

Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение
высшего образования
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
Институт педагогики, психологии и социологии
Кафедра общей и социальной педагогики

УТВЕРЖДАЮ
Заведующий кафедрой

_____ _____
подпись инициалы, фамилия
« _____ » _____ 20 ____ г.

БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА

Направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование
Профиль подготовки 44.03.02.02.03 Учитель начальных классов

**СИСТЕМА ВНЕУРОЧНОЙ РАБОТЫ КАК СРЕДСТВО МИТИВАЦИИ
СТУДЕНТОВ НА ОВЛАДЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ**

Руководитель	_____	<u>доцент, канд. филос. наук</u>	<u>А. К. Лукина</u>
	подпись, дата	должность, ученая степень	инициалы, фамилия
Выпускник	_____		<u>В. А. Судов</u>
	подпись, дата		инициалы, фамилия
Нормоконтролер	_____		<u>Ю.С. Хит</u>
	подпись, дата		инициалы, фамилия

Красноярск 2018

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
1 Сущность профессиональной компетентности социального педагога.....	6
1.1 Компетентностный подход в современном образовании. Сущность компетентностного подхода.....	6
1.2 Определение понятий компетенция/компетентность как основных категорий подхода.....	8
1.3 Общая характеристика видов и компонентного состава компетентности.	11
2 Роль практики в становлении личностной зрелости студентов-будущих педагогов	14
2.1 Проблемы подготовки учителя начальной школы в условиях прикладного бакалавриата	14
2.2 Исследование роли учебной практики в формировании профессиональной компетентности социального педагога (на примере практико-ориентированной проектно-модульной системы обучения).....	24
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	42
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	44
ПРИЛОЖЕНИЕ А	51

ВВЕДЕНИЕ

Повышение качества образования является одной из актуальных проблем не только для России, но и для всего мирового сообщества. Решение этой проблемы связано с модернизацией содержания образования, оптимизацией способов и технологий организации образовательного процесса и, конечно, переосмыслением цели и результата образования.

Потребность современного российского общества в квалифицированных специалистах, компетентных в вопросах оказания психолого-педагогической и социальной помощи нуждающимся категориям населения в последнее десятилетие приобрела ярко выраженный характер. В условиях политических, социальных, экономических преобразований страны требования к профессионализму и уровню подготовки социальных педагогов резко увеличились.

Одним из основных недостатков в подготовке социальных педагогов на сегодняшний день выступает господство в высшей школе, так называемого знаниевого (гностического) подхода, в рамках которого основной образовательной задачей считается формирование у студентов прочных научно-предметных знаний. Подобное положение вещей неоднократно подвергалось критике [3, 18, 39]. Отмечалось, что в процессе обучения студенты имеют дело не с содержанием профессиональной деятельности, а с научными предметами [39].

Реальная профессиональная деятельность характеризуется многообразием контекстов применения знаний, комплексным характером педагогических ситуаций, что делает невозможным прямой перенос знаний в практику. Оказываясь в реальной рабочей ситуации, выпускник вуза на несколько лет проваливается в «яму адаптации» [39].

Современной альтернативой гностическому подходу, отвечающей всем тенденциям мирового образования является закрепленный в текстах

«Стратегии модернизации содержания общего образования» [51] и «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» [33] компетентностный подход.

Введение компетентностей в нормативную и практическую составляющую образования позволяет решить проблему, типичную для российской школы, когда студенты могут хорошо овладеть набором теоретических знаний, но испытывают значительные трудности в деятельности, требующей использования этих знаний для решения конкретных жизненных задач. Компетентностный подход предполагает не усвоение отдельных друг от друга знаний и умений, а овладение ими в комплексе.

Овладев набором ключевых компетентностей, педагог может максимально полно реализовать как свои профессиональные, так и личностные, жизненные цели.

Центральное место в данной работе отведено профессиональной компетентности педагога, мотивации студентов на овладение педагогической деятельностью и путям ее формирования в условиях образовательного процесса в вузе.

Развитие профессиональной компетентности будущих педагогов необходимо для успешной жизни, повышения уверенности в себе, самореализации, саморазвития, необходимо для способности и готовности осуществлять продуктивную деятельность на благо социума.

Целью дипломной работы является исследование роли учебной практики в формировании профессиональной компетентности педагога.

В соответствии с целью решаются следующие **задачи**:

1. Оформить представление о профессиональной компетентности педагога.
2. Определить условия формирования профессиональной компетентности педагога в процессе обучения в вузе.

3. Исследовать реализацию этих условий в теории и организации учебной практики педагогов, на примере профориентированных мероприятий и проектно-модульной системе обучения.

4. Определить роль данных мероприятий в формировании профессиональной компетентности педагога.

Объектом дипломной работы является организация учебной практики студентов 1 курса специальности «Психолого-педагогического направления» ИППС СФУ (на примере проектно-модульной системы обучения).

Предметом дипломной работы являются условия формирования профессиональной компетентности педагога в процессе прохождения учебной практики.

При выполнении данной дипломной работы использовались **методы:**

1. Метод критического анализа литературы.
2. Полуструктурированное интервью (см. Приложение).
3. Качественный анализ полученной в ходе интервьюирования информации.

Гипотезы:

1. Формирование профессиональной компетентности происходит в результате включения студента в реальную профессиональную деятельность и рефлексию этой деятельности;

2. Учебная практика педагогов, формирующая профессиональную компетентность, моделирует целостную реальную профессиональную деятельность от определения проблемы до реализации и рефлексии.

1 Сущность профессиональной компетентности социального педагога

1.1 Компетентностный подход в современном образовании. Сущность компетентностного подхода

В последнее десятилетие и особенно после публикации «Стратегий модернизации содержания общего образования» [51] и «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» [33] в России происходит переориентация оценки желаемых результатов образования. Ранее ключевыми понятиями в этой сфере являлись «подготовленность», «образованность», «воспитанность», теперь же на первый план выходят понятия «компетенция», «компетентность» обучающихся. Соответственно, фиксируется компетентностный подход в образовании [30, 32].

В то же время анализ литературы, относящейся к этой тематике, показывает всю сложность, многомерность и неоднозначность трактовки как самих понятий компетенция, компетентность, так и основанного на них подхода к процессу и результату образования.

В ходе рассмотрения данной проблемы возникает ряд вопросов:

Первый вопрос – чем была вызвана необходимость введения компетентностного подхода и как соотносится его организация с традиционной для России ориентацией образовательного процесса на следующую дидактическую триаду: Знания – Умения – Навыки (ЗУНы);

Второй вопрос относится к тому, тождественны ли понятия «компетенция» и «компетентность» и как они определяются;

Третий вопрос – каковы основания выделения и разграничения видов компетентностей, и какова их сущностная характеристика;

Отвечая на первый вопрос, И. А. Зимняя отмечает следующие положения:

– Во-первых, эта необходимость обусловлена общеевропейской, и даже мировой тенденцией интеграции, глобализации мировой экономики и

гармонизацией европейской системы высшего образования в целом. Как отмечает один из аналитиков этого процесса А.Н. Афанасьев [4] «... Болонский процесс является сегодня точкой отсчета интеграции России в Европу». Необходимость вхождения в него России отмечается в документах Минобразования и науки РФ, а также одним из первых его российских исследователей В.И. Байденко [5, 6, 7, 8, 9].

Существенно, что наряду с универсализацией преобразований в области степеней, циклов обучения (достепенного и послестепенного); обеспечения студенческой и преподавательской мобильности; международного признания степеней, системы образовательных кредитов и их внедрения, Болонский процесс предполагает и определенную терминологическую унификацию [46]. Это относится и к таким терминам, как компетенция/компетентность.

– Во-вторых, необходимость включения компетентного подхода в систему образования, и его соответствующее этому преобразование определяется происходящей в последнее десятилетие сменой образовательной парадигмы, как «совокупности убеждений, ценностей, технических средств и т.д., которая характерна для членов данного сообщества» [34].

Как отмечается в аналитическом обзоре 2003 года «Реформы образования», «... в условиях глобализации мировой экономики смещаются акценты с принципа адаптивности на принцип компетентности выпускников образовательных учреждений» [45].

Изменение принципа означает и изменение подхода. Здесь фиксируется исходное содержание понятия «подхода» как определенной позиции, обуславливающей исследование, проектирование, организацию того или иного явления, процесса (в данном случае – образования). Подход определяется некоей идеей, концепцией, принципом и центрируется на основных для него одной или двух-трех категориях. Соответственно для компетентного подхода в качестве таких категорий выступают – «компетенция» и «компетентность» в разном их соотношении друг с другом.

– В-третьих, необходимость включения компетентного подхода в образовательный процесс обуславливается предписаниями. То есть если ранее теоретически обоснованные и практически внедряемые подходы рассматривались и принимались научным сообществом, но директивно не фиксировались, то в настоящее время и Совет Европы (Совет Культурной Кооперации), и российская «Концепция модернизации российского образования до 2010 года» предписывают внедрение компетенции и компетентного подхода [33, 50, 60].

Практическая направленность компетентного подхода подчеркивает, что «для результатов образования важно знать не только ЧТО, но и КАК делать» [39]. Иными словами, компетентный подход усиливает практико-ориентированность образования, его прагматический, предметно-профессиональный аспект. В этом смысле он не может быть противопоставлен ЗУНам, так как он только специально подчеркивает роль опыта, умений практически реализовать знания, решать задачи на этой основе. Но он и не тождественен знаниевому, ЗУНовскому подходу, так как фиксирует и устанавливает подчиненность знаний умениям, делая акцент на практической стороне вопроса [30, 31].

Закljučая ответ на первый вопрос, можно сделать следующий вывод: в силу того, что «...предлагаемый подход к определению ключевых компетентностей соответствует опыту тех стран, в которых в последние десятилетия произошла переориентация содержания образования на освоение ключевых компетентностей (а это – практически все развитые страны)» [51, с. 15], необходимость его освоения российской образовательной системой очевидна.

1.2 Определение понятий компетенция/компетентность как основных категорий подхода

Второй вопрос, возникающий при рассмотрении компетентностного подхода, относится к трактовке самих понятий «компетенция» и «компетентность». В зависимости от того, как определены эти понятия и их соотношение, может быть понято содержание и самого компетентностного подхода.

Существует два варианта толкования соотношения этих понятий: они либо отождествляются, либо дифференцируются.

В рамках отождествления этих понятий авторы подчеркивают именно практическую направленность компетенций – «Компетенция является... сферой отношений, существующих между знанием и действием в человеческой практике» [25, с. 59], а «компетентностный подход предполагает значительное усиление практической направленности образования» [12, с. 24]. Эта же позиция неразграничения понятий компетенция/компетентность характерна и для большинства зарубежных исследователей этого вопроса [58, 59, 60, 61].

Рассмотрим, как определяются понятия «компетенция» и «компетентность» в отечественной психолого-педагогической литературе.

И.А. Зимняя трактует «компетентность» как основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека. В противопоставление, «компетенция» рассматривается как не пришедший в «употребление» резерв «скрытого, потенциального» [31].

А. В. Хуторской рассматривает понятие «компетенция» как совокупность качеств, которые требуются для функционирования в конкретной области деятельности. Компетентность – уже состоявшееся личностное качество (совокупность качеств) ученика и минимальный опыт деятельности в заданной сфере», т. е. владение «учеником соответствующей компетенцией» [54].

Английский психолог Дж. Равен определяет компетентность, как специфическую способность эффективного выполнения конкретных действий в предметной области, включая узкопредметные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, понимание ответственности за свои

действия. Он выделяет «высшие компетентности», которые предполагают наличие у человека высокого уровня инициативы, способности организовывать людей для выполнения поставленных целей, готовности оценивать и анализировать социальные последствия своих действий [43].

По мнению Э.Ф. Зеера, компетентность предполагает не столько наличие у специалиста значительного объема знаний и опыта, сколько умение актуализировать накопленные знания и умения в нужный момент использовать их в процессе реализации своих профессиональных функций [28].

В.В. Сериков определяет компетентность как «способ существования знаний, умений, образованности, способствующий личностной самореализации, нахождению воспитанником своего места в мире» [13, с. 8].

Согласно Л.М. Митиной, понятие «компетентность» включает «знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности» [38, с. 46].

О.М. Бобиенко пишет, что в психолого-педагогической теории и практике сейчас существуют различные подходы к пониманию терминов «компетенция» и «компетентность». Словарь толкования иностранных слов раскрывает понятие «компетентный» как обладающий компетенцией – кругом полномочий какого-либо учреждения, лица или кругом дел, вопросов, подлежащих чьему-либо ведению: Competent (франц.) – компетентный, правомочный. Competens (лат.) – соответствующий, способный. Competence (англ.) – способность (компетенция) [11].

В.С. Безрукова под компетентностью понимает «владение знаниями и умениями, позволяющими высказывать профессионально грамотные суждения, оценки, мнения» [16].

В.А. Демин дает свое определение компетентности: «компетентность – это уровень умений личности, отражающий степень соответствия определенной компетенции и позволяющий действовать конструктивно в изменяющихся социальных условиях» [27].

В трактовке компетентности в системе высшего образования Ю.Г. Татуром акцентируется креативный подход. Компетентность специалиста с высшим образованием определяется как «проявленные им на практике стремления и способность (готовность) реализовать собственный потенциал для успешной творческой (продуктивной) деятельности в профессиональной и социальной сфере, осознавая социальную значимость и личную ответственность за результаты этой деятельности, необходимость ее постоянного совершенствования» [52, 53].

О.Е. Лебедев определяет компетентность как «способность действовать в ситуации неопределенности» [36].

Заключая рассмотрение ответа на второй поставленный вопрос, относительно соотношения понятий компетенция и компетентность, можно сказать, что основанный на компетентности (а не на компетенции) подход характеризуется как усилением собственно прагматической, практической, так и гуманистической направленности образовательного процесса. Также, можно отметить, что единого понимания этих понятий и их соотношения у современного научного сообщества пока не существует, однако, понятие «компетенция» чаще выполняет функцию дополнения к понятию «компетентности», помогает раскрыть его содержание более подробно. Многие авторы определяют компетенции как элементы, как составляющие компетентности.

В целом, чаще всего в качестве сущностных характеристик компетентности авторами упоминается: принадлежность конкретному субъекту – личная обусловленность, как принадлежность конкретному человеку, деятельностная направленность, актуализация знаний и опыта, аспекты самореализации и самоопределения, творческий ее характер.

1.3 Общая характеристика видов и компонентного состава компетентности

Сейчас в мире еще не определен единый согласованный перечень видов компетентностей. Поскольку компетентность – это, прежде всего, заказ общества к подготовке его граждан, такой перечень во многом определяется согласованной позицией социума в определенной стране или регионе.

Во время симпозиума Совета Европы по теме «Ключевые компетенции для Европы» был определен следующий примерный перечень ключевых компетенций:

1. Изучать: уметь извлекать пользу из опыта; организовывать взаимосвязь своих знаний; организовывать свои собственные приемы изучения; уметь решать проблемы; самостоятельно заниматься своим обучением.

2. Искать: запрашивать различные базы данных; опрашивать окружение, консультироваться у эксперта; получать информацию; уметь работать с документами и классифицировать их.

3. Думать: организовывать взаимосвязь прошлых и настоящих событий; критически относиться к тому или иному аспекту развития общества; занимать позицию в дискуссиях и высказывать свое собственное мнение; оценивать социальные привычки, связанные со здоровьем, потреблением и окружающей средой; уметь оценивать произведения искусства и литературы.

4. Сотрудничать: уметь работать в группе; уметь принимать решения; уметь договариваться, улаживать конфликты; уметь разрабатывать и выполнять контракты.

5. Приниматься за дело: включаться в проект; нести ответственность; входить в коллектив и вносить свой вклад; доказывать солидарность; уметь организовывать свою работу; уметь пользоваться вычислительными и моделирующими приборами.

6. Адаптироваться: уметь использовать новые технологии информации и коммуникации; доказывать гибкость перед лицом быстрых изменений; показывать стойкость перед трудностями; уметь находить новые решения [50].

Очевидно, что эти ключевые компетенции есть самое общее и широкое определение адекватного проявления социальной жизни человека в современном обществе. Они являются по сути социальными, отражая особенности взаимодействия, общения, применения информационных технологий [55].

И. А. Зимней были разграничены три основные группы социальных компетентностей:

- компетентности, относящиеся к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности;
- компетентности, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми;
- компетентности, относящиеся к деятельности человека, проявляющиеся во всех ее типах и формах [30, 31].

Проведенный анализ различных подходов к определению компетентностей позволяет сделать несколько выводов:

Во-первых, все исследователи отмечают деятельностную, прагматическую сущность компетентности, подчеркивая, что в отличие от знаниевой, гностической характеристики «что», здесь акцентируется характеристика действия «как».

Во-вторых, большинство исследователей отмечают личностную, в частности мотивационную характеристику компетентности, творческий ее характер.

В-третьих, исследователи фиксируют сложный характер этого явления, как в его определении, так и в оценке.

Компетентности характеризуются тем, что они позволяют решать сложные нестандартные задачи – разные задачи одного поля (полифункциональность), а также задачи из разных предметных областей человеческой деятельности (междисциплинарность и надпредметность), что требует от специалиста высокого уровня развития умственных и познавательных способностей.

2 Роль практики в становлении личностной зрелости студентов-будущих педагогов

2.1 Проблемы подготовки учителя начальной школы в условиях прикладного бакалавриата

В настоящее время к подготовке учителя, его профессиональным и личностным качествам предъявляются повышенные требования. Особенно это относится к учителю начальной школы, потому что это первый социальный взрослый, с которым встречается ребенок, от него в значительной степени зависит «учебное будущее» ребенка, он оказывает влияние на все аспекты развития ребенка.

Общественная миссия учителя начальной школы, по нашему мнению, заключается в создании условий для развития и становления личности ребенка, прежде всего как субъекта учебной деятельности. А через неё – персонализации различных деятельностных структур субъектности, превращение наиболее характерных для данного ребенка форм поведения в содержание его самосознания, его представлений о себе [Слободчиков, Исаев, 2000, с.276]. Предметом деятельности учителя начальной школы является учебная деятельность ребенка, а целью – становление ребенка как субъекта учебной деятельности. Особенность профессиональной деятельности учителя начальной школы в современном обществе - высокий уровень неопределенности, неоднородности детского сообщества, требующий способности к распознаванию проблем ребенка и выбору (поиску, созданию) адекватных средств их решения.

Решение задач подготовки учителя начальной школы осложняется сложившейся в настоящее время ситуацией с набором на педагогические направления и профили обучения: в настоящее время на эти направления приходит достаточно много «случайных абитуриентов», у которых не произошло реального самоопределения; педагогическая профессия не

относится к числу престижных в обществе; то, что отбор абитуриентов происходит на основе ЕГЭ, и для школьника трудно определиться с тем какие экзамены надо сдавать, чтобы поступить именно на психолого-педагогическое направление обучения.

Успешность профессиональной подготовки будущих педагогов напрямую зависит от уровня их учебной мотивации, а тот, в свою очередь, определяется осознанностью выбора будущей профессии, адекватностью представлений студентов о содержании педагогической деятельности, о тех качествах личности и профессиональной компетентности, которыми они должны овладеть. Дж. Равен считает, что компетентность включает в себя не только способности, но и внутреннюю мотивацию и личную систему ценностей личности. Кроме того, в систему компетентностей, по его мнению, входят такие качества человека, как инициатива, лидерство, непосредственный интерес к механизмам работы организации и общества в целом [3].

Мое исследование проводилось в Институте педагогики, психологии и социологии Сибирского Федерального университета, где реализуется эксперимент по подготовке учителя начальных классов в практико-ориентированном бакалавриате психолого-педагогического направления (ссылка на гос.контракт).

Впервые дни учебных занятий нами был проведен опрос студентов относительно их представлений о качествах личности, важных для педагогической деятельности. Важнейшими были названы такие качества, как: профессионализм, компетентность, терпимость, тактичность, доброта, организаторские способности, авторитетность, справедливость, человечность, ответственность, порядочность и другие. Как видим, у студентов, приступивших к обучению по профилю «Учитель начальной школы», отсутствует адекватное представление о сущности педагогического труда, о тех требованиях, которые предъявляет педагогическая профессия к её носителю, что не способствует адекватной учебной мотивации и проектированию собственного профессионального развития.

Средством решения этой проблемы может быть обучение по программам прикладного бакалавриата, смысл которого – обучение через деятельность, через раннее включение студентов в реальную педагогическую деятельность. Этот подход позволяет обеспечить осмысленность деятельности студента на практике, работу в «зоне ближайшего развития» самого студента, связь теоретического обучения и непосредственной практики, приобретение студентами опыта взаимодействия с детьми, опыта педагогической деятельности, этапность и событийность учебного процесса, когда событие понимается как оформление завершеного этапа учебной или практической деятельности [Лаврентьева, с. 56].

Для решения этих задач кафедрой общей и социальной педагогики СФУ в рамках реализации эксперимента по практико-ориентированной подготовке педагогов разработан и реализуется ряд новых форм учебного процесса: интенсивный семинар «Введение в специальность», событийная организация учебного процесса, непрерывная практика в общеобразовательных школах, проектная деятельность студентов во время практики и т.д.

Структура интенсивного семинара включает «погружение» участников в систему отношений детей и взрослых на примере какой-нибудь известной сказки – («Маленький Принц», «Буратино»), «проживание» жизни героев этой сказки, и на этой основе - построение образа современного детства и школы, рефлексия собственного опыта школьного обучения, выявление собственных ресурсов и дефицитов в решении выделенных проблем.

Анализ рефлексивных отчетов студентов позволил выделить следующие результаты погружения в 2015 году: произошло знакомство с одноклассниками; значимость этого результата особенно велика, если учесть что погружение происходило в первые дни обучения в Университете со 2 по 4 сентября. Вторым важным результатом – студенты смогли проявить себя, приобрести опыт публичного выступления, научились отстаивать свое мнение. Важным было то, что вся работа происходила в группах, что позволяло развивать коммуникативные и социальные навыки студентов, но одновременно

– некоторые получали возможность «прятаться за спины» товарищей. Важнейший результат «погружения» - построение образа профессии педагога, соотнесение себя с этим идеальным образом, построение собственной образовательной программы [Лукина, Чиганова, 2015]. Для студентов неожиданным оказалось то, что происходила работа с их ожиданиями, происходило самопознание; погружение «провоцировало» экзистенциальные размышления обнаруживало значимость слов, смыслов, жизни, профессии... Семинар обеспечил фиксацию новой образовательной среды, в которой нет готового знания, есть совместный поиск, что требует ответственности каждого за своё образование.

По итогам погружения студенты зафиксировали свою готовность и желание выполнять следующие практические действия с детьми: общаться с детьми, учениками в учебное и внеучебное время, организовывать внеклассную работу, наблюдать за учеником, классом, уроком, поделиться знаниями, научить детей чему-то (оригами, творчество), помогать учителю на уроке и т.д.

По результатам игры студенты построили образ «идеального» педагога, произвели самооценку развитости у себя профессионально важных качеств и компетентностей «идеального» педагога, на основании чего разработали индивидуальные образовательные программы, представили рефлексивные отчеты, материалы которых использовались при написании этой статьи.

Игра показала слабую развитость способности к ответственному выбору, неразвитость субъектности у большинства студентов. Выбор группы у них был связан либо с тем, что туда пошли знакомые, либо как отрицательный выбор: не удалось попасть туда, куда хотелось, поэтому пошел туда, где людей меньше; очень небольшая часть шла, потому что был интересен герой.

Важным элементом освоения новой социальной реальности, самореализации студентов и приобретения ими профессиональных компетенций является их участие во внеучебной работе, различных социальных акциях и проектах, проводимых в университете. Внеучебное пространство

ВУЗа выполняет различные функции: компенсаторную, рекреационную, приобретение социальных компетентностей, расширение социальных контактов и другие.

На решение задач погружения в профессию, а также выстраивания со-бытийной общности студентов разных курсов, студентов и профессионалов направлена непрерывная комплексная практика, которую мы считаем важным этапом в становлении профессионального сознания будущих социальных педагогов. Непрерывность практики мы считаем принципиально важным моментом, потому что только так студент научится выстраивать отношения с клиентами и коллегами, строить со-бытийную общность и проживать в ней события, видеть плоды и результаты собственной деятельности.

Событийность учебного процесса создаётся в двух планах: это учебные события на общей площадке университета: конкурсы, проекты, «погружения», отчеты по практике, и т.д., позволяющие студентам предъявлять результаты своего профессионального продвижения сообществу; и события, происходящие непосредственно в ходе практики, события, организуемые студентами совместно с детьми, позволяющие обеспечивать студенту фиксацию его личных результатов (не умел-сделал- научился).

Задачи практики меняются по мере взросления студента. В первом семестре основная задача – «почувствовать» ребенка и себя во взаимодействии с ним. Задача практики второго семестра - понять урок и его внешнюю организацию; совершить реальное действие с группой детей во внеурочном пространстве, что обеспечивает укрепление студента в своем педагогическом самоопределении. В третьем семестре происходит углубление задач предыдущих семестров, а также разработка проекта собственного урока; проба урока на товарищах. Общая задача практики этого этапа студенческой жизни - профессионально-педагогическое самоопределение студентов, проба установления доверительных отношений с ребенком во внеурочной деятельности, наблюдение за деятельностью учителя, проба организаторского действия с группой детей.

Важная особенность этой практики – ее непрерывный (распределенный), межвозрастной и сетевой характер. На практику одновременно выходят студенты различных курсов университета и магистры, а также студенты педагогического колледжа. Такой подход позволяет обеспечить взаимную представленность различных студенческих возрастов и уровней образования; обеспечить само- и взаимо-обучение через участие в совместной деятельности; обеспечить формирование способности к совместной педагогической деятельности.

Еще одна важная особенность этой практики – её органичная включенность в целостную систему учебной деятельности студента, включающую такие элементы: «учебный предмет»- «практика» - «событие» - «исследование» - «рефлексия»- «постановка вопроса». Учебный предмет даёт некоторое теоретическое знание, которое становится присвоенным только в результате проверки его на практике, открытии и переоткрытии его в собственной исследовательской деятельности. Поэтому в рамках каждого учебного предмета студентам формируется задание, которое студент выполняет на практике, закрепляя тем самым поученное знание, осваивая применение знания в реальной педагогической деятельности. Вместе с тем выполнение заданий на практике, участие в организации жизнедеятельности детей в школе ставит перед студентом новые вопросы и проблемы, ответы на которые он ищет в ходе теоретического обучения.

Анализ рефлексивных отчетов после практики в течение первого курса обучения позволил нам сделать следующие выводы о её результативности.

Более 80% студентов отметили, что они в ходе практики проводили внеучебные мероприятия; 63% - осуществляли наблюдение за деятельностью учителя; почти половина проводили активные перемены наблюдения за детьми и их взаимодействием, проводили психологические исследования, оказывали помощь в выполнении домашних заданий во время работы группы продленного дня, работали с документами, и т.д. Таким образом, очевидно, что деятельность

студентов была достаточно разнообразной и охватывала различные компоненты профессиональной деятельности учителя.

Отвечая на вопрос о развитии компетенций в ходе практики, значительная часть студентов отмечала развитие коммуникативных, организаторских способностей, инициативности, самостоятельности, стрессоустойчивости. Четвертая часть студентов отметили, что уже могут применять на практике знания из психологии личности, социальной психологии и теории учебной деятельности, т.е. из того, что узнали в университете, а у 12% повысился интерес к дальнейшей работе с учениками, к профессии учителя.

Также студенты стали более уверенными, сдержанными, «волнение при общении с классом ушло», стали внимательно относиться к детям, к каждому ребенку (звучит несколько раз тема индивидуального подхода), стали более опытными, больше узнали о жизни класса- 35 %, 8% отметили, что приобрели необходимые знания по организации развивающих уроков.

Пятая часть студентов ответили достаточно неопределенно: «Частичное развитие различных компетенций». Очевидно, это либо студенты с недостаточно развито рефлексией, неспособностью наблюдать за собой, либо те, которые формально отнеслись к практике, и у них не было реального материала для анализа собственного развития. Примерно шестая часть студентов ответили, что пока не ощущают развития компетенций. Скорее всего, это те студенты, которые либо не ставили перед собой достаточно сложных задач, ибо развитие происходит только, если человек решает задачи, лежащие в зоне его ближайшего развития; либо практика у этих студентов была организована недостаточно качественно.

Также появились новые трудности, которые студенты не отмечали в течение прохождения практики, но заговорили о них в конце года, а именно, агрессивное поведение детей, в основном мальчиков и неумение с ним справиться – эту сложность отмечали более трети студентов. Пятая часть

студентов испытывала трудности в работе с детьми нерусской национальности, фиксировали недостаток своих компетентностей в этой сфере.

Интересны будут результаты сравнительного анализа опроса студентов в период прохождения практики на 1 и 3 семестрах.

Несколько слов затронем о развитии понятия «ответственность» в ответах студентов за эти периоды. Хотя и немного, но все-таки студенты отмечают, что они, благодаря практике стали «более ответственными», чаще звучит это качество при характеристике профессии педагога, когда опрашиваемые осознают, эта профессия «очень ответственная, так как педагог закладывает фундамент, основы для становления личности ребенка, и формирует его начало», а уже на втором курсе пишут, что «от педагога зависит будущее ребенка», «педагог начальных классов- это вторая мама», причем, как мы видим на графике, на втором курсе увеличился процент студентов, которые считают, «что профессия педагога очень ответственная».

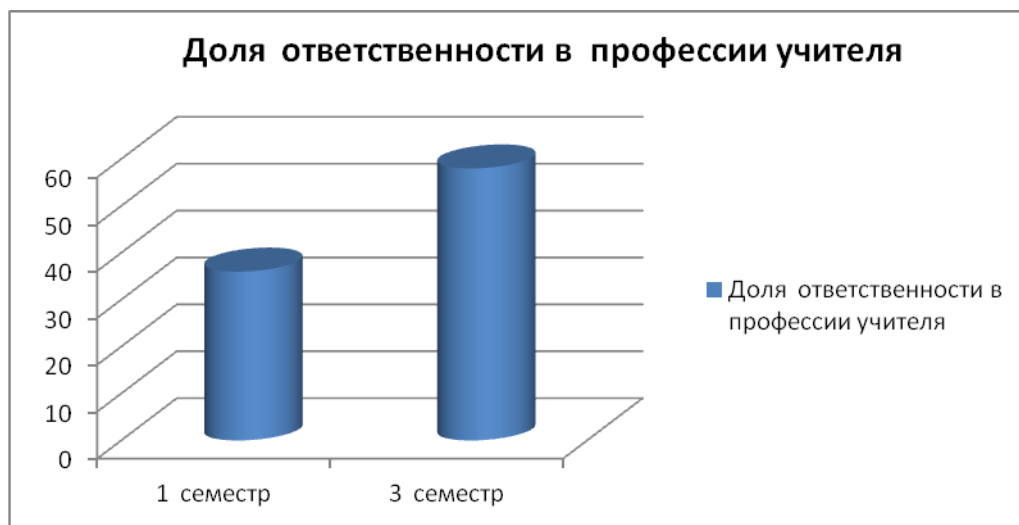


Рисунок 1 – Доля ответственности в профессии учителя

Надо отметить, что практика повлияла и на изменения отношений студентов с преподавателями университета – руководителями практики: почти вдвое (с 80 до 45%) уменьшилось количество тех, кто не понимает, как выполнять задания практики, около 40% отметили, что им стало «проще, так как они имели опыт, и знали конкретную цель практики»; многие стали отмечать возникновение совместной работы со школьными учителями, здесь

прослеживается положительная динамика. Если 2 семестр показал 12% доверительного отношения учителя к студентам, то на 3-ем семестре показатель увеличивается до 25%- «учитель стал больше нам доверять» и «пришло понимание, что наставник всегда готов нам помочь». Это очень важный момент, который говорит нам о выстраивании, о создании событийно общности, о формировании совместной педагогической деятельности, сотрудничества, между учителем и студентом-практикантом, как главного этапа в становлении профессионального самоопределения студентов-будущих педагогов. Ведь именно от учителя в первую очередь студент получает основную помощь и приобретает необходимые навыки, нужные в педагогической сфере, практикант наблюдает за учителем, учится у него, анализирует его действия и пробует сопоставлять и применять эти действия к себе.

Если подвести окончательный итог, то при ответе на главный для нас вопрос «Собираетесь ли Вы работать педагогами в дальнейшем?», студенты в разный период прохождения практики, отметили следующее (таблица 1):

Таблица 1 – Варианты ответов

Варианты ответов	1 семестр	3 семестр
Да, я собираюсь работать в школе	23%	40%
Пока не решила, сомневаюсь	23%	35%
Нет, не буду работать учителем	11%	15%
Нет ответа	-	10%

По промежуточным результатам исследования, мы видим, что растет количество студентов, твердо решивших для себя работать в школе, они четко осознают свои возможности и способности, видят стратегию своего дальнейшего развития, строят планы на будущее, осмысленно подходят к обучению в ВУЗе, но при этом больше появилось сомневающихся молодых людей, думающих о том, связать ли свою жизнь в дальнейшем с работой в школе, что говорит о развитии рефлексивных способностей, способностей наблюдать за собой, анализировать свое собственное развитие, увеличился

процент твердо решивших для себя не связывать свою жизнь с педагогикой, появился процент студентов проигнорировавших этот вопрос, что говорит либо о нежелании отвечать на этот вопрос, либо о том, что студент находится на определенном этапе осмысления своего места в учебном процессе.

При опросе студентов в конце 3 семестра, они отметили, что практика помогает им лучше понимать детей - 35%, увидеть свои пробелы в знаниях- 20%, понять « в верном ли направлении я иду»- 15%, более глубоко понять профессию педагога- 10%.

Воздействие используемых методов и технологий работы со студентами первого курса на их развитие многопланово. Можно выделить общие, типичные результаты:

1. Уточнение студентами конкретных знаний о профессии педагога, формирование проблемного поля освоения и развития педагогической деятельности.
2. Группообразование, знакомство.
3. Постановка студентами ценностно-смысловых вопросов педагогической деятельности, профессионального самоопределения и самообразования, перспектив совместного обучения в вузе.
4. Формирование у студентов установки на учебу, на осмысление своих ресурсов и дефицитов как профессионала.
5. Осознание студентами собственных трудностей и ресурсов.
6. Фиксация студентами изменений, происходящих в них самих в результате проделанной работы.

2.2 Исследование роли учебной практики в формировании профессиональной компетентности социального педагога (на примере практико-ориентированной проектно-модульной системы обучения)

Объектом исследования является организация учебной практики студентов 5 курса специальности «Социальная педагогика» ИППС СФУ (на примере практико-ориентированной проектно-модульной системы).

Предметом исследования являются условия формирования профессиональной компетентности социального педагога в процессе обучения в практико-ориентированной проектно-модульной системе.

Гипотезы:

1. Формирование профессиональной компетентности происходит в результате включения студента в реальную профессиональную деятельность и рефлексию этой деятельности;

2. Учебная практика социальных педагогов, формирующая профессиональную компетентность, моделирует целостную реальную профессиональную деятельность от определения проблемы до реализации и рефлексии.

Выборка: студенты 5 курса специальности «Социальная педагогика» ИППС СФУ, прошедшие обучение в проектно-модульной модели организации учебной практики. Опрошено 22 человека (генеральная совокупность).

Метод исследования:

Интервью – метод сбора первичной информации в социально-психологическом исследовании, в котором один человек (интервьюер) пытается получить определенную информацию от другого человека (респондента) или группы лиц в условиях личного речевого взаимодействия. Интервью применяется:

а) на ранних стадиях исследования с целью выведения рабочих гипотез и определения переменных, интересующих исследователя;

- б) в качестве основного метода сбора данных;
- в) для дополнения (уточнения, расширения, контроля) данных, полученных другими методами.

Методом нашего исследования стало полуструктурированное личное интервью, примененное в качестве основного метода сбора данных.

Интервью состояло из двух типов вопросов:

1. Открытые вопросы об отношении студентов 5 курса специальности «Социальная педагогика» ИППС СФУ к практико-ориентированной проектно-модульной системе: в чем ее отличия от традиционного учебного процесса, где возникали трудности, что получилось хорошо, что плохо, что запомнилось, что понравилось, было ли полезно, что можно в этой системе поменять для большей ее эффективности. Например:

- Как тебе кажется, чем учеба на 5 курсе отличалась от прошлых лет нашей учебы? Чем она тебе запомнилась?

- В чем тебе кажется позитивные и негативные моменты такого типа практики? Что хотелось бы изменить?

2. Открытые вопросы о конкретных этапах прохождения практики в проектно-модульной системе: как образовалась рабочая группа, как нашли место для реализации проектов, как определялись с их проблематикой, кто оказал важную помощь. Например:

- В прошлом семестре мы работали командами. Как она образовалась? Тебя устраивала ваша команда?

- Как вы выбирали место для реализации своего проекта? Были разногласия в команде по этому поводу?

Также вопросы этого типа были направлены на раскрепощение респондентов и настрой их на более неформальное общение с интервьюером. Отдельно нужно заметить, что интервью проводилось анонимно, чтобы вызвать респондента на возможно большую открытость в ответах (см. Приложение).

Обработка результатов исследования:

Анализ вопросов разного типа проводился соответственно различным образом. Для анализа вопросов направленных на отношение студентов к проектно-модульной системе были определены 6 параметров, соответствующие выделенным теоретически характеристикам **развивающей среды**, формирующей профессиональную компетентность социального педагога:

Параметр «Учебный процесс»

Сюда относятся высказывания о новой форме обучения, особенностях организации учебного процесса в проектно-модульной системе, отличиях от традиционного учебного процесса: последовательности модулей, их тематике, защите проектов и пр.

Параметр «Самостоятельность»

Сюда относятся высказывания об отношении студентов к своей самостоятельности, свободе творчества, возможности выбора проблемы, рабочей группы, места реализации проекта и пр.

Параметр «Преподаватели»

Сюда относятся высказывания о взаимодействии с преподавателями на консультациях и установочных лекциях, о научных руководителях проектов.

Параметр «Специалисты»

Сюда относятся высказывания об организации взаимодействия студентов с внешними специалистами и руководством социально-педагогических учреждений – мест реализации проектов.

Параметр «Деятельность»

Сюда относятся высказывания о непосредственной реализации проектов, трудностях и успехах собственно профессиональной социально-педагогической деятельности.

Параметр «Личностная значимость»

Сюда относятся высказывания о профессиональной мотивации студентов, их инициативе, готовности и желании осуществлять профессиональную деятельность и об изменениях, которые студенты фиксировали у себя в этих сферах.

Обработка результатов сводилась, таким образом, к фиксированию в получаемой субъективной информации наиболее значимых для студентов параметров и анализу того, каким конкретным содержанием наполнены эти параметры.

Для анализа вопросов второго типа, направленных на конкретизацию особенностей прохождения определенных этапов процесса обучения в проектно-модульной системе был выбран метод качественного анализа. Обработка результатов заключалась в определении генеральной тенденции: как студенты проходят тот или иной этап.

Результаты исследования

Вопрос №1 – Как тебе кажется, чем учеба на 5 курсе отличалась от прошлых лет нашей учебы? Чем тебе запомнился прошлый семестр?

Ответы на этот вопрос распределились следующим образом (рисунок 2). В совокупности респондентами было названо 54 отличия. Из них 26% относятся к параметру «Учебный процесс», здесь назывались такие моменты как принципиально другая организация учебного процесса, отсутствие «лент», контрольной недели, высокая насыщенность учебного процесса. 23% относятся к параметру «Самостоятельность», еще 23% относятся к параметру «Преподаватели» (как то: ощущение «брошенности», неясность требований преподавателей, мало общения с ними). 20% к параметру «Деятельность» (отмечалась именно ориентация на практику). Соответственно эти сферы определяют для студентов специфичность проектно-модульной модели организации учебной практики, и являются для студентов значимыми.

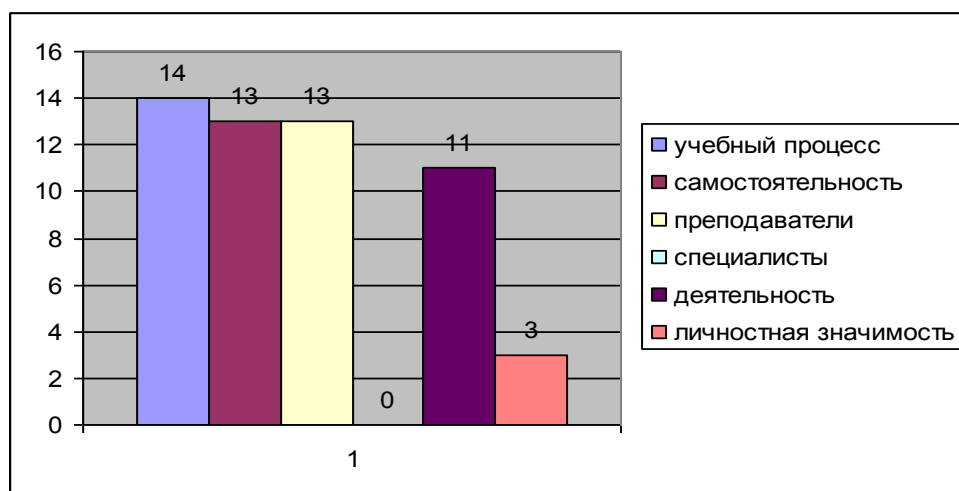


Рисунок 2 – Чем учеба на 5 курсе отличалась от прошлых лет учебы

На вопрос чем тебе запомнился прошлый семестр (рисунок 3), большинство респондентов также отмечают параметры «Учебный процесс» (30% от общего количества ответов) и «Деятельность» (24%).

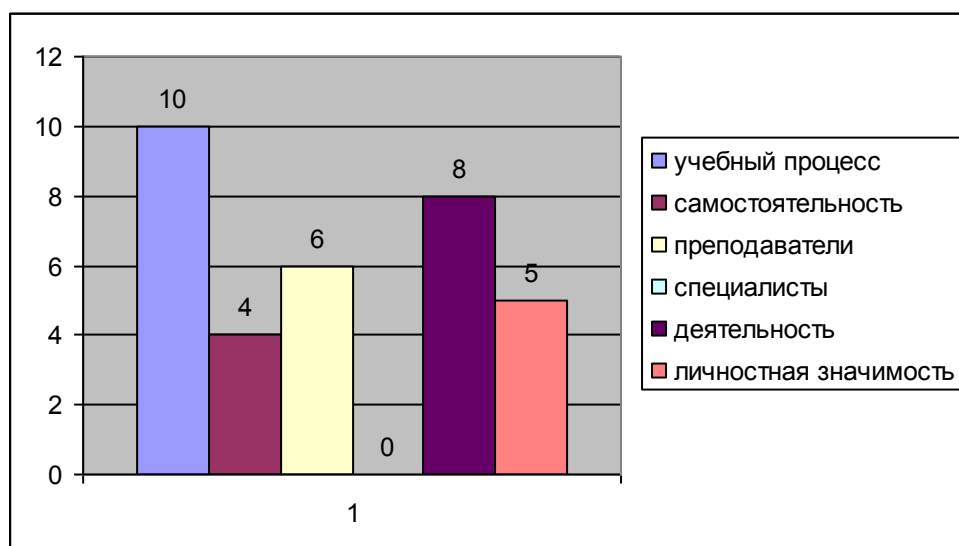


Рисунок 3 – Чем запомнился прошлый семестр

Вопрос №2 – В прошлом семестре мы работали командами. Как образовалась ваша команда? Тебя она устраивала?

95% студентов образовало команду исходя из дружеских отношений. Категория ответов «другое» содержала следующие высказывания: Исходя из личных научных интересов, отталкиваясь от схожести тем диплома, отталкиваясь от места реализации проектов (рисунок 4).

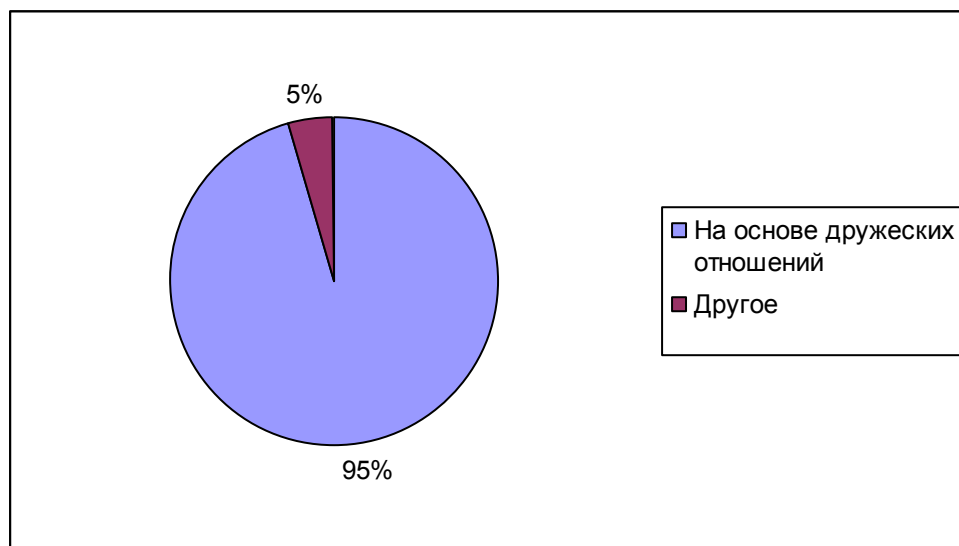


Рисунок 4 – Как была создана рабочая группа

На вопрос устраивала ли их команда, в которой они работали, ответы были получены следующие (рис. 5). 64% респондентов их команда устраивала, 18% не все устраивало в их команде, и 18% их команда не устраивала абсолютно.

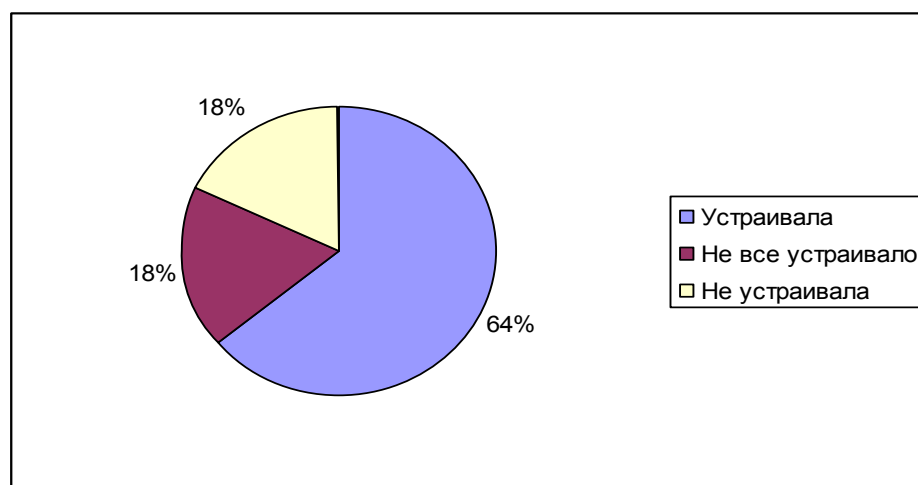


Рисунок 5 – Устраивала ли рабочая команда

Вопрос №3 – Как вы выбирали место для реализации своего проекта?

Большинство студентов выбирали то место для реализации своих проектов, где они уже проходили практику раньше (50%). Также возможны были следующие варианты: где у них были личные связи (27%), место соответствовало работе студента по диплому (32%). Категория ответов «другое» содержала следующие высказывания: Где было легче, сама в нем в

детстве занималась, это был заказ от кафедры, близко от дома, знакомые дети (рисунок 6).

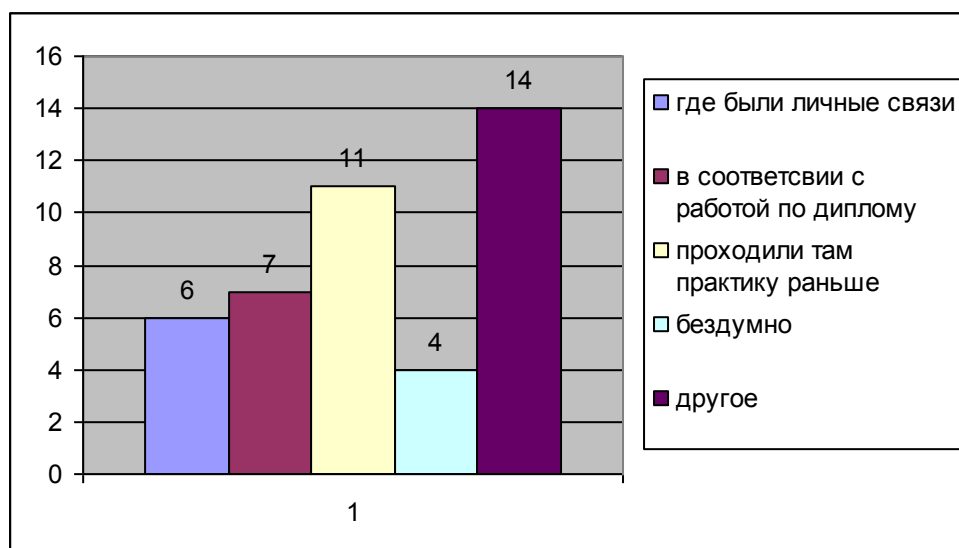


Рисунок 6 – Как выбирали место для реализации проектов

Вопрос №4 – Как вы определялись с проблематикой проектов?

27% студентов отмечают, что увидели проблему сразу, она была очевидной, 22% студентов выделили проблему исходя из проведенного анализа ситуации, и 27% студентов определяли проблему исходя из теоретических знаний о проблемных категориях детей. 36% студентов получали заказ на решение какой-либо проблемы, и искать и определять ее самостоятельно им уже не приходилось (рисунок 7). Категория ответов «другое» содержала следующие высказывания: согласно теме дипломной работы, так и не определились, присоединились к проектной деятельности учреждения.

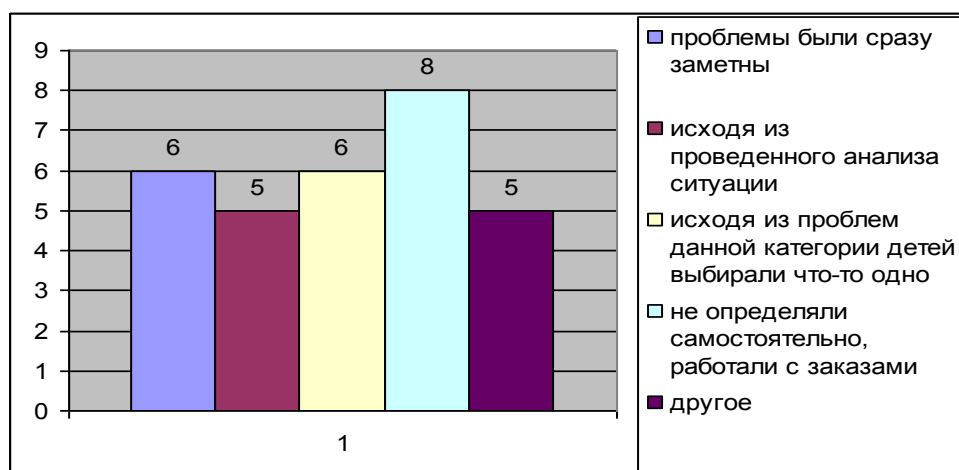


Рисунок 7 – Как определялись с проблематикой проектов

Вопрос №5 – Какие были трудности в реализации проектов? Справились ли с ними?

Наибольшее количество затруднений (43% от общего числа) относится к параметру «Деятельность», который касается непосредственно профессиональной деятельности в проектно-модульной системе, реализации проектов. Здесь назывались: организовать эффективное взаимодействие в своей рабочей группе, мотивировать детей и родителей на взаимодействие, организовать детей, поддержать дисциплину. Также затруднения называются в параметре «Личностная значимость» (16%), здесь студенты называют отсутствие мотивации и нехватку времени, и в параметре «Специалисты»(16%), где были сложности в организации взаимодействия с сотрудниками учреждений – мест реализации проектов (рисунок 8).

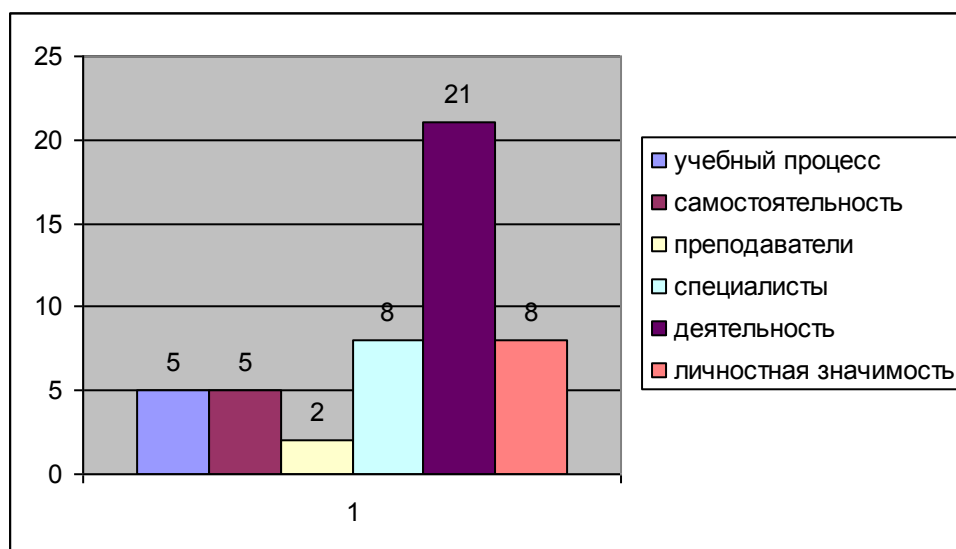


Рисунок 8 – Какие были трудности в реализации проектов

Ответы на вопрос, справились ли вы с этими трудностями, распределились следующим образом (рисунок 9). 62% респондентов справились с возникшими затруднениями, 20% не справились и 18% и не пытались справиться. Интересен следующий момент: не пытались справиться студенты с трудностями, возникающими во взаимодействии с преподавателями

и внешними специалистами, не справились с организацией работы в своей группе, с остальными трудностями студенты достаточно успешно справились.

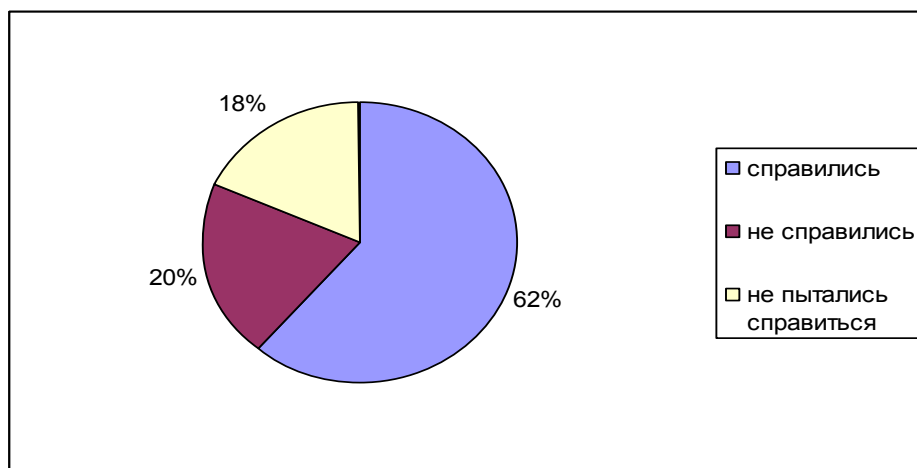


Рисунок 9 – Справились ли с трудностями, возникшими в ходе реализации проектов

Вопрос № 6 – Кто оказал вам самую важную помощь в проектах? В чем она заключалась?

45% студентов отметили важную помощь со стороны сотрудников учреждений, в которых они реализовывали свои проекты (рис. 9). В основном, эта помощь была в предоставлении ресурсов и собственно в реализации проектов. Также, 45% студентов отмечает важную помощь со стороны преподавателей и научных руководителей. Помощь заключалась в консультациях, подведении к нужной мысли, установочных лекциях, оказываемом доверии, предоставляемых ресурсах.

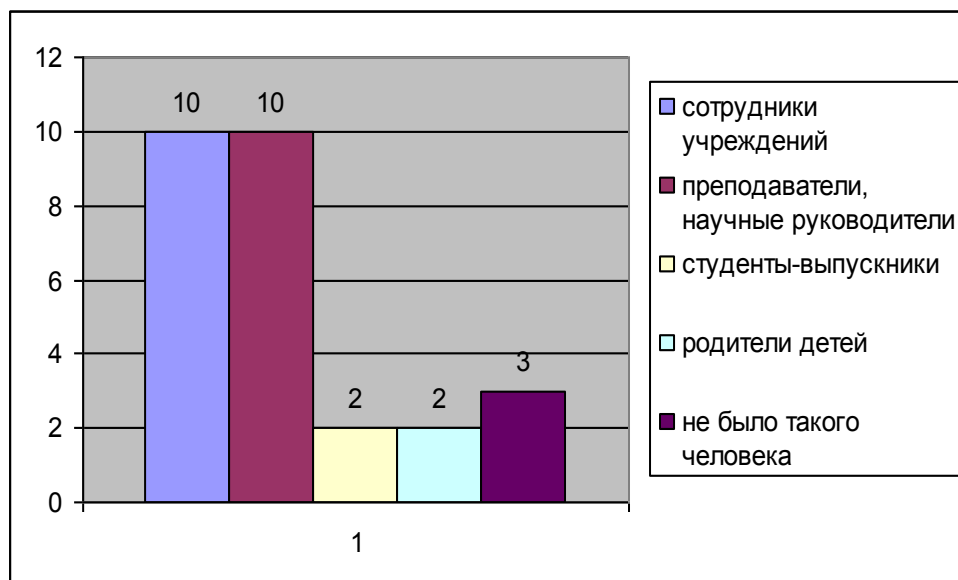


Рисунок 10 – Кто оказал самую важную помощь в проектах

Вопрос №7 – Что лично у тебя в этих проектах получилось лучше всего?

Большая часть ответов на этот вопрос (63% от общего количества) относится к параметру «Деятельность», здесь называют: работу с детьми, работу с семьей, проведение мероприятий и праздников (рисунок 11). На вопрос, почему это получилось лучше всего, отвечают следующее: интересно, умела это и раньше, потому что хотела понять/научиться, из-за личных особенностей и склонностей и «потому что была мечта сделать праздник таким детям».

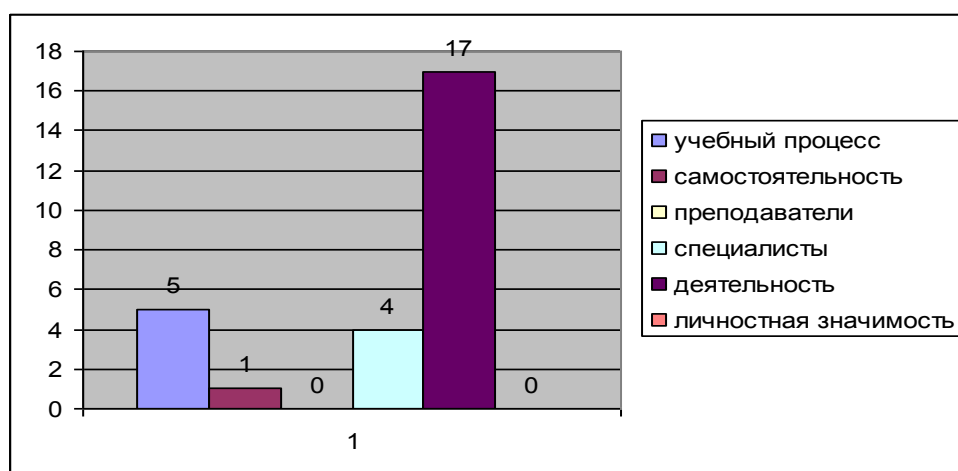


Рисунок 11 – Что получилось лучше всего

Вопрос №8 – Что лично у тебя в этих проектах получилось хуже всего?

Большая часть ответов на этот вопрос (61% от общего количества) относится к параметру «Деятельность», здесь называют: разрешить конфликты в рабочей группе, поддержать дисциплину детей, удержать позицию специалиста (рисунок 12). Причинами неуспешности называются: неготовность к случившейся ситуации, мало опыта, неуверенность в себе, отсутствие интереса, неправильно принятое решение, особенности характера, отсутствие взаимопонимания с сотрудниками учреждения, слабая мотивация в группе, дефицит времени.

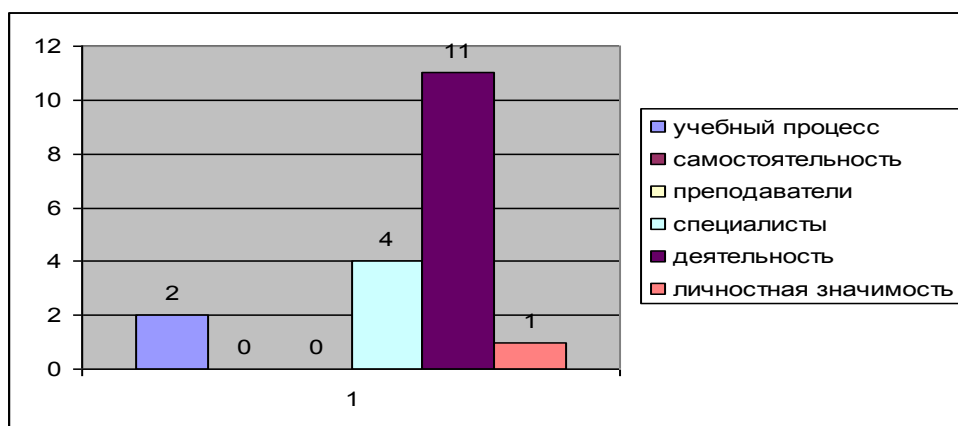


Рисунок 12 – Что получилось хуже всего

Вопрос №9 – Что тебе понравилось в прошлом семестре?

В целом, позитивные моменты преобладают в параметре «Деятельность» – 60% от общего числа (рисунок 13). Самые распространенные ответы здесь: «общение и работа с детьми», «подготовка мероприятие» и «сам праздник».

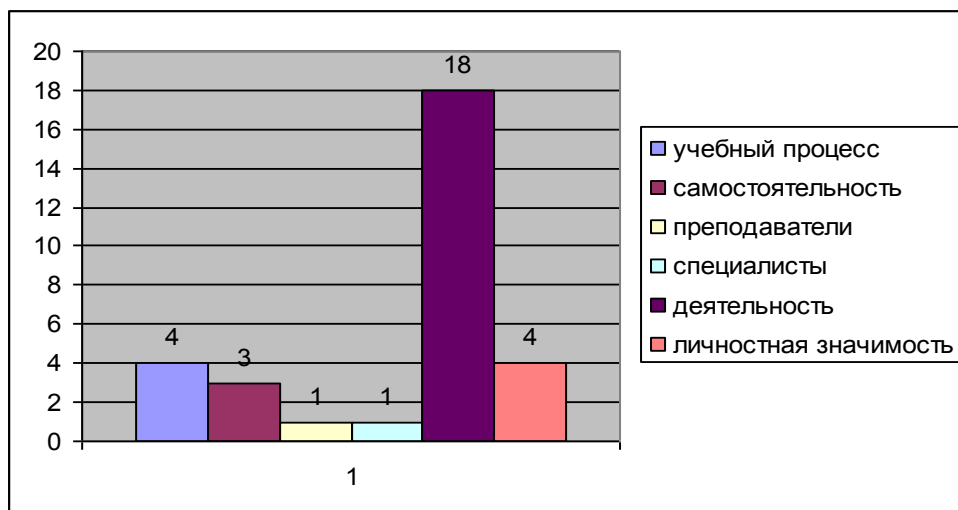


Рисунок 13 – Что понравилось в прошлом семестре

Вопрос №10 – Была ли полезной лично для тебя такая практика? Чем?

77% студентов считают, что такая практика, безусловно, была для них полезна (рис. 13). 5% считают эту практику бесполезной, а 18% считают, что эта практика была полезна им для выявления своих личных дефицитов, для самопознания, а в профессиональном плане – нет.

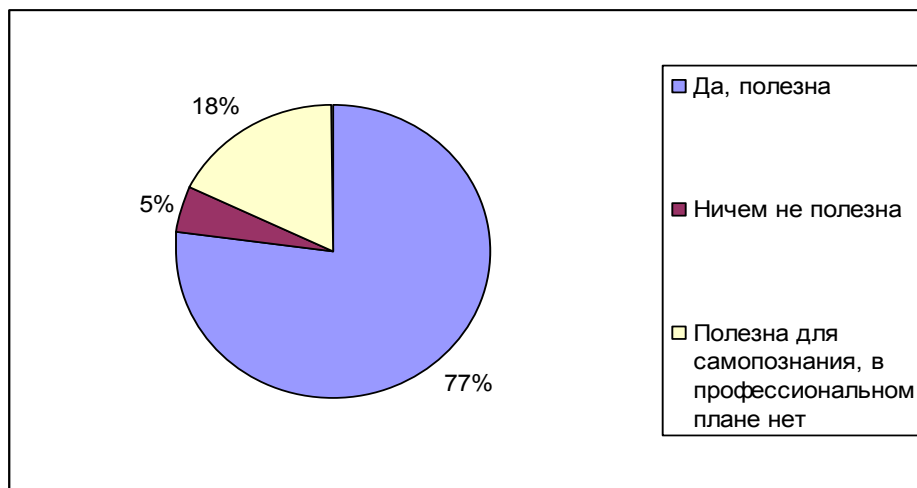


Рисунок 14 – Была ли лично для тебя полезной такая практика

Полезность отмечается студентами в моментах, относящихся к параметрам «Деятельность» (36% от общего количества). Здесь называют: непосредственное столкновение с профессией, приобретение практического опыта, разрушение иллюзий о своей специальности. В параметре «Личностная значимость» (26%) называли осознание личных дефицитов, понимание своих профессиональных ошибок, повышение профессиональной мотивации. В параметре «Учебный процесс» (20%) называли приобретение новых знаний и систематизацию уже имеющихся (рисунок 15).

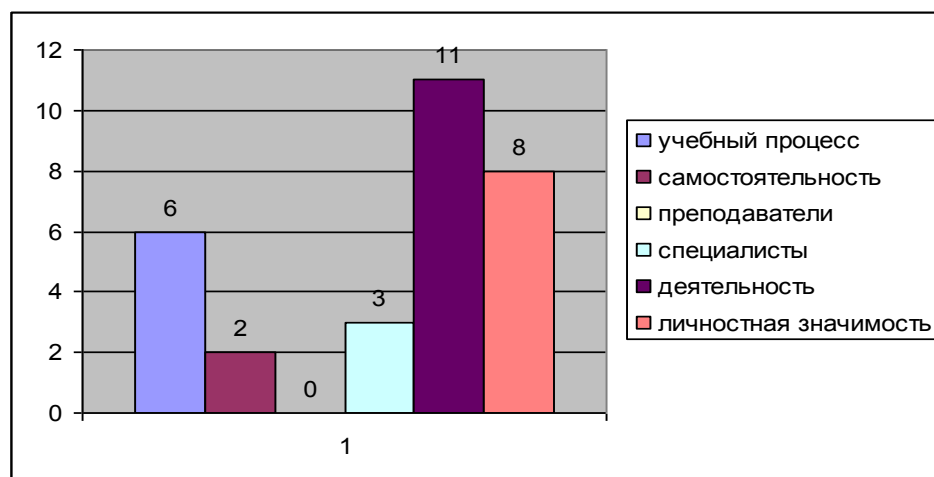


Рисунок 15 – Чем была полезна такая практика

Вопрос №11 – В чем тебе кажется позитивные такого типа практики? В чем негативные моменты? Что хотелось бы изменить в этой системе обучения?

Большинство плюсов студенты видят в параметрах «Деятельность» (26% от общего количества названных плюсов), «Самостоятельность» (26%) и «Личная значимость» (16%), они опять же являются ключевыми (рисунок 16). В параметре «деятельность» самый популярный ответ - «это реальная профессиональная деятельность, вырабатывающая конкретные навыки. В параметре «Самостоятельность» называют также свободу выбора (места реализации проекта, детей, проблемы, рабочей группы и пр.), повышение творческой активности, за счет чего «включаются мозги», а также возможность научиться распределять свое время. В параметре «Личностная значимость» называют повышение профессиональной мотивации, осознание своих дефицитов и ощущение того, что «делаешь большое дело и приносишь пользу другим».

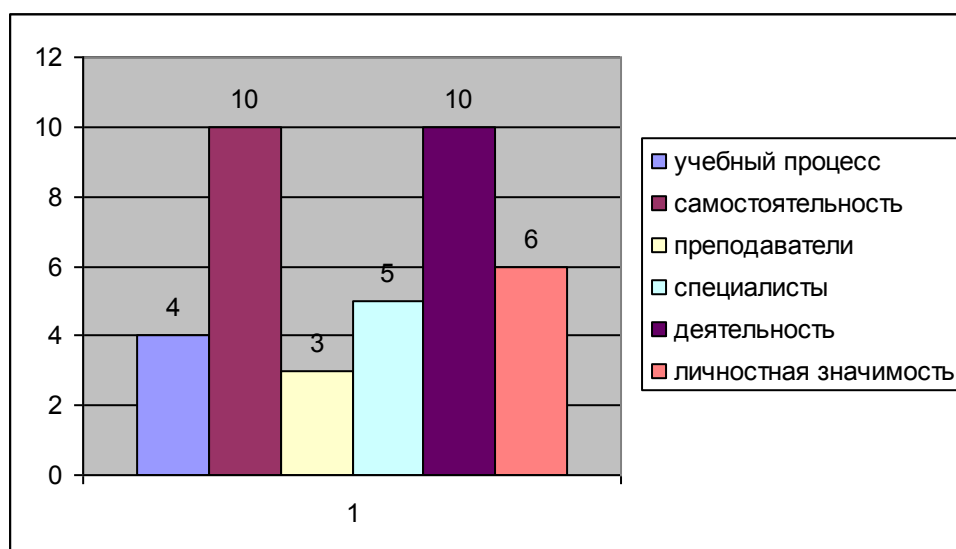


Рисунок 16 – Каковы позитивные моменты такого типа организации учебного процесса

По мнению студентов, большинство (74% от общего количества) минусов проектно-модульной системы лежат в сфере взаимодействия их с преподавателями (рисунок 17). Здесь называют: отсутствие качественных лекций, консультаций; не хватало поддержки, обратной связи, советов; не было помощи в подготовке программы действий, подборе методик; некомпетентность преподавателей в некоторых вопросах; не было заинтересованности преподавателей, плохо организованы промежуточные проверки, их мало; оценивается не реальная деятельность, а то, как ты ее смог презентовать; оценивается вся группа поровну, и те, кто работал и те, кто ничего не делал.

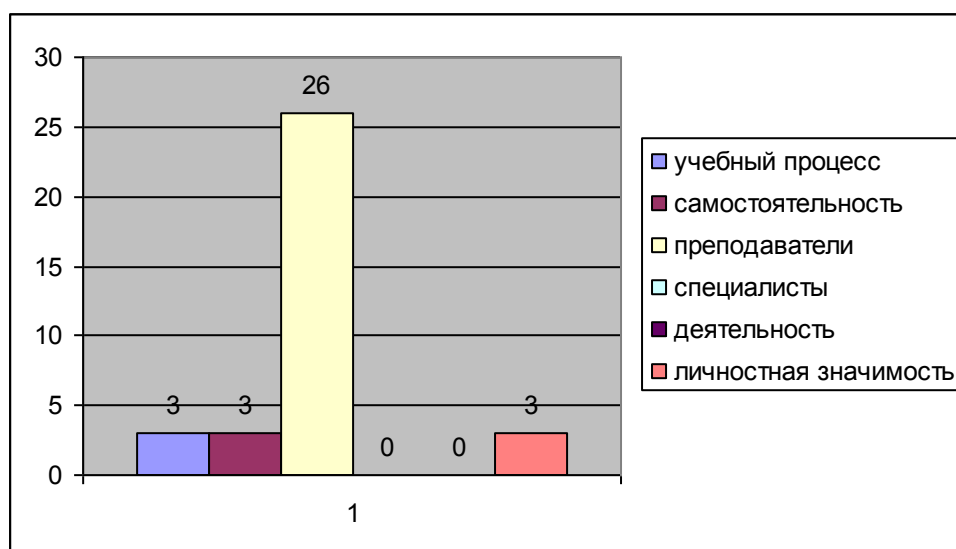


Рисунок 17 – Каковы негативные моменты такого типа организации учебного процесса

Практически однозначно позитивными определяются параметры «Самостоятельность» (на 77%) и «Личностная значимость» (на 66%). Однозначно позитивно оценивается параметр «Деятельность». Обратная картина наблюдается в параметре «Преподаватели» (отрицательно на 90%) (таблица 2).

Таблица 2 – Соотнесение плюсов и минусов проектно-модульной системы по параметрам

Параметр	Плюсы	Минусы
Учебный процесс	4	3
Самостоятельность	10	3
Преподаватели	3	26
Специалисты	5	0
Деятельность	10	0
Личностная значимость	6	3
Итого:	38	35

Большое количество предложений и пожеланий студентов (общее количество – 57) по организации проектно-модульной системы обучения говорит о равнодушии их к своему опыту, об осмысленности его, о

развитой рефлексии. 52% от всех предложений составляют предложения по сфере взаимодействия студентов и преподавателей (рисунок 18). Очевидно, это связано с тем, что именно к этой сфере, по мнению студентов, относится большая часть минусов и недочетов проектно-модульной системы, мешающих проявить ее эффективность в полной мере. Здесь озвучивались следующие предложения: «Нужно тщательнее продумать момент запуска, четче объяснить, что хотят от студентов, объяснить, что такое проекты и как их делать, привести примеры», необходимо больше лекций, консультаций по актуально возникающим вопросам, сделать более жесткий контроль.

37% предложений относятся к параметру «Учебный процесс». Здесь 45% студентов говорили о необходимости вводить эту систему раньше, с 3-4 курса.

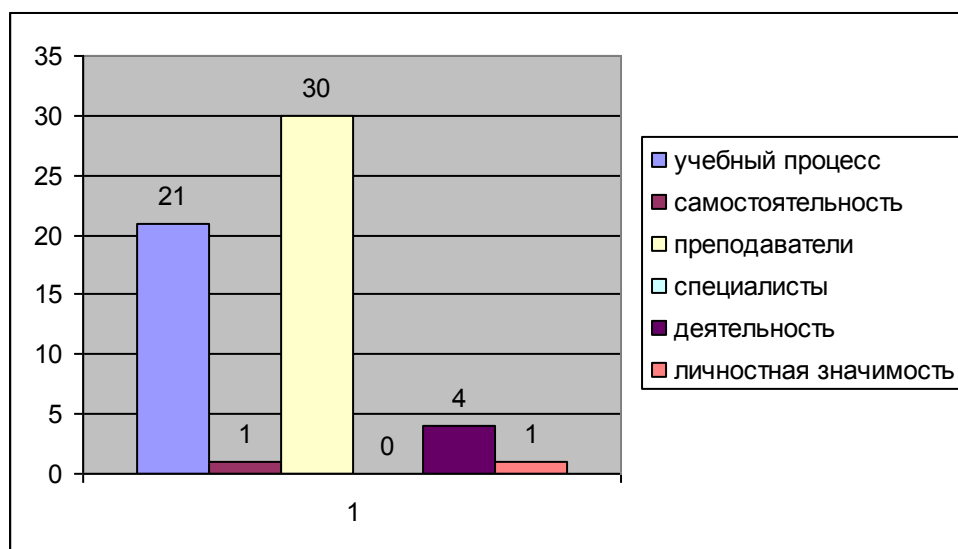


Рисунок 18 – Что хотелось бы изменить в этой системе обучения

Выводы

1. Таким образом, проектно-модульная система является принципиально новым типом учебного процесса для студентов, они фиксируют множество отличий от прошлого своего опыта, причем отличий как позитивных (самостоятельность и практическая деятельность) так и негативных (отсутствие контроля со стороны преподавателей, малое количество общения с ними, ощущение «заброшенности»).

2. Студенты успешно справляются с трудностями, возникающими в процессе профессиональной деятельности, однако не могут справиться с конфликтами в группе, организовать в ней эффективное рабочее взаимодействие. С трудностями, возникающими во взаимодействии с преподавателями и специалистами учреждений, студенты и не пытаются справиться.

3. Профессиональная успешность появляется там, где есть личная заинтересованность и мотивация, которые накладываются на уже имеющиеся знания и личностные особенности. Однако даже при этих условиях отсутствие профессионального опыта не дает сформироваться профессиональной компетентности. Соответственно о профессиональной неуспешности можно говорить в первую очередь при отсутствии профессиональной мотивации и заинтересованности в профессиональной деятельности.

4. Студенты оценивают практико-ориентированную проектно-модульную систему обучения как эффективную и полезную для профессионального и личностного развития.

5. Наиболее значимыми для студентов являются аспекты, относящиеся к параметрам «Деятельность», «Учебный процесс» и «Личностная значимость». Основным плюсом проектно-модульной системы студенты считают ее приближенность к реальной профессиональной деятельности.

6. Однако сфера взаимодействия с преподавателями студентами оценивается практически полностью отрицательно. Здесь называют: отсутствие качественных лекций, консультаций; поддержки, обратной связи, советов заинтересованности преподавателей; плохую организацию промежуточных проверок, малое их количество.

7. Поскольку сфера взаимодействия с преподавателями определяется студентами как наиболее проблемная, большинство предложений по усовершенствованию проектно-модульной системы относится именно к ней. Студенты считают, что нужно тщательнее продумать момент запуска, четче объяснить, что хотят от них преподаватели, необходимо больше лекций, консультаций по актуально возникающим вопросам, необходим более жесткий контроль. Также большая часть студентов считает, что эту систему нужно вводить раньше, на младших курсах, чтобы как можно раньше «разрушить иллюзии о профессии и начать делать реальную профессиональную деятельность».

8. Говоря о проектно-модульной системе, студенты отмечали, исходя из рефлексии, реальность осуществляемой ими в ней профессиональной деятельности, ее цельность, что подтверждает поставленные гипотезы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В современных условиях, когда для решения социально-политических и экономических задач требуются высококвалифицированные специалисты, проблема подготовки кадров для социально-педагогической сферы приобретает особое значение. Обществу требуются такие специалисты, которые способны не только видеть проблемы, но и продуктивно их решать.

Ориентация на компетентностный подход позволяет сформировать у студентов: мобильность и критичность мышления; системность знаний и способов овладения ими в процессе деятельности; умение ориентироваться в увеличивающемся потоке информации; способность к индивидуальному творческому подходу при самостоятельном решении задач научного и профессионального характера, позицию подлинного субъекта будущей профессии.

В процессе исследования выдвинутые гипотезы подтвердились и были решены поставленные задачи:

1. Оформлено представление о профессиональной компетентности социального педагога, которая определяется как выражение «единства его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности» [47]. Профессиональная компетентность социального педагога как интегративное многофакторное явление, обеспечивающее качество профессиональной деятельности, реализуется в следующих компонентах: личностная готовность осуществлять профессиональную деятельность: мотивационная и нравственно-психологическая; деятельностная готовность: теоретическая и технологическая; а также результативность деятельности [42].

2. Определены условия формирования профессиональной компетентности социального педагога в процессе обучения в вузе. Они сводятся к ключевым характеристикам **развивающей среды** [43], а именно:

– Процесс усвоения студентами профессиональных знаний характеризуется стремлением их к творческому преобразованию получаемого материала.

– Поощряется свобода и самостоятельность студентов в учебной деятельности, приветствуется творчество и креатив.

– Преподаватели открыты для обмена опытом со студентами.

– У студентов есть возможность реального профессионального общения с сотрудниками и специалистами различных социально-педагогических учреждений.

– Учебная деятельность в развивающей среде максимально приближена к реальной профессиональной.

– Ключевое место отводится повышению профессиональной мотивации студента, поддержке его инициативы в деятельности, развитию субъектной позиции.

3. Исследована реализация этих условий в теории и организации учебной практики социальных педагогов.

В практико-ориентированной проектно-модульной системе предусмотрена реализация всех шести условий, однако, как показало проведенное исследование, не все условия реализуются полным и должным образом, например условие открытости преподавателей для обмена опытом со студентами.

4. Определена роль практико-ориентированной проектно-модульной системы в формировании профессиональной компетентности социального педагога. Таким образом, четвертая задача выполнена, но частично, для конкретной модели учебного процесса и организации учебной практики в нем.

Соответственно цель исследования достигнута, но частично, что определяет перспективы развития этой темы в дальнейшей научной работе. Необходимость этого очевидна, поскольку актуальность темы не вызывает сомнений.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Агошкова, О.В., Поддубная, Т.Н. Проведение социально-педагогической практики: итоги, проблемы, пути совершенствования // Мат. конф. «Актуальные проблемы современного профессионального образования», Москва, 1-2 ноября 2006 г.- М.: Педагогика, 2006. - С. 5-9.
2. Акопов, Г.В. Социальная психология высшего образования / Г.В. Акопов. - М.: Моск. психол.-социал. ин-т: Флинта, 2000. - 295 с.
3. Анисимов, О.С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления / О.С. Анисимов. - М.: Экономика, 1991. - 416 с.
4. Афанасьев, А.Н. Болонский процесс в Германии / А.Н. Афанасьев // Высшее образование сегодня. - 2003. - № 5. - С. 54-57.
5. Байденко, В.И. Болонские реформы: некоторые уроки Европы / В.И. Байденко // Высшее образование сегодня. - 2004. - № 2. - С. 14-19.
6. Байденко, В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: метод. пособие / В.И. Байденко - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. - 72с.
7. Байденко, В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования / В.И. Байденко // Высшее образование сегодня. - 2007. - №1. - С. 8-10.
8. Байденко, В.И. Модернизация профессионального образования: современный этап. Европейский фонд образования / В.И. Байденко, Дж. ван Зантворт. - М.: Европейский фонд образования, 2002. - 673 с.
9. Байденко, В.И. Образовательный стандарт как философская и научно-теоретическая проблема / В.И. Байденко // Alma mater. - 1998. - №10. - С. 16-22.
10. Бахтин, М.М. К философии поступка / М.М. Бахтин // Философия и социология науки и техники. - М., 1986. С. 80 - 160.

11. Бобиенко, О.М. Компетентностно-ориентированный подход в образовании взрослых: учеб. пособие для преподавателей / О.М. Бобиенко. - Акад. упр. "ТИСБИ", Ин-т непрерыв. образования. Каф. андрагогики. - Казань, 2004. - 104 с.
12. Боголюбов, Л.Н. Базовые социальные компетенции в курсе обществоведения / Л.Н. Боголюбов // Преподавание истории и обществознания в школе. - 2002. - № 9. - С. 24-29.
13. Болотов, В.А., Сериков, В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. - 2003. - № 10. - С. 8-14.
14. Болотов, В.А., Новичков, В.Б. Реформа педагогического образования / В.А. Болотов, В.Б. Новичков // Педагогика. - 1992. - № 7-8. - С. 49-54.
15. Бочарова, В.Г. Социальная педагогика: диалог науки и практики / В.Г. Бочарова // Педагогика. - 2003. - № 9. - С. 3-9.
16. Безрукова, В.С. Словарь нового педагогического мышления / В.С. Безрукова. - Екатеринбург: Альтернативная педагогика, 1996. - 94 с.
17. Вебер, М. Избранные произведения: пер. с нем. / М. Вебер. / Сост., общ. ред. и послесл. Ю.Н. Давыдова / Предисл. П.П. Гайдено. - М.: Прогресс, 1990. - 808 с.
18. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. - М.: Высш. школа, 1991. - 204 с.
19. Галагузова, Ю.Н. Социальная педагогика: Практика глазами преподавателей и студентов: пособие для студентов / Ю.Н. Галагузова, Г.В. Сорвачева, Г.Н. Штинова. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. - 224 с.
20. Галагузова, Ю.Н. Теория и практика профессиональной подготовки социальных педагогов / Ю.Н. Галагузова. - М., 2001. - 250 с.
21. Галеева, Н.Л. Система компетенций как инструмент управления качеством образования / Н.Л. Галеева [электронный ресурс] // Интернет-журнал

"Эйдос". - 2007. - 30 сентября. Режим доступа:
<http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-7.htm>.

22. Гапонова, С.А. Особенности адаптации студентов вузов в процессе обучения / С.А. Гапонова // Психол. журн. - 1994. - № 3. - С. 131-135.

23. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века: (В поисках практико-ориентиров. образоват. концепций) / Б.С. Гершунский. - М.: ИнтерДиалект +, 1997. - 697с.

24. Гинзбург, М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения / М.Р. Гинзбург // Вопр. психол. - 1994. - №3. - С. 43-52.

25. Государственные образовательные стандарты в системе общего образования: теория и практика / под ред. В.С. Леднева, Н.Д. Никандрова, М.В. Рыжакова. - М.: Московский психолого-социальный институт, 2002. - 383 с.

26. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 031300 «Социальная педагогика». Квалификация - социальный педагог. - М., 2000. - 35 с.

27. Демин, В.А. Профессиональная компетентность специалиста: понятие и виды. / В. А. Демин // Стандарты и мониторинг в образовании. - 2000. - №4. - С. 34-42.

28. Жукова, М.Н. Развитие ключевых компетентностей будущих педагогов профессионального обучения как педагогическая проблема / М.Н. Жукова [электронный ресурс] // Интернет-журнал "Эйдос". - 2005. - 10 сентября. (<http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-10.htm>.)

29. Запрудский, Н.И. О моделировании и проектировании авторских дидактических систем / Н.И. Запрудский // Адукацыя і выхаванне. - 2005. - № 9. - С. 15-19.

30. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

31. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. - 2003. - №5. - С. 34-42.
32. Зимняя, И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. - 2006. - №8. - С. 21-26.
33. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. Распоряжение Правительства РФ от 29 декабря 2001 № 1756-р // Официальные документы в образовании. - 2002. - № 4. - С. 3-31.
34. Кун, Т. Структура научных революций: пер. с англ. / Т. Кун. - М., 1975. - 498 с.
35. Купаевцев, А.В. Деятельностная альтернатива в образовании / А.В. Купаевцев // Педагогика. - 2005. - №10. - С. 27-33.
36. Лебедев, О.Е. Компетентностный подход в образовании / О.Е. Лебедев // Школьные технологии. - 2004. - №5. - С. 3-12.
37. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. - М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. - 308с.
38. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л.М. Митина. - М.: Флинта, 1998. - 200 с.
39. Никитаев В.В. Деятельностный подход к содержанию высшего образования / В.В. Никитаев // Высшее образование в России. - 1997. - № 1. - С. 34-44.
40. Никитина, Л.Е. Социальному педагогу: Узловые моменты профессии / Л.Е. Никитина // Воспитание школьников. - 2000. - №7. - С. 20-22.
41. Никитина, Л.Е. Функции и роли социального педагога / Л.Е. Никитина // Воспитание школьников. - 2000. - №8. - С.30-39.
42. Каблукова, В. П. Практико-ориентированное обучение социальных педагогов: метод. реком. / КГПУ им. В.П. Астафьева; сост. И.Г. Каблукова. - Красноярск: РИО КГПУ, 2003. - 132 с.

43. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие, реализация: пер. с англ. / Дж. Равен. - М.: Когито-Центр, 2002. - 396 с.
44. Результаты реализации проекта TACIS "Развитие образовательных связей и инициатив в области высшего и профессионального образования" - ДЕЛФИ: В 5-ти докл.: Доклад 4: Формирование социального диалога и партнерских связей образования, органов управления и саморазвития, профессиональных объединений и предприятий. / Под общ. ред. В.И. Байденко, Д. ван Зантворта. - М., 2001. - 161 с.
45. Реформы образования: Аналитический обзор / под ред. В.М. Филиппова. - М.: Центр сравнительной образовательной политики, 2003. - 303 с.
46. Селезнева, Н.А. Размышления о качестве образования: международный аспект / Н.А. Селезнева // Высшее образование сегодня. - 2004. - №4. - С. 35-44.
47. Сластенин, В.А. Формирование профессиональной культуры учителя / В.А. Сластенин. - М., 1995. – 175 с.
48. Слободчиков, В.И. Категория возраста в психологии и педагогике развития / В. И. Слободчиков // Вопр. психол. - 1991. - №2. - С. 37-50.
49. Слободчиков, В.И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Автореф. дисс. ... д-ра психол. наук. - М., 1994. - 77 с.
50. Совет Европы: Симпозиум по теме «Ключевые компетенции для Европы»: Док. DECS / SC / Sec (96) 43. – Берн, 1996.
51. Стратегия модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. - М., 2001.
52. Анисимов О.С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления. М., 1991.
53. Громько Ю.В. Проектное сознание. Проектирование и программирование в образовании. М., 1997.

54. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. М., 1994.
55. Лукина А.К., Чиганова С.Д. Образ профессии педагога у студентов-первокурсников как ресурс индивидуализации образовательных программ// Вестник ТПГУ, 2015, №1
56. Лаврентьева Е.А. Прикладной бакалавриат: перспективы и проблемы.//Высшее образование в России, 2014 – №5 – С. 54–60.
57. Попованова Н.А., Шадрина М.А. Структурно-функциональная модель профессиональной компетентности будущего педагога //Вестник КГПУ им. В.П.Астафьева, 2015, №2- с.82-88
58. Рубинштейн С.Л.Бытие и сознание. Человек и мир. С-Пб, Питер,2003. - 512 с.
59. Слободчиков, В.И., Исаев, Е.И. Психология развития человека /В.И.Слободчиков, Е.И.Исаев/ - М., Школьная пресса, 2000.с. 320-336.
60. Татур, Ю.Г. Компетентности в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю.Г. Татур // Высшее образование сегодня. - 2004. - №3. - С. 20-26.
61. Татур, Ю.Г. Проектирование образовательного процесса в вузе / Ю.Г. Татур. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. - 97с.
62. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования / А.В. Хуторской // Народное образование. - 2003. - №2. - С.58-64.
63. Хуторской, А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций / А.В. Хуторской [электронный ресурс] // Интернет-журнал "Эйдос". - 2005. - 12 декабря. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>.
64. Цукерман, Г.А. Психология саморазвития: Задачи для подростков и их педагогов / Г.А. Цукерман. - Рига: Психол. центр "Эксперимент", 1995. - 239с.

65. Ялалов, Ф.Г. Деятельностно-компетентностный подход к практико-ориентированному образованию / Ф.Г. Ялалов [электронный ресурс] // Интернет-журнал "Эйдос". - 2007. - 15 января. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0115-2.htm>

66. Barroso J. Autonomie et mode de régulation dans le système éducatif // Revue française de pédagogie. - 2000. - №130. - p. 57-71.

67. De Kétèle J.-M., Dufays J.-L. «Vers de nouveaux modes d'évaluation des compétences» // Collès L., Dufays J.-L., Maeder C. Enseigner le français, l'espagnol et l'italien. Les langues romanes à l'heure des compétences. - De Boeck-Duculot, Bruxelles, 2003.

68. Hutmacher W. Key competencies for Europe // Report of the Symposium. Berne, Switzerland 27-30 March, 1996.

69. Scallon G. L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. - De Boeck Université, Bruxelles.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Вопросы к интервью

1. Как тебе кажется, чем учеба на 5 курсе отличалась от прошлых лет нашей учебы? Чем тебе запомнился прошлый семестр?
2. В прошлом семестре мы работали командами. Как она образовалась? Тебя устраивала ваша команда?
3. Как вы выбирали место для реализации своего проекта? Были разногласия в команде по этому поводу?
4. Как вы определялись с проблематикой проектов? Вам нужна была помощь, чтобы определить проблему? Чья?
5. Какие были трудности в реализации проектов? Как вы с ними справлялись?
6. Кто оказал вам самую важную помощь в проектах (персонал учреждения, преподаватели и т.п.)? В чем эта помощь заключалась?
7. Что лично у тебя в этих проектах получилось лучше всего? Почему?
8. А что хуже всего? Почему?
9. Что тебе понравилось в прошлом семестре?
10. Была ли полезной лично для тебя такая практика? Вы принесли пользу кому-либо своими проектами?
11. В чем тебе кажется позитивные и негативные моменты такого типа практики? Что хотелось бы изменить?

Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение
высшего образования
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
Институт педагогики, психологии и социологии
Кафедра общей и социальной педагогики



УТВЕРЖДАЮ

Заведующий кафедрой

подпись

инициалы, фамилия

10 06 2018 г.

БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА

Направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование

Профиль подготовки 44.03.02.02.03 Учитель начальных классов

**СИСТЕМА ВНЕУЧЕБНОЙ РАБОТЫ КАК СРЕДСТВО МОТИВАЦИИ
СТУДЕНТОВ НА ОВЛАДЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ**

Руководитель

подпись, дата

доцент, канд. филос. наук
должность, ученая степень

А. К. Лукина
инициалы, фамилия

Выпускник

подпись, дата

В. А. Судов
инициалы, фамилия

Нормоконтролер

подпись, дата

Ю.С. Хит
инициалы, фамилия

Красноярск 2018