, денег, канцелярских товаров, игрушек и акция «Дети-аистята идут в кино!».

Основными результатами являются следующие: студенты-волонтеры получили новые знания и позитивный опыт социального взаимодействия, замотивированы на дальнейшую совместную деятельность. В коллективе создан благоприятный микроклимат: присутствуют общность целей, сплоченность, дружба; определены конкретные виды деятельности на год, проводится активная добровольческая работа по решению социальных проблем, удовлетворение потребностей лиц, находящихся в трудной жизненной ситуации. Студенты-добровольцы освоили новые роли, попробовали свои силы в различных видах деятельности, проявили личностные качества: добросовестность и ответственность, инициативность в реализации общественно-полезных социальных проектов.

В итоговый период реализации программы проанализированы результаты работы коллектива, выполнение плана. Поощрены активные участники, намечены перспективы и определен уровень удовлетворенности детей, подростков, родителей, студентов-добровольцев, представителей общественности. Проведено диагностическое исследование, итоговые выставки творческих работ, фотографий, газет и видеосюжетов.

К результатам реализации программы студенческого благотворительного добровольческого центра относятся: 1) обогащение опыта социальной практики студентов-волонтеров, применение приобретенных знаний, умений и навыков на практике; 2) решение социальных проблем, удовлетворение потребностей лиц, находящихся в трудной жизненной ситуации; 3) повышение уровня коммуникативных, организаторских умений и лидерских качеств; увеличение количества активных участников центра; 4) позитивные отзывы, благодарности сотрудников социальных учреждений, представителей общественности; востребованность добровольческой деятельности студентов.

Таким образом, формирование нравственной культуры личности студента — будущего специалиста по социальной работе предполагает создание образовательного пространства вуза, многомерность которого выражается в бесконечности транслируемого через каналы образования опыта деятельности, опыта духовно-практического освоения мира в морали, опыта нравственных, ценностных отношений по критерию ценности человека.

Литература

1. В помощь руководителю волонтерского отряда: Метод. пособие / Сост. А.Р.Галиева. Ижевск, 2007.
2. Зеленкова И.Л., Беляева Е.В. Этика: Учеб. пособие и практикум. 2-е изд., испр. и доп. Минск, 1997.
3. Семенов В.Е. Ценностные ориентации современной молодежи // Социологические исследования. 2007. № 4. С. 179—181.
4. Словарь по этике / Под ред. А.А.Гусейнова и И.С.Кона. М., 1989.
5. Терминология российского некоммерческого сектора. Словарь-справочник / Авт.-сост. М.А.Слободская М., 1996.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	3
Глава 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ОПТИМИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ВУЗА К ОРГАНИЗАЦИИ ЛЕТНЕГО ОТДЫХА ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ.....	5
Глава 2. МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ К МЕДИКО-СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ С НАСЕЛЕНИЕМ	20
Глава 3. ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ.....	35
Глава 4. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО РАБОТЕ С МОЛОДЕЖЬЮ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ МОЛОДЕЖИ	51
Глава 5. ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ В РАЗНЫХ ТИПАХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ	63
Глава 6. ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИКИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	75
Глава 7. ОЦЕНИВАНИЕ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА.....	87
Глава 8. СОВРЕМЕННЫЕ СИСТЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ	96

Глава 9. ИЗМЕРЕНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ВУЗА.....	112
Глава 10. АНАЛИЗ СФОРМИРОВАННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ У ВЫПУСКНИКОВ ВУЗОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ.....	125
Глава 11. ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КУРАТОРА СТУДЕНЧЕСКОЙ ГРУППЫ	139
Глава 12. ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА СРЕДСТВАМИ МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ	155
Глава 13. ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА.....	169

Научное издание

ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА

Коллективная монография

Редактор *Т.А.Фридман*
Компьютерная верстка *А.З.Насибуллиной*
Художник обложки *А.С.Филатова*

Изд. лиц. ЛР № 020742. Подписано в печать 28.12.2011
Формат 60×84/16. Бумага для множительных аппаратов
Гарнитура Times. Усл. печ. листов 11,75
Тираж 500 экз. Заказ 1251

*Отпечатано в Издательстве
Нижевартковского государственного гуманитарного университета
628615, Тюменская область, г.Нижевартовск, ул.Дзержинского, 11
Тел./факс: (3466) 43-75-73, E-mail: izdatelstvo@nggu.ru*