

Министерство образования и науки Российской Федерации

**Орский гуманитарно-технологический институт (филиал)
Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения
высшего профессионального образования
«Оренбургский государственный университет»**

Е. Ю. Сизганова

**Проектирование учебно-методического комплекса
как средства формирования готовности студента
к социально-педагогической деятельности**

2-е издание, дополненное и переработанное

*Утверждено редакционно-издательским советом
Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ
в качестве монографии*



Орск 2012

УДК 371.9
ББК 74.6
С34

Научный редактор

Даниленко О. В., кандидат педагогических наук, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ

Рецензенты:

Левашова Г. Н., кандидат педагогических наук, доцент, Заслуженный учитель Российской Федерации, директор ГОУ СПО «Педагогический колледж г. Орска»;

Якимов П. А., кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры языкознания и методики преподавания русского языка ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет»

С34 Сизганова, Е. Ю. Проектирование учебно-методического комплекса как средства формирования готовности студента к социально-педагогической деятельности : монография / Е. Ю. Сизганова. – 2-е изд., доп. и перераб. – Орск : Издательство Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, 2012. – 135 с. – ISBN 978-5-8424-0621-0.

1-е издание монографии вышло в свет в 2008 году.

В монографии рассматриваются вопросы создания и реализации учебно-методического комплекса по социальной педагогике как дидактического проекта образовательного процесса. Представлены апробированные материалы, характеризующие содержание учебно-методического комплекса, критериально-диагностическое обеспечение готовности студента к социально-педагогической деятельности.

Монография адресована преподавателям педагогических вузов и колледжей.

ISBN 978-5-8424-0621-0

© Сизганова Е. Ю., 2012

© Издательство Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, 2012

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТА К СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	8
1.1. Теоретические подходы к изучению понятия готовности к деятельности в психологии и педагогике	8
1.2. Сущностная характеристика готовности к социально- педагогической деятельности.....	20
2. ПРОЕКТИРОВАНИЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА.....	27
2.1. Понятие «учебно-методический комплекс»	27
2.2. Принципы построения учебно-методического комплекса	32
2.3. Характеристика особенностей учебно-методического комплекса как дидактического проекта образовательного процесса	38
2.4. Структура курса социальной педагогики в содержании учебно- методического комплекса	44
3. АЛГОРИТМ РЕАЛИЗАЦИИ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТА К СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	52
3.1. Основные принципы построения алгоритма реализации учебно- методического комплекса	52
3.2. Диагностика готовности студентов к социально-педагогической деятельности.....	66
Уровни готовности.....	78
Заключение	81
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	83
Приложение 1. Диагностика личностного компонента готовности студента к социально-педагогической деятельности	103
Приложение 2. Диагностика когнитивного компонента готовности студента к социально-педагогической деятельности (тест достижений).....	106
Приложение 3. Диагностика деятельностного компонента готовности студента к социально-педагогической деятельности	109
Приложение 4. Динамика готовности студентов к социально- педагогической деятельности в ходе исследования	110
Приложение 5. Задачи по социальной педагогике	112

ВВЕДЕНИЕ

Современные социально-экономические условия развития России обостряют возросшую потребность общества в эффективной педагогически специализированной социальной деятельности по поддержке человека в сложной жизненной ситуации. Это выдвигает перед учреждениями образования особые задачи по поиску новых подходов и эффективных средств методического обеспечения образовательного процесса, обеспечивающего высокий уровень готовности педагога к успешной деятельности в условиях динамически развивающейся социально-педагогической практики. Требуется специалист, обладающий не только суммой определенных знаний, но и владеющий способами реализации технологий гуманизации, сотрудничества, диалогичности в работе с людьми.

Вместе с тем анализ педагогической практики показывает, что уровень выпускников педагогических колледжей недостаточно адекватен современным требованиям. Наблюдается отсутствие опыта творческого осуществления педагогом коммуникативной, организаторской, проектировочной функций. Недостаточно активно проявляются самостоятельность, ответственность и индивидуальный стиль социально-педагогической деятельности.

В качестве значимого средства оптимизации социально-педагогического образования выступает учебно-методический комплекс по педагогическим дисциплинам, позволяющий существенно повысить качество образования, актуализировать теоретическую, деятельностьную и личностную готовность студента к решению сложных и противоречивых социально-педагогических проблем взаимодействия учащихся, родителей, учителей.

В науке имеется определенный объем знаний, содержащий предпосылки решения исследуемой проблемы:

- дана трактовка готовности как состояния, устойчивого свойства и целостного психологического новообразования личности (Б. Г. Ананьев, К. М. Гуревич, Г. М. Коджаспирова, Б. Ф. Ломов, С. Л. Рубинштейн, Г. С. Сухобская и др.);
- изучены структурные компоненты и уровни готовности человека к деятельности (А. А. Деркач, В. А. Крутецкий, Н. Д. Левитов, К. К. Платонов и др.);

– исследованы дидактические условия формирования готовности педагогов к деятельности (К. М. Дурай-Новакова, И. Я. Лернер, В. В. Сериков и др.);

– обосновано содержание и методика организации образовательного процесса по развитию компетентности социального педагога (В. Г. Бочарова, М. А. Емельянова, Ю. Н. Галагузова, И. А. Зимняя, Р. А. Литвак, А. К. Мудрик, Л. С. Нагавкина, В. А. Сластенин и др.);

– сформировано представление об учебно-методическом комплексе как средстве обеспечения информационно-методической поддержки образования (В. Б. Кричевский, Л. С. Колмогоров, Б. В. Пальчевский, А. Ф. Щепотин и др.);

– освещены принципы и подходы к созданию учебно-методического комплекса как модели педагогической технологии и дидактического проекта (В. П. Беспалько, В. С. Ильин, А. И. Мищенко, Ю. Г. Татур и др.);

– изучены особенности использования учебно-методического комплекса в формировании профессиональной компетентности педагога (Т. Г. Аргунова, Л. Е. Рябов, В. М. Солянкина, Л. С. Фридман, М. А. Чекулаев, П. А. Шептенко и др.).

Несмотря на многообразие работ по проблеме готовности к деятельности, вопрос о роли учебно-методического комплекса в формировании готовности студента к социально-педагогической деятельности недостаточно разработан.

Нами выявлены основные противоречия между:

– возрастающей потребностью общества в повышении качества образования педагогов и недостаточной разработанностью теоретических основ процесса формирования готовности студентов к социально-педагогической деятельности;

– потребностью студента в овладении технологиями социально-педагогической деятельности и поверхностным научно-методическим обеспечением образовательного процесса;

– необходимостью применения в практике образовательной деятельности колледжа учебно-методических комплексов по дисциплинам педагогического цикла и недостаточным уровнем научного обоснования их содержания, методов и условий реализации в педагогической теории.

Целью исследования являлось обоснование дидактических условий реализации учебно-методического комплекса в целях формирования готовности студента к социально-педагогической деятельности.

Мы предположили, что формирование готовности студента к социально-педагогической деятельности обеспечивает учебно-методический комплекс при реализации совокупности дидактических условий:

- определение содержания и структуры учебно-методического комплекса, дающих студенту возможность овладеть основами социально-педагогической деятельности;
- обеспечение целевой направленности учебно-методического комплекса на развитие профессиональных мотивов личности, активизирующей субъектность студента в процессе обучения;
- создание алгоритма реализации учебно-методического комплекса, обогащающего практический опыт студента по использованию социально-педагогических технологий.

Цель и гипотеза исследования предопределили необходимость постановки и решения следующих задач:

1. Уточнить сущность понятия «готовность студента к социально-педагогической деятельности».
2. Определить содержательные характеристики учебно-методического комплекса и алгоритм его реализации как дидактического проекта.
3. Выявить эффективность дидактических условий реализации учебно-методического комплекса по формированию готовности студента к социально-педагогической деятельности в ходе опытно-поисковой работы.

Методологической основой исследования явились теория познания; идея о роли активности субъекта в деятельности; философские положения о социальной, деятельностной и творческой сущности личности; субъектно-деятельностный, средоориентированный; целостный; социально-педагогический; технологический научные подходы в образовании.

Теоретической основой исследования выступили:

- *на философском уровне* социально-философские теории соотношения деятельности и общения (Э. В. Ильенков, М. С. Каган); учение о человеке как субъекте, активно взаимодействующем с социумом (М. К. Мамардашвили, К. А. Абульханова-Славская), теория социально-исторической обусловленности человеческой деятельно-

сти и ее результатов (Л. П. Буюева); идеи межличностного взаимодействия в социуме (М. Бахтин, В. С. Библер).

– *на общенаучном уровне* основные подходы и принципы гуманистической и личностно ориентированной педагогики и самоопределения личности в условиях современного социума (Ш. А. Амонашвили, А. Я. Журкина, В. Г. Рындак, В. В. Сериков, И. С. Якиманская и др.); идеи о деятельностном характере образования (А. Г. Асмолов, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Н. Ф. Талызина и др.); идея комплексности в обучении (И. Ф. Гербарт, Дж. Дьюи и др.); системный подход как общенаучный метод познания (В. Г. Афанасьев, В. П. Беспалько и др.).

– *на конкретно-научном уровне* технологический подход к обучению (П. Я. Гальперин, М. В. Кларин, Г. К. Селевко, В. Э. Штейнберг и др.); средоориентированный подход (А. В. Хуторской, С. Т. Шацкий и др.); социально-педагогический подход (В. Г. Бочарова, А. В. Мудрик, Т. А. Панкова, С. В. Сальцева, Ф. Ш. Терегулов); учение об управляемом педагогическом потенциале социума (Г. Н. Филонов); теория педагогической поддержки детства (Л. Я. Олиференко).

В представленном исследовании уточнено понятие готовности к социально-педагогической деятельности; раскрыты содержательные характеристики учебно-методического комплекса и особенности его как дидактического проекта образовательного процесса; обоснован алгоритм использования учебно-методического комплекса в образовательном процессе; определены дидактические условия реализации учебно-методического комплекса как средства формирования готовности студента к социально-педагогической деятельности; определено критериально-диагностическое обеспечение (диагностические методики, критерии и показатели, параметры, уровни сформированности) готовности студента к социально-педагогической деятельности.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечены методологической обоснованностью исходной концепции исследования; выбором комплекса теоретических и эмпирических методов исследования, адекватных его задачам и логике; длительным характером опытно-экспериментальной работы, репрезентативностью полученных данных, их количественным и качественным анализом.

1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТА К СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

1.1. Теоретические подходы к изучению понятия готовности к деятельности в психологии и педагогике

Динамика современных социально-экономических преобразований, доминирование рыночных отношений привели к пересмотру приоритетных направлений в сфере образования. В обществе сформировался запрос на подготовку специалистов, обладающих творческой активностью, компетентностью, способных организовать эффективную деятельность и проявить высокий уровень профессионализма.

В последнее время все большее число исследователей связывают цель и конечный результат подготовки специалиста с категорией «готовность». При этом подчеркивается, что деятельность может успешно осуществляться только при условии готовности к ее выполнению.

Понятие готовности распространилось в науке в 50-60-х гг. в связи с исследованием в лаборатории Б. Г. Ананьева человека как субъекта деятельности. Б. Г. Ананьев подчеркивал, что субъект деятельности, производящий материальные или духовные ценности, отличен от субъекта поведения в общем смысле этого слова. Определение субъекта деятельности вне исторически сложившейся формы предметной деятельности невозможно, так как «субъект – предмет деятельности – средства деятельности» составляют единое целое. Основной предметной деятельностью человека является труд, на базе развития которого возникли все другие ее формы, включая игру и учение [8].

Обращение к содержательному анализу понятия «готовность к деятельности» обнаруживает многообразие различных подходов. В литературе по социальной, педагогической и возрастной психологии встречаются трактовки готовности как состояния и как качества личности. Большинство ученых (Б. Г. Ананьев, К. М. Гуревич, Б. Ф. Ломов и др.) рассматривают готовность как активно-

действенное состояние личности, отражающее содержание стоящей задачи и условий предстоящего ее выполнения [8, 62, 118, 169].

В то же время одни авторы рассматривают готовность к деятельности на личностном фоне, а другие – на функциональном, то есть, прежде всего, учитывают состояние психических функций.

Сторонники личностного подхода считают состояние готовности целостным проявлением личности в определенных условиях жизни и деятельности, имеющим разную устойчивость во времени. Под психологическим состоянием готовности понимается внутренняя настроенность, приспособленность возможностей личности для успешных действий в данный момент. То есть готовность к тому или иному виду деятельности характеризуется, прежде всего, психологическим состоянием личности, проявляющимся непосредственно перед началом деятельности, когда необходимо окончательно принять решение о своей готовности к выполнению поставленной задачи. Это сложное личностное состояние зависит от характера предстоящей деятельности, от личных свойств и качеств человека. Оно возникает на основе предвидения ситуации, предстоящего действия и характеризуется настроенностью и мобилизованностью психики на преодоление возникающих трудностей и препятствий, на достижение определенного результата.

Н. Д. Левитов выделял длительную и ситуативную готовность, зависящую от типа высшей нервной деятельности, индивидуальных особенностей личности и условий протекания деятельности [115]. Готовность как временное состояние он подразделял на три вида: обычную, повышенную и пониженную:

- состояние обычной готовности бывает у человека перед повседневной, привычной работой;

- состояние повышенной готовности вызвано новизной и творческим содержанием работы, нетрадиционным стимулированием, хорошим физическим самочувствием и т. д.;

- состояние пониженной готовности вызывает у человека неадекватная эмотивность личности, что влечет за собой несобранность, отвлеченность внимания, ошибочность действий.

Готовность, с точки зрения Н. Д. Левитова, может быть рассмотрена как пригодность или непригодность человека к исполнению данной работы, как наличие или недостаток у него необходимых для данной работы способностей.

Поскольку внешние факторы преимущественно действуют непосредственно через личность, то готовность человека к действию, согласно утверждению С. Л. Рубинштейна, есть осознание им его потребностей, для удовлетворения которых нужно активизировать свои психические и физиологические процессы [173].

П. А. Рудик рассматривает готовность как сложное образование, подчеркивая важность личностного подхода к изучению состояния готовности, выделяет в ней роль психических познавательных процессов, отражающих важнейшие стороны выполняемой деятельности, эмоциональных компонентов, которые могут как усиливать, так и ослаблять активность человека, волевых компонентов, способствующих совершению эффективных действий по достижению цели, а также мотивов поведения. Чем важнее мотив и чем лучше он осознается, тем скорее создаются более благоприятные условия для формирования готовности [174].

Также на личностном уровне рассматривает готовность А. Ц. Пуни. По его мнению, проблема готовности является психолого-педагогической (психологической по предмету исследования и педагогической по средствам формирования готовности). Рассматривая структуру готовности, автор выделяет симптомокомплекс признаков: волевые качества, необходимая направленность интеллектуальных процессов, специализированная наблюдательность, творческое воображение. Подход А. Ц. Пуни к данной проблеме позволяет исследовать готовность как проявление индивидуально-личностных качеств, обусловленное характером будущей деятельности [168].

Наиболее изучено представление о готовности к деятельности как устойчивом свойстве личности. По мнению А. Г. Ковалева, проблема развития готовности личности будущего специалиста к предстоящей деятельности представлена нравственной проблемой формирования

отношения к трудовой деятельности как общественной обязанности и личного призвания. Готовность к труду в этом плане рассматривается, включая нравственно-психологический и профессиональный виды готовности. При этом нравственно-психологическая готовность к предстоящей деятельности видится ему в качестве сложной структуры, включающей такие компоненты, как осознанность общественной и личностной значимости трудовой деятельности, любовь (радость, наслаждение) к труду, способность трудиться в коллективе [95].

В обосновании проблемы формирования готовности как проблемы нравственной, приведенном А. А. Смирновым, акцент делался на изучение морально-качественной стороны готовности. При этом говоря о ее содержании, он особо выделяет убеждение в необходимости трудовой деятельности, в положительном отношении к труду [192].

В. С. Мерлин раскрыл взаимосвязь готовности к труду и проблемы личности. Среди параметров готовности к труду личностный параметр выдвинут им на первое место, при этом он отошел от традиционного подхода к решению проблемы готовности к труду. Традиционный подход обращает больше внимания на знания, навыки, умения в различных областях труда, а исследователь рассматривает готовность к труду как качество личностной готовности [124].

Аналогичной точки зрения придерживался В. Ф. Сахаров, который включал в понятие «готовности к деятельности» комплекс личных свойств и характеристик. По его мнению, она состоит из моральной подготовленности к дальнейшей деятельности (понятие ее общественной значимости); осведомленности о профессии; наличия интереса к предстоящей деятельности; способностей, целенаправленное развитие которых может привести к достижению высоких показателей; определенного склада характера, предрасположенного к преодолению трудностей [180].

Н. Д. Левитов определил готовность человека к деятельности как целостную структуру его личности, целенаправленное, интегральное ее проявление. Она включает следующие компоненты:

мотивационный (отношение к профессии, профессиональному и общественному долгу); познавательно-прогностический (представление об особенностях и условиях профессиональной деятельности, способность адекватно оценивать уровень профессионального соответствия и осуществлять прогнозирование предстоящих событий); операционный (владение профессиональными знаниями и умениями, наличие полезных общетрудовых привычек); психодинамический (работоспособность, тревожность) [115].

Обобщенный анализ готовности представлен в работах А. М. Столяренко. Он выделяет такие понятия, как «общая готовность» и «состояние готовности в данный момент». Автор указал, что общая готовность базируется на активности мотивационных и волевых процессов. Основой готовности при этом служит социальное стремление справиться с задачей, трудностями, быть на высоте всех требований. Структура готовности в его работах представлена следующим образом: познавательный, мотивационный, волевой, эмоциональный и моторный компоненты [198].

Изучению состояния готовности к деятельности большое внимание уделялось в работах Б. Ф. Ломова, В. Н. Пушкина, А. А. Ухтомского и других ученых. Так, А. А. Ухтомский, анализируя состояние готовности к деятельности, называл его «оперативным покоем». Оперативный покой есть готовность, которая может устанавливаться на различных уровнях. Механизм данного состояния, по А. А. Ухтомскому, опирается на подвижность «нервных приборов», которые обеспечивают переход от «оперативного покоя» к срочному действию» [118, 169].

А. А. Деркач и В. А. Крутецкий, занимая в основном те же позиции, к важным состояниям относили: соответствие подготовки предъявленным требованиям; эмоционально-волевою устойчивость, стремление максимально использовать знания, умения и навыки; самооценку своей подготовленности.

Исследователи доказывают, что содержание и структура готовности определяются требованиями деятельности, ее видов к психологическим процессам, состояниям, опыту и свойствам личности. Готовность может быть при этом длительной или временной [66, 105].

Длительная готовность включает: положительное отношение к определенному виду деятельности; адекватные требования к деятельности; устойчивые, длительно важные особенности восприятия, мышления, эмоционально-волевых процессов; необходимые в этой области деятельности знания, навыки, умения.

Временное состояние готовности отражает особенности и требования к предстоящей ситуации. Возникновение и становление временной готовности обуславливается следующими факторами: осознание ответственности; желание добиться успеха; выработка плана предстоящей работы.

Фундаментальные исследования проведены отечественными физиологами и психологами. Психофизиологический уровень готовности охарактеризован в работах Н. А. Бернштейна, который сформулировал принцип биологической активности человека. А. А. Ухтомский показал, что в организме человека перед осуществлением деятельности должна произойти преднастройка, мобилизация. Как своеобразное состояние объекта, готовность не может возникнуть вне общего усиления работы мозга, различных систем и органов человека, так как для этого нужны биологические и физиологические сдвиги. Это настраивает организм на активную деятельность. Если же специальной преднастройки нет, то деятельность определяется как неожиданная и человек не может справиться с предъявленными ему требованиями и ситуацией. Именно в таком случае о нем говорят, что он был не готов.

Понятие готовности в психологической трактовке имеет разное наполнение: как наличие способностей [8, 173], как качество личности [152], как временное ситуативное состояние [174], как способ-

ность человека ставить цели, выбирать способы ее достижения, осуществлять самоконтроль, строить планы, программировать [111].

Готовность к деятельности в психологической литературе определяется как состояние, обусловленное наличием у субъекта потребности и соответствующей ситуации ее удовлетворения. Готовность можно считать в определенном смысле синонимом понятия «установка», которое определяется как предрасположенность к определенным действиям и деятельности. Установка, по исследованиям Д. Н. Узнадзе, представляет собой состояние, которое, не будучи содержанием сознания, оказывает решающее влияние на его работу [206].

Готовность понимается Г. М. Коджаспировой в соответствии с теорией установки как высший уровень организации всей деятельности структуры личности, объединяющий внутренние динамические эмоционально-ценностные отношения, опосредующие психологический эффект всех воздействий на нее, на базе которого возникает деятельность с определенной направленностью [96].

Ряд исследователей готовности человека к деятельности (М. И. Дьяченко, В. В. Сериков) рассматривают этот феномен как комплексное психическое новообразование, затрагивающее интеллект, ценностно-смысловую и мотивационно-волевую сферы личности [73, 184].

Анализ научной литературы показывает, что проблема психологической готовности стала предметом пристального внимания лишь в последние два-три десятилетия. Тем не менее, в психологии труда, спорта, социальной, инженерной, педагогической психологии имеются глубокие исследования психологической готовности человека к выполнению определенной деятельности.

Сама проблема готовности к труду была поставлена А. А. Смирновым в 60-е годы. По его мнению, системные элементы базовой готовности к труду характеризуют основные отправные черты личностной направленности человека на труд, его отношение к нему и желание определиться в жизни, соотнося себя и свою профессиональную деятельность. Таким образом, изучение готовности к труду осу-

ществляется с двух позиций: с позиции общей готовности к труду вообще (А. А. Смирнов, К. К. Платонов и др.) и с позиции готовности к определенному виду трудовой деятельности (В. А. Сластенин, М. И. Дьяченко и др.).

Большой вклад в разработку проблемы готовности внесли М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович. Они считают готовность первичным, фундаментальным условием успешного выполнения любой деятельности, понимая при этом готовность к тому или иному виду деятельности как целенаправленное выражение личности, включающее ее убеждения, взгляды, отношения, мотивы, чувства, волевые и интеллектуальные качества, знания, навыки, умения, установки, настроенность на определенное поведение [73]. По мнению ученых, психологическая готовность – это существенная предпосылка целенаправленной деятельности, ее регуляции, устойчивости и эффективности. Она помогает человеку успешно выполнять свои обязанности, правильно использовать знания, опыт, личные качества, сохранять самоконтроль и перестраивать свою деятельность при появлении непредвиденных препятствий. Психологическая готовность – необходимая предпосылка успеха и эффективной деятельности человека. Содержание и структура психологической готовности определяются требованиями деятельности (ее видов) к психическим процессам, состояниям, опыту и свойствам личности.

Таким образом, опираясь на личностный подход к психологической готовности, М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, В. А. Крутецкий, А. Ц. Пуни рассматривают ее как устойчивую характеристику личности и субъекта деятельности, как целостный комплекс, включающий в себя мотивационные, интеллектуальные, эмоциональные и другие переменные, адекватные требованиям деятельности.

Психологическая готовность есть органически слитая с профессиональной готовностью составляющая профессионализма. Независимо от типа профессиональной деятельности эта готовность проявляется на всех этапах профессионального становления, развивается в зависимости от профессиональных достижений, становится их усло-

вием и средством организации резерва активности, свойством личности, профессионально-психологической готовностью.

Е. А. Климов определяет социально-психологическую готовность к труду как уровень развития личности, который предполагает сформированность целостной системы ценностно-ориентационных, когнитивных, эмоционально-волевых, операционно-поведенческих качеств личности, обеспечивающих оптимальное функционирование личности в коллективе [93]. Психологическая готовность, по его мнению, включает в себя следующие компоненты:

а) мотивационные (потребность успешно выполнить поставленную задачу, интерес к деятельности, стремление добиться успеха и показать себя с лучшей стороны),

б) познавательные (понимание своих обязанностей, задачи, оценка ее значимости, знание средств достижения цели, представление о вероятных изменениях обстановки),

в) эмоциональные (чувство ответственности, уверенность в успехе, воодушевление),

г) волевые (управление собой и мобилизация сил, сосредоточение на задаче, отвлечение от мешающих воздействий, преодоление сомнений, боязни).

Для нашей работы представляют интерес признаки психологической готовности, выделенные В. Н. Пушкиным [169]. Эти признаки выражают:

а) на функциональном уровне – сформированность у человека образа структуры действия, определенное функционирование и психическое состояние, обеспечивающее быстроту трудового действия, постоянную направленность на его выполнение;

б) на личностном уровне – интерес, признаками которого выступают «трезвая уверенность в своих силах», «оптимальный уровень эмоционального возбуждения», «помехоустойчивость», «способность управлять своими действиями, мыслями, чувствами»;

в) на комплексном (функциональном и личностном) уровне – сформированность приспособительных изменений, наступивших в психике человека.

Несмотря на различие подходов к определению понятия готовности, большинство авторов придерживаются мнения, что это особое психическое состояние, которое может сформироваться в процессе обучения и в самостоятельной деятельности.

На современном этапе развития науки достаточно полно разработана проблема формирования готовности к различным видам профессиональной деятельности. Следует отметить, что многие исследователи рассматривают готовность как феномен, который определяет реализацию субъектности человека в деятельности. Отдельные авторы (М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович и др.) рассматривают готовность к профессиональной деятельности как совокупность нравственных, психологических, профессиональных качеств. Однако взаимосвязь этих свойств и характеристик личности специалиста пока остается нераскрытой. Эти качества рассматриваются рядоположенно, суммативно, но в достижении успешного профессионального становления личности они должны изучаться в единстве, как система, в которой каждый элемент не просто дополняет другие, но и оказывает синергетический эффект.

В работах А. И. Мищенко подчеркивается, что готовность к педагогической деятельности должна рассматриваться как интегративное проявление личности, то есть прежде всего на личностном уровне. В связи с этим проблема формирования готовности связывается с положением учителя как субъекта деятельности. В составе готовности тогда правомерно выделить нравственно-психологическую или мотивационную готовность и научно-теоретическую и практическую готовности, составляющие профессиональную компетентность [126].

Автор отмечает, что профессиональная пригодность является необходимым, но недостаточным условием успешности педагогической деятельности, которая возможна только при соответствующей профессиональной подготовленности, а последняя, в свою очередь, определя-

ется знаниями, умениями и навыками, приобретенными личностью в процессе обучения и воспитания, в процессе приобретения жизненного опыта.

Понятие «профессиональная готовность» более широкое и сложное, чем «профессиональная пригодность». Ведь профессиональная пригодность личности может перерасти в готовность только в процессе профессиональной подготовки. Исходя из этого, одной из основополагающих позиций теоретического анализа проблемы профессиональной готовности в контексте ходе данного исследования выступал вывод автора о том, что профессиональная пригодность совместно с подготовленностью составляют профессиональную готовность к педагогической деятельности. Профессиональная готовность педагога в соответствии с основными потенциалами личности выявляет себя через самостоятельные мотивационную, теоретическую, практическую готовность, а также креативность как готовность к продуктивному педагогическому творчеству.

Как отмечается в «Психологическом словаре», «главной особенностью готовности к профессиональной деятельности является ее интегративный характер, проявляющийся в упорядоченности внутренних структур, согласованности основных компонентов личности профессионала, в устойчивости, стабильности и преемственности их функционирования, то есть профессиональная готовность обладает признаками, свидетельствующими о психологическом единстве, целостности личности профессионала, способствующими продуктивности деятельности» [167, с. 141].

Понятие «готовность к деятельности» имеет сложную динамическую структуру, включающую в себя ряд компонентов. Существует несколько классификаций компонентов готовности к профессиональной деятельности. Рассмотрим некоторые из них.

Выделяют, как правило, следующие компоненты готовности студента к профессиональной деятельности:

1) система усваиваемых знаний, умений пользоваться ими при решении учебно-производственных задач (содержательный компонент);

2) степень сформированности отношения к предмету и способам его применения в предстоящей деятельности как делу большой общественной значимости (нравственный компонент);

3) побуждение к производственной деятельности, умение и стремление самостоятельно ставить цели по усвоению знаний и их применению (мотивационно-целевой компонент);

4) отношение к предстоящей профессиональной деятельности (ориентировочно-профессиональный компонент).

Выделяют также такие компоненты готовности к профессиональной деятельности, как когнитивный, мотивационный, процессуальный, организационный и нравственно-волевой, включающий любознательность, критичность, трудоспособность, умение мобилизовать свои силы, целеустремленность и др.

В. Д. Шадриков подчеркивает, что готовность к профессиональной деятельности может рассматриваться не только как рабочая мобилизация профессиональных и психологических возможностей, но и как высший профессионализм, основанный на разнообразных, отобранных социальным опытом и профессией резервах, рожденный самосовершенствованием природных данных, личного опыта и практики, педагогической школой и собственной профессиональной ориентацией [218].

Применительно к конкретному виду деятельности готовность понимается как интенсивное переустройство данного уровня профессионализма в направлении его совершенства. Готовность в подобных представлениях – это характеристика развивающихся психологических возможностей человека, характеристика определенного этапа психического развития, его разнообразия, широты, масштаба и диапазона. Независимо от вида деятельности готовность формируется на всех этапах профессионального становления, развиваясь, она становится условием и средством организации резерва активности лично-

сти, ее свойством, созданным профессиональной деятельностью или подготовкой к ней.

Анализ психолого-педагогической литературы дает возможность охарактеризовать различные уровни готовности на основе авторских подходов и исследований. Личностный уровень готовности достаточно широко представлен в специальной литературе и имеет три сферы анализа. Во-первых, готовность к деятельности рассматривается учеными как наличие определенных способностей, во-вторых, как устойчивое свойство личности и, в-третьих, как состояние личности.

Функционально-психологический уровень готовности рассмотрен в работах, где знания, умения и навыки определяются как важнейшие характеристики готовности к деятельности.

Таким образом, готовность представляется целостным образованием, в котором с научно-теоретической точки зрения важными являются два аспекта:

- психологический, отражающий меру внутренней готовности личности;
- педагогический, отражающий меру внешней процессуально-деятельностной формы проявления соответствующих характеристик в комплексе и в отдельности.

Детальное рассмотрение исследований феномена «готовность» позволяет нам резюмировать следующее. В научных исследованиях готовность рассматривается как целостное проявление личности, отражающее состояние человека перед началом деятельности, зависящее от личностных свойств и качеств, его мотивационной настроенности на решение проблемы и практической подготовленности к предстоящей деятельности.

1.2. Сущностная характеристика готовности к социально-педагогической деятельности

Принципиально значимой для нашего исследования стала конкретизация понятия готовности к социально-педагогической деятельности (СПД). Исследования Ю. Н. Галагузовой, О. В. Савковой, Л. С. Пеховой [50, 176, 155] позволили прийти к заключению, что

особенности готовности к социально-педагогической деятельности обусловлены необходимостью развития у студентов личностной, интеллектуально-педагогической и практической готовности к решению социально-педагогических проблем современности.

По мнению В. А. Сластенина, совокупность профессионально обусловленных требований к учителю определяется как профессиональная готовность к педагогической деятельности [188].

В структуре готовности к социально-педагогической деятельности В. А. Сластенин, П. А. Шептенко выделяют три уровня: личностная (мотивационная, нравственно-психологическая), теоретическая и технологическая (операционно-деятельностная). Исходя из этого, авторами разработана методика измерения уровней готовности, в основу которой положена квалификационная характеристика социального педагога [190].

Вышеизложенные положения позволяют нам определить *готовность к социально-педагогической деятельности* как интегративное качество студента, представляющее собой совокупность взаимосвязанных личностного, когнитивного и деятельностного компонентов, обеспечивающее продуктивность социально-педагогического взаимодействия.

В общем виде целостная готовность студента к социально-педагогической деятельности может быть представлена в виде идеализированной модели (рис. 1).

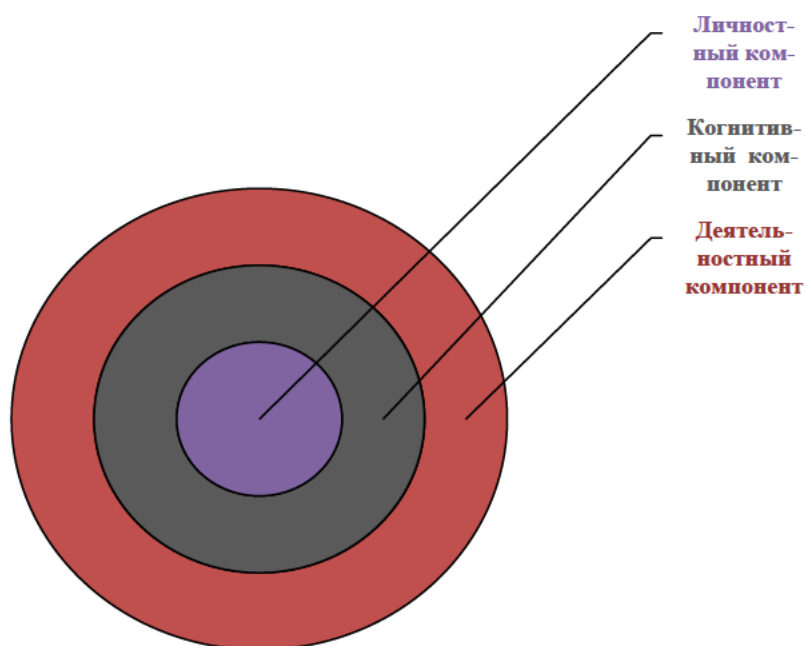


Рис. 1. Структура готовности студента

Личностный компонент включает: позитивную направленность на профессию социального педагога; профессионально значимые качества и особенности личности (коммуникабельность, организованность, эмпатию); рефлексивную позицию субъекта деятельности. *Когнитивный* компонент отражает сформированность целостного образа деятельности социального педагога, систему общих и специальных знаний. *Деятельностный* компонент предполагает наличие у студента умения реализовать диагностическую, прогностическую, охранно-защитную функции, построить лично ориентированное взаимодействие. Компоненты готовности мы рассматриваем в динамическом аспекте (в процессе перехода от одного уровня готовности к другому), в то же время в статическом (внутри достигнутого состояния готовности) они выступают в качестве критериев.

Анализируя проблему формирования готовности студента к социально-педагогической деятельности, мы исходили из положения, что работа социального педагога представляет собой отражение многомерной реальности, базовыми категориями которой являются кате-

гории психологии – деятельность (социально-педагогические технологии), общение (социально-педагогическое взаимодействие) и личность (профессионально значимые качества). Следовательно, профессионально компетентным является труд социального педагога, в котором на достаточно высоком уровне осуществляются социально-педагогическая деятельность, социально-педагогическое взаимодействие, реализуется личность социального педагога.

Основой социально-педагогической деятельности является действие. Она состоит из цепочки взаимосвязанных действий, которые и образуют ее структуру. А. К. Маркова и Л. М. Митина выделяют три компонента в структуре педагогической деятельности: мотивационно-оценочное звено (ориентация в обстановке, постановка целей и задач, возникновение мотивов); исполнительское звено (реализация); контрольно-оценочное звено (результат) [121, 125].

На первом этапе социальный педагог формулирует цели и задачи в любом виде деятельности, на втором подбирает необходимые социально-педагогические средства для их осуществления, на третьем анализирует и оценивает свои действия. Эффективность социально-педагогической деятельности заключается в реализации всех ее компонентов.

Р. В. Овчарова называет три уровня осуществления профессиональной деятельности социального педагога: исполнение (копирование образцов выполнения деятельности), планирование (осуществление деятельности по собственному представлению) и проектирование (осуществление деятельности исходя из ее системного понимания) [147].

Таким образом, социально-педагогическая деятельность предполагает реализацию трех ведущих функций социально-педагогической работы – профилактической, защитно-охранной и организационной. Как показывает опыт, при реализации этих функций

социальный педагог задействует определенные механизмы разрешения проблем отдельных групп детей.

В ходе опытно-поисковой работы нами была сконструирована структурно-функциональная модель формирования готовности студента к социально-педагогической деятельности (рис. 2).



Рис. 2. Модель процесса формирования готовности студента к социально-педагогической деятельности

Модель отражает процесс формирования готовности к социально-педагогической деятельности как интегративного качества студен-

та в единстве личностного, когнитивного и деятельностного компонентов и представляет собой целостную систему, содержащую структурные элементы: учебно-методический комплекс как дидактический проект образовательного процесса, содержательно представленный концептуальным, целевым, структурно-содержательным, технологическим модулями; алгоритм реализации учебно-методического комплекса в образовательном процессе, представленный последовательностью шагов (включая целеполагание, познание, действие, контроль, результат) и действий студента, соответствующих определенному этапу готовности к социально-педагогической деятельности (этапы ориентировки, установки, актуализации установки, автоматизации действий социального педагога).

При создании учебно-методического комплекса в процессе исследования было выделено четыре условных этапа формирования готовности студента к социально-педагогической деятельности (каждый этап имеет разную временную протяженность, хотя в целом они взаимопересекаются), отражающих логику педагогически специализированной социальной деятельности:

1. Ориентировка в деятельности социального педагога. Предполагает формирование у студента целостного образа предстоящей социально-педагогической деятельности, структурирование системы профессиональных ценностей в ходе получения фундаментальных знаний по предмету. Этап характеризуется идеализированными (обусловленными пониманием их общественного, а не личностного смысла) показателями профессиональных и учебных мотивов, управляющих учебной деятельностью студентов.

2. Установка на деятельность социального педагога рассматривается как регуляция поведения на основе сложившегося образа. На данном этапе происходит систематизация социально-педагогических знаний, трансформация форм знаний от репродуктивных к продуктивным. Второй этап отличается общим снижением интенсивности познавательных и профессиональных мотивов студентов, преимущественным, хотя и не всегда достаточно выраженным проявлением гуманистической мотивации.

3. Актуализация установки на социально-педагогическую деятельность. Предполагает переход готовности студента от внутренней личностной формы к внешней процессуально-деятельностной. На

этом этапе отмечается наличие знания способа выполнения операций в социально-педагогической технологии и умения их выполнить. При этом отмечается рост степени осознания студентами мотивов обучения и происходит объединение мотивов различного рода, обусловленное наличием внутренней мотивации студента на будущую работу по специальности по окончании обучения.

4. Автоматизация деятельности обозначает перевод сформировавшегося у студента на основе теоретических знаний технологического умения профессиональной деятельности во внутренний план действий. Согласно этому, на данном этапе у студента сформирована устойчивая позитивная мотивация, связанная с наличием потребности в достижении профессиональной компетентности в сфере деятельности социального педагога, стремлением к профессиональному росту.

В ходе моделирования мы предположили, что результативность использования учебно-методического комплекса обусловлена совокупностью дидактических условий, перечисленных выше (см. введение)

Прогнозируемым результатом эффективной реализации описанной модели является оптимальный уровень готовности студента к социально-педагогической деятельности, характеризующийся позитивной профессиональной мотивацией, сформированностью системы теоретических знаний и практических умений, стремлением к самостоятельному освоению новых технологий социально-педагогической деятельности, способностью к самоанализу.

2. ПРОЕКТИРОВАНИЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА

2.1. Понятие «учебно-методический комплекс»

Исследование эволюции понятия «учебно-методический комплекс» дает основание рассматривать его как дидактический проект образовательного процесса, включающий определенную совокупность учебно-методических документов, технологических средств и организационных форм обучения и позволяет утверждать, что проблема использования учебно-методических комплексов в процессе обучения занимает определенное место в педагогической науке. Изначально она рассматривалась в контексте комплексной системы обучения, не с точки зрения системности и целостности изучения предмета, а, как правило, через призму интеграции предметов (Дж. Дьюи, Я. А. Коменский, Н. А. Корф, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, К. Д. Ушинский и др.).

Теоретический анализ современных исследований проблемы создания учебно-методического комплекса говорит о неоднозначности подходов к определению содержания этого понятия. Ученые освещают различные стороны и аспекты проблемы: управление самостоятельной деятельностью студентов (В. Б. Кричевский); создание модели программированного обучения (Л. С. Колмогоров); формирование положительной мотивации студентов (О. С. Гребенюк); повышение эффективности образовательного процесса (А. Ф. Щепотин); конструирование комплекса в соответствии с логикой образовательного процесса (А. И. Мищенко); функционирование совокупности средств обучения (В. М. Рябов, Б. В. Пальчевский, Л. С. Фридман); моделирование содержания учебного материала и использование моделей на уроках (М. А. Галагузова); проектирование учебно-методического комплекса с использованием новых образовательных технологий (Т. О. Толстых). Современные комплексы создаются с учетом новых достижений науки (например, электронный учебно-методический комплекс, мультимедийный учебно-методический комплекс-супертьютор).

В. М. Рябов представляет учебно-методический комплекс как совокупность средств обучения, используемых на различных этапах учебно-познавательного процесса и обеспечивающих единство педагогического воздействия [222].

Л. С. Фридман видит в нем фактор, необходимый для создания педагогических условий, в которых обучающий и обучающийся могли бы свободно развиваться. Он дает следующее определение: учебно-методический комплекс – это комплекс средств обучения (не набор), позволяющий преподавателю в рамках своего курса квалифицированно вести занятия [151].

Взгляд на учебно-методический комплекс как на педагогическую систему характерен для В. П. Беспалько, Ю. Г. Татур [26]. Схожее представление о комплексе как системе, где все компоненты описаны в целостности, демонстрирует В. С. Ильин, основываясь при этом на системном подходе к педагогическим явлениям [85].

Согласно точке зрения этих ученых, учебно-методический комплекс рассматривается как определенная совокупность учебно-методических документов, представляющих собой проект процесса обучения, который впоследствии будет реализован на практике. Необходимый же набор таких документов зависит от того, что должно быть в нем спроектировано. Ответ на этот вопрос, по мнению В. П. Беспалько, может быть получен, если определить объект практической деятельности преподавателя. Такими объектами он называет педагогическую систему, создаваемую в ходе преподавания предмета, а также педагогическую систему учебного заведения в целом, складывающуюся из совокупности частных педагогических систем всех учебных предметов по данной специальности. Таким образом, «учебно-методический комплекс – это либо модель будущей педагогической системы изучения данной дисциплины, либо модель специальности в целом» [26, с. 6]. Естественно, что состав методических документов, описывающих комплекс, зависит как от

дисциплины, так и от специальности. В любом случае это должна быть модель принятой педагогической системы.

В настоящее время проблемами разработки учебно-методического комплекса занимаются М. А. Галагузова, Б. В. Пальчевский, Л. С. Фридман.

Однако исследователи освещают различные стороны и аспекты этой проблемы:

- формирование положительной мотивации студентов (О. С. Гребенюк);
- повышение эффективности образовательного процесса (А. Ф. Щепотин);
- функционирование средств обучения в учебно-методическом комплексе (Б. В. Пальчевский, Л. С. Фридман);
- моделирование содержания учебного материала и использование моделей на уроках (М. А. Галагузова).

В трактовке А. И. Мищенко учебно-методический комплекс представлен как логическая конструкция [126], как эффективное средство для развития общей ориентировки в предмете, изучения логической структуры курса и содержания учебного предмета, предназначенного для усвоения. По мнению ученого, логическая структура – это не только технический прием представления плана предмета, но также и дидактическое следствие из ряда теорий усвоения. В своем исследовании он доказывает, что изучение предмета с постоянной ориентировкой на логическую структуру курса способствует гарантированному формированию общей ориентировки в предмете, видению его целостности и связи его составных частей. В свою очередь, видение целостности предмета – путь к осознанности и обобщенности знаний – является важным параметром деятельности в целом.

Л. С. Колмогоров считает, что основными целями создания учебно-методического комплекса является обеспечение информационно-методической поддержки гуманитарного

образования и создание условий для удовлетворения образовательных потребностей учащихся в данной предметной области [97].

Вопрос конструирования учебно-методического комплекса как средства профессионального саморазвития студентов детально изучен в работах Л. Е. Солянкиной. Она определяет учебно-методический комплекс как средство учебно-методического обеспечения деятельности студента, состоящее из следующих элементов: лекции по предмету, методические рекомендации для выполнения практических работ, комплект контрольных заданий, задач, упражнений, методических рекомендаций для работы над курсовым и дипломным проектом [194]. По ее мнению, условиями построения учебно-методического комплекса являются:

1. Выделение в содержании дисциплин отдельных элементов.
2. Проектирование матрицы взаимосвязи элементов содержания дисциплины с целью выделения ведущих знаний.
3. Формирование структуры наиболее общих способов познавательной деятельности, характерных для данной области знаний.
4. Построение системы частных задач, решаемых общими способами.

Немаловажное значение для педагогической науки имеет вопрос классификации учебно-методических комплексов. Различают, например, методические комплексы занятия, темы, раздела, учебной дисциплины и системы дисциплин. В. М. Рябов предлагает следующую классификацию учебно-методических комплексов, разделяя их по характеру структуры формируемой профессиональной деятельности:

1. Формирующие практическую структуру профессиональной деятельности (практические и лабораторные работы, педагогические задачи).
2. Формирующие образные компоненты деятельности (кино- и видеофильмы, диафильмы, слайды и т. п.).

3. Формирующие понятийно-терминологические компоненты структуры деятельности (учебно-технологические и инструкционные карты, учебники, справочники, программированные материалы).

По мнению ученого, особого внимания заслуживает оценка качества разработанного комплекса. Он разрабатывается с целью системно-методического обеспечения учебного процесса. В нем воплощена принятая педагогическая система для организации образовательного процесса. О качестве комплекса можно судить теоретически и экспериментально, однако наиболее полная оценка может быть получена исходя из конечных результатов реального процесса обучения, реальных занятий.

Несмотря на различия в толковании понятия «учебно-методический комплекс», большинство авторов выделяют следующие условия его структурирования.

Это, во-первых, всесторонний учет характеристик педагогической среды, в пространстве которой развивается процесс обучения. Сбор материала о важнейших характеристиках педагогической среды может быть осуществлен по пяти позициям:

- уровень подготовленности студентов;
- скорость усвоения ими учебной информации;
- качество усвоения учебной информации за определенный промежуток времени;
- особенности отношения к учебной деятельности;
- пробелы в знаниях.

Второе условие создания комплекса связано с требованиями адаптации процесса обучения к личности студента. Для этого необходимо учесть индивидуальный уровень обученности студента, мотивированность и подготовленность к познавательной деятельности.

Исходя из вышесказанного, формирование профессиональных знаний и умений студентов с помощью учебно-методического комплекса можно условно разделить на три этапа:

1. Формирование мотивации познавательной деятельности. Здесь осуществляется принятие целей обучения, формируется положительное отношение к процессу обучения, происходит осознание студентами важности и необходимости приобретения профессионально значимых знаний, умений.

2. Структурирование системы ориентиров для получения фундаментальных знаний и организация самостоятельной познавательной деятельности студентов с элементами самоконтроля. Правильно выбранная система ориентиров – основа для организации целенаправленного усвоения учебного материала. Она обеспечивает научно обоснованное использование комплекса, а также активность учащихся в познавательной творческой деятельности, продуктивность, творчество.

3. Самостоятельная деятельность студентов с элементами творчества, рефлексия полученных результатов. В системе профессионального образования самостоятельная познавательная деятельность субъекта образовательного процесса считается одним из основных видов деятельности, так как без нее не могут быть достигнуты общественно и личностно обусловленные цели обучения.

В структуру учебно-методического комплекса обычно включают инвариантный и вариативный компоненты. Инвариантный, общий для всех комплексов, отражает основные понятия, элементы, взаимосвязи; вариативный учитывает особенности данного раздела, темы, его положение в матрице предмета.

2.2. Принципы построения учебно-методического комплекса

Исследование сущности учебно-методического комплекса как проекта образовательного процесса потребовало детального анализа принципов его построения. Согласно основным положениям современной педагогики можно выделить следующие принципы построения учебно-методического комплекса:

- принцип системности (В. П. Беспалько, В. С. Ильин);
- принцип модульности (М. Чошанов);

- принцип гуманистической направленности процесса обучения (В. А. Сластенин);
- телеологический принцип (Л. Е. Солянкина).

Под принципом системности обычно понимают объединение некоторого разнообразия в единое и четко разделенное целое, элементы которого по отношению к целому и другим частям занимают соответствующие им места. В данном случае исследуются все элементы системы, их внутренние и внешние связи, анализируются функции, противоречия, резервы и пределы развития как отдельных элементов, так и системы в целом. Принцип системности способствует развитию системного стиля мышления, целостного восприятия объектов с учетом всех сторон их функционирования, учит ориентироваться в многообразии решений в профессиональном контексте. На основе данного подхода учебно-методический комплекс рассматривается как система элементов с определенными связями между ними. Принцип системности предполагает учет следующих психолого-педагогических закономерностей: структурирование учебного материала в определенной системе облегчает восприятие, выделение опорных пунктов облегчает запоминание. Принцип системности позволяет выстроить процесс изучения дисциплины как целостное образование, состоящее из частей, компонентов, элементов, находящихся во взаимосвязи и имеющих определенные функции. С позиций данного подхода содержание профессиональной готовности педагога правомерно рассматривать в единстве готовности к реализации обучающих, развивающих и воспитательных функций обучения и готовности к продуктивной, творческой деятельности.

Принцип модульности логически вытекает из принципа системности и является основой построения учебно-методического комплекса. М. А. Чошанов видит реализацию принципа модульности в формировании самостоятельной планируемой единицы учебной деятельности, помогающей учащемуся достичь четко поставленных целей. Принцип модульности позволяет рассматривать содержание

курса предмета как совокупность элементов системы, состоящей из вариантных модулей, и определяет сущность учебно-методического комплекса. Использование принципа модульности в процессе обучения способствует формированию мобильности знаний и гибкости метода, что является неотъемлемой частью компетентности специалиста [217].

Данный принцип послужил основой структурирования учебно-методического комплекса по социальной педагогике. Согласно принципу модульности в его содержании были выделены модули как отдельные логически завершенные единицы, взаимодействующие между собой и составляющие в этом взаимодействии проект образовательного процесса.

Еще один принцип, определяющий траекторию развития педагогического образования в современных условиях, называют гуманистическим (или антрополого-гуманистическим, или гуманитарным). Его представители (В. А. Сластенин, В. П. Зинченко, В. Ю. Сенько и др.) исходят из того, что педагогическая деятельность – это, прежде всего, деятельность, направленная на человека, разворачивающаяся в системе «человек – человек» и предполагающая обращение к личности. Гуманитарный подход имеет общие черты с личностно ориентированной парадигмой педагогического образования, разрабатываемой в исследованиях В. Н. Гончарова, М. И. Мищенко, А. И. Панарина и др. Ее сторонники подчеркивают, что педагогическое образование должно быть направлено, в первую очередь, на условия, обеспечивающие развитие личности будущего учителя. Необходимо смещение акцентов с усвоения предметов на развитие личности студента как субъекта творческой профессиональной деятельности. Знания являются не целью, а средством развития и саморазвития личности. В этой связи указывается на то, что подготовку учителя следует осуществлять путем проектирования и реализации индивидуальных образовательных траекторий. Необходимо учитывать потребности и возможности каждого студента, создавать вариативную образовательную среду, интегрировать различные программы и

режимы обучения. Гуманистический принцип зачастую предполагает наличие разных позиций в его трактовке, проявляющихся в различных аспектах определения понятия «личность» и того, что вкладывается в понимание ее развития. Значимость принципа гуманистической направленности процесса обучения как основы новой парадигмы образования проявляется в ориентации на приоритетное развитие профессионально значимых качеств личности студента, в построении структуры учебно-методического комплекса на основе учета особенностей студентов, специфики социально-педагогической деятельности.

Телеологический принцип определяет цели и мотивацию студента в развитии профессиональной готовности с использованием учебно-методического комплекса. Данный принцип определяется совокупностью педагогических ценностей, созданных человечеством. Для реализации телеологического принципа, требующего понимания каждым студентом целей учения, важно ознакомить студентов со всей программой, где указывается комплексная цель, которую студент должен осознать.

Теоретический анализ исследований проблемы создания учебно-методического комплекса показал, что одним из важных условий повышения эффективности процесса обучения является четкое осознание основных требований к учебному процессу, учебнику, учебно-методическому комплексу. Эти требования сегодня сформулированы следующим образом:

- Во-первых, необходимость достижения заданного уровня усвоения деятельности учащимися оптимальным путем, обеспечивающим заданный эффект обучения по отношению к индивидуальным особенностям каждого студента.
- Во-вторых, наиболее приемлемое преодоление противоречия между возрастающим объемом информации и фиксированным объемом учебного времени на ее усвоение.
- В-третьих, повышение производительности труда преподавателя. Традиционно сложилось так, что для учебного

процесса разрозненно создавались учебники, справочники, сборники задач, методические пособия и т. д. Информационная структура создаваемых традиционным способом средств обучения не соответствует некоторым психолого-педагогическим и композиционным параметрам, что приводит к ее неполноценному функционированию в учебном процессе. Создание учебно-методических комплексов может рассматриваться как одно из средств решения данной проблемы.

Изучив опыт создания учебно-методических комплексов по различным дисциплинам в высших учебных заведениях России, можно сделать вывод, что в состав методических документов, моделирующих педагогический процесс в комплексе, по мнению большинства авторов, входят: учебная программа по дисциплине, рабочая учебная программа, лекции по основным темам предмета, методические указания по основным видам занятий, практические и лабораторные занятия, семинары, задания для самостоятельной работы студентов, пакет контрольных заданий, список учебной и дополнительной литературы по дисциплине.

Необходимо отметить, что современные учебные комплексы создаются с учетом достижений науки. Так, например, разработан ряд мультимедийных учебно-методических комплексов, которые можно использовать в дистанционном обучении. Использование современных информационных технологий, однако, зачастую связано с трудностями финансирования образования. Поэтому учебно-методический комплекс, традиционно сложившийся в практике образовательных учреждений, представлен следующими компонентами: нормативные документы (программа, минимум содержания образования, методические письма и др.); почасовое распределение учебной нагрузки на изучение того или иного блока учебной программы; учебники, учебные пособия, где в минимальном объеме представлена содержательная часть знаний; методическое пособие для учителя; дидактические материалы, обеспечивающие усвоение знаний и развитие умений учеников; контролирующий материал.

Анализ педагогического опыта показывает, что преобладающей является следующая последовательность создания учебно-методического комплекса:

- сначала определяются и подробно описываются диагностические цели педагогической системы, которая будет реально создаваться по данной программе;

- затем выполняется описание содержания обучения с учетом требований к специальности выпускника и общедидактических требований – в содержании обучения отражается необходимая информация, которая составляет ориентировочную основу профессиональной деятельности, отбор содержания обучения осуществляется соответственно цели обучения;

- следующим этапом создания учебно-методического комплекса является выбор и разработка дидактических процессов (на этапе построения дидактических процессов достаточно указать предпочтительную теорию построения познавательных действий студентов и способ управления этой деятельностью);

- заключительным этапом создания учебно-методического комплекса является определение организационных форм обучения, регламентирующих взаимодействие преподавателей и студентов.

Схема и последовательность моделирования процесса профессиональной подготовки в учебно-методическом комплексе обычно определяется общей структурой процесса обучения, которая может быть представлена рядом следующих взаимосвязанных элементов: цель обучения; дидактические процессы; преподаватель и студент как субъекты педагогического процесса; содержательный компонент процесса обучения; организационные формы обучения. При этом процесс создания учебно-методического комплекса как целостное явление расчленяется на стадии, в рамках которых происходит достижение качественных изменений в содержании комплекса как психолого-педагогического объекта.

2.3. Характеристика особенностей учебно-методического комплекса как дидактического проекта образовательного процесса

В ходе проектирования учебно-методического комплекса важно учесть следующие его особенности:

- обеспечение функциональности и практикоориентированности обучения;
- активизация субъектной позиции студента в самостоятельной и педагогически регулируемой образовательной деятельности;
- актуализация диагностичности и перспективности достижения студентом определенного уровня профессионального становления.

Учет этих особенностей позволяет обеспечить системность знаний студентов и целостность восприятия ими теоретического материала.

Таким образом, учебно-методический комплекс как дидактический проект является целостным образованием, содержательно представленным разноплановыми модулями (целевым, структурно-содержательным, концептуальным, технологическим), которые обеспечивают результативность процесса формирования готовности студента к социально-педагогической деятельности (рис. 3).

Под модулем мы понимаем логически завершенную часть комплекса, включающую ряд обязательных взаимосвязанных компонентов.

Концептуальный модуль составляет основу модели в совокупности подходов (субъектно-деятельностного, технологического).

Целевой модуль определяет направленность на достижение прогнозируемого результата.

Структурно-содержательный включает дидактические единицы предмета, обеспечивающие системность и целостность усвоения студентом теоретических основ учебной дисциплины.

Технологический модуль отражает систему организационных форм обучения, позволяющих студенту овладеть основами педагогического взаимодействия.

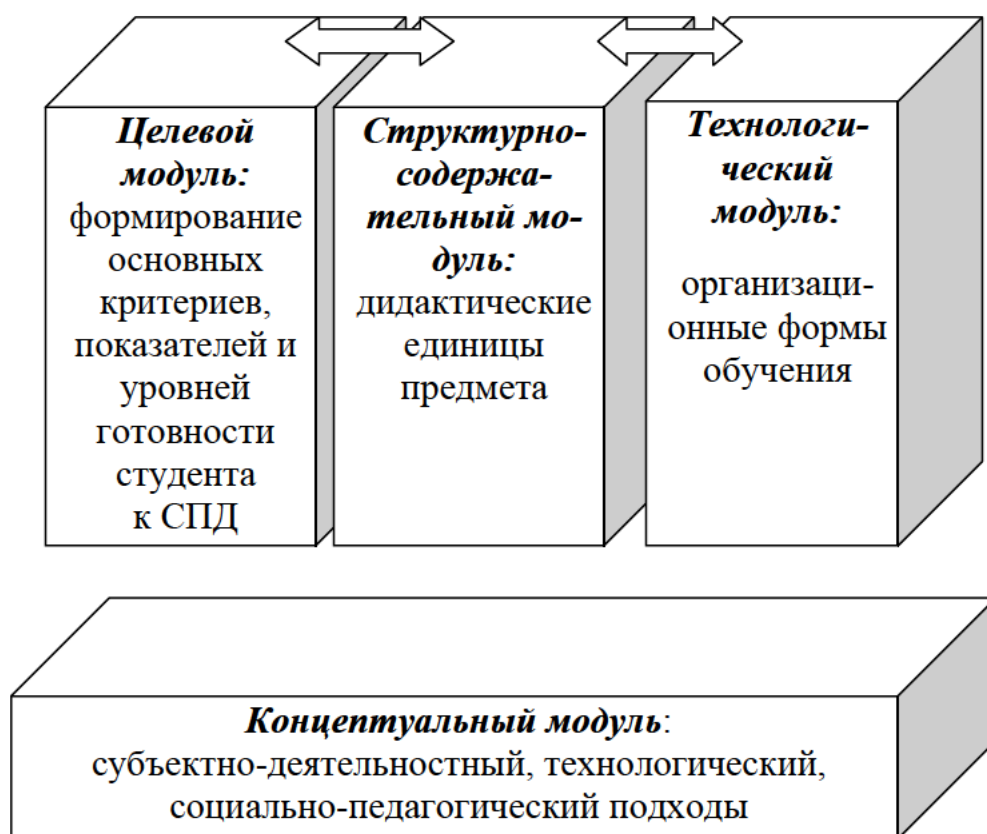


Рис. 3. Учебно-методический комплекс как дидактический проект образовательного процесса

В качестве обязательного условия результативности использования следует отметить целевую направленность учебно-методического комплекса, содействующую развитию профессиональных мотивов личности студента.

Основанием для определения целевой направленности учебно-методического комплекса является характеристика готовности студента к социально-педагогической деятельности в сочетании показателей, отражающих содержание основных компонентов (личностного, когнитивного и деятельностного).

В ходе создания комплекса надо учесть, что достаточно сильным фактором повышения мотивации выступают информационные технологии, поэтому учебно-методический комплекс может быть представлен в электронном виде при изучении основных тем предмета, а также с целью контроля знаний на заключительном этапе изучения разделов

предмета. Это позволит значительно улучшить качество организации и проведения занятий, а также самостоятельной работы студентов.

В основе проектирования учебно-методического комплекса лежит социально-педагогический подход, так как он определяет ориентиры образовательной политики как целенаправленной системы деятельности субъектов по претворению в жизнь согласованных общенациональных, государственных и личностных потребностей в сфере образования, обеспечивая осмысление перспективных целей и моделей социального развития и технологий их реализации.

Реализация социально-педагогического подхода актуализирует гуманистические цели образования, формируя у человека социализированность как качество, позволяющее ему проявить субъектность в педагогическом процессе. Содержательная составляющая такого подхода характеризуется идеями, определяющими исходные положения по изучению и преобразованию объектов образования. Таким образом, социально-педагогический подход имеет глубокие теоретические основания, позволяющие обосновать взгляд на образование студентов в русле современной социально-политической доктрины.

Процесс формирования готовности к социально-педагогической деятельности как качества личности студента посредством использования учебно-методического комплекса имеет два взаимосвязанных аспекта:

1. Повышение продуктивности интеллектуальной деятельности студента за счет формирования способностей анализировать, сравнивать, обобщать, учитывать причинно-следственные отношения, исследовать, систематизировать свои знания, обосновывать собственную точку зрения, порождать новые идеи и т. д.;

2. Рост индивидуального своеобразия каждого студента на основе учета индивидуальных познавательных склонностей, биоритмов, психосоциотипов, когнитивных стилей, избирательности в выборе учебного материала и т. д.

Каждый человек сегодня объективно нуждается в создании условий, содействующих его интеллектуальному и творческому ро-

сту. Такие условия могут быть созданы в образовательной среде за счет комплексного научно-методического обеспечения процесса обучения. Содержание образования, способы общения обучающегося со знанием в образовательной среде должны максимально подстраиваться под особенности конкретного человека, в направлении учета реальных психологических механизмов интеллектуального развития личности, когнитивного стиля и ментального опыта каждого.

Помочь студенту проявить избирательность к учебному материалу можно, задав содержание образования в форме структурированной образовательной среды. Роль такой среды играет учебно-методический комплекс как средство обучения студента.

Анализируя состояние проблемы формирования готовности студента к социально-педагогической деятельности, отметим проблему качества образования. Опираясь на различные подходы, имеющиеся в педагогике (И. А. Зимняя, В. А. Караковский, Е. А. Ямбург и др.), можно утверждать, что детальная разработка характеристики специалиста, в которую входит готовность как интегративное качество личности, определяется сегодня выделением ключевых компетенций, овладение которыми выступает основным критерием качества образования. Выделяется несколько видов компетенций. Социальная компетенция связана со способностью устанавливать социальные контакты и осуществлять взаимодействие в больших и малых социальных группах, брать гражданскую ответственность, участвовать в решении задач страны и региона, проявлять нравственное отношение к другим людям, регулировать конфликты ненасильственным путем, участвовать в функционировании и развитии демократических институтов. Поликультурная компетенция предполагает способность взаимодействовать с другими культурами, странами и народами, понимание их различий, толерантное отношение к иным традициям и культурно-историческим образцам. Языковая компетенция включает овладение языками (в том числе компьютерными), необходимыми для устного и письменного общения. Информационная компетенция предполагает владение новыми технологиями, способность к критическому отношению к распространяемой

СМИ информации и рекламе. Предметно-деятельностная компетенция предполагает овладение необходимыми знаниями и способами деятельности в рамках отдельных учебных дисциплин.

Рассматривая существующие теории обучения в соответствии с требованиями современной практики обучения социального педагога, приходим к необходимости придать процессу формирования готовности студента к социально-педагогической деятельности более операциональный характер, опираясь при этом на технологический подход.

Технология обучения подразумевает описание деятельности педагога, использование им определенных форм, методов, способов, приемов и средств обучения, подчиненных общей цели. Ее теоретической основой является методика обучения как наука о методах преподавания, закономерностях обучения данной учебной дисциплине. Основные этапы разработки технологий обучения включают в себя анализ содержания обучения, определение приоритетных целей, конкретизацию технологии, установление обратных связей и диагностику результатов. Интеграция в технологии факторов сжатия учебной информации, модульности и проблемности призвана обеспечивать не только эрудицию, но и готовность решать практические задачи – необходимое качество достижения состояния готовности. Первостепенное значение приобретает и гибкость технологии, то есть ее способность оперативно и мобильно адаптироваться к условиям обучения, к контингенту обучаемых, бюджету времени и другим обстоятельствам. В этих отношениях оказывается эффективной когнитивная технология обучения, основанная на модульном учебно-деятельностном подходе. Системообразующими факторами технологии являются совокупность модулей, объединенных в целостный учебно-методический комплекс и мониторинг готовности студентов. Процесс усвоения при этом внутренне мотивирован содержанием учебной деятельности, он опирается не столько на репродуктивный, сколько на логический и

интуитивный механизмы мышления, что привносит в них личностный смысл и обеспечивает психологическую поддержку.

Исходя из анализа ряда современных образовательных подходов делаем вывод о том, что успешная реализация учебно-методического комплекса обеспечивается совокупностью дидактических условий:

- содержание учебно-методического комплекса отражает логику социально-педагогической деятельности, что дает возможность студенту овладеть основами педагогического взаимодействия;
- целевая направленность учебно-методического комплекса содействует развитию профессиональных мотивов личности, что обеспечивает субъектность студента в процессе изучения социальной педагогики;
- алгоритм реализации учебно-методического комплекса предусматривает преемственность этапов и последовательность шагов, что обогащает практический опыт студента по использованию технологий социально-педагогической деятельности.

Тогда общую схему технологии реализации учебно-методического комплекса по предмету можно представить в виде следующей последовательности действий:

1. Построение целевого модуля, отражающего характеристику готовности будущего педагога и задающего основные направления конструирования комплекса с помощью системы подцелей. Подцели представляют собой описание признаков ожидаемого уровня готовности к деятельности на данном этапе ее формирования.

2. Проектирование структурно-содержательного модуля учебно-методического комплекса с учетом специфики учебной дисциплины. Процесс создания учебно-методического комплекса как целостное явление расчленяется на стадии, в рамках которых происходит достижение качественных изменений в содержании комплекса как психолого-педагогического объекта:

– начальная – создание учебно-методического комплекса осуществляется на основе опыта и интуиции, без опоры на четкие положения педагогики и психологии;

– основная – учебно-методический комплекс построен на основе определенных положений психолого-педагогической науки и оптимизирован по определенным критериям, внедряются средства информатизации, позволяющие повысить эффективность формирования готовности к педагогически специализированной деятельности.

3. Интеграция содержания комплекса и логики процесса формирования готовности студента к социально-педагогической деятельности, представленной основными этапами, в период которых достигаются качественные изменения в личностной характеристике студента: ориентировка в деятельности социального педагога, установка на деятельность социального педагога, актуализация установки, автоматизация социально-педагогической деятельности.

Последним этапом разработки содержания учебно-методического комплекса является обоснование наиболее приемлемых организационных форм обучения как условий реализации цели формирования готовности студента к социально-педагогической деятельности, отраженной в структуре курса социальной педагогики.

2.4. Структура курса социальной педагогики в содержании учебно-методического комплекса

Первостепенное значение в аспекте структурирования учебно-методического комплекса имеет вопрос отражения в нем содержания социальной педагогики как науки и области деятельности. Социальная педагогика как наука прошла сложный путь развития от осознания учеными необходимости исследования социальных аспектов обучения и воспитания детей до педагогики социальной работы как части теоретического фундамента педагогически специализированных направлений социальной практики.

Становление научных основ социальной педагогики идет во всем мире в условиях постоянных дискуссий. Наиболее активно обсуждаемыми являются вопросы о предмете и статусе социальной педагогики как науки, об объеме её основных знаний и умений как учебной дисциплины. В настоящее время нет общепринятой нормы изложения социальной педагогики как учебной дисциплины, что говорит о нахождении ее в стадии становления и оформления научно-методического аппарата.

Научно-содержательная структура социальной педагогики включает в себя общие разделы, частные социально-педагогические дисциплины, социально-педагогические направления, области, течения.

Общими разделами являются: история социальной педагогики, методология социальной педагогики, сравнительная социальная педагогика. Данные разделы содержат знание, являющееся общим для частных разделов (направлений, областей, течений). Знания общих разделов проявляются на всех уровнях социально-педагогической деятельности. История социальной педагогики включает в себя частные подразделы, или теории второго уровня: общие вопросы социальной педагогики в историческом аспекте, персоналии в истории социальной педагогики.

Методология социальной педагогики включает в себя теории второго уровня, к которым отнесены теория методологических основ социальной педагогики, теория научно-исследовательской деятельности в социальной педагогике. Сравнительная социальная педагогика представлена теориями второго уровня, отражающими мировую социально-педагогическую науку и практику, подготовку социальных педагогов за рубежом. Научно-дисциплинарная структура социальной педагогики включает в себя в качестве разделов педагогику социальной среды, педагогику социальной работы, социальное воспитание, профессиональное образование в области социальной педагогики.

Направления в социальной педагогике раскрываются посредством областей знаний, к которым относятся социально-педагогические: аксиология, праксеология, диагностирование, квали-

метрия, прогнозирование, моделирование, программирование, управление, инноватика, информационное обеспечение и другие, которые разработаны в разной степени (в основном, на начальном этапе или фрагментарно).

Объект социальной педагогики в широком смысле – это целостная система педагогического влияния на социальное развитие личности в онтогенезе; в узком смысле – это специально организованные действия по педагогическому руководству или педагогической поддержке процесса формирования или восстановления психологического или социального статуса личности.

Анализ научной литературы позволил выявить общее и специфическое в социально-педагогических теориях и идеях. Общими являются философско-этическая основа социально-педагогических идей и теорий, состоящая из базовых общечеловеческих ценностей; методы и средства научного познания, общие для гуманитарных наук; универсальные философские и педагогические категории. Специфика определяется историей и социально-экономическими, политическими, культурно-нравственными особенностями страны, а значит, науки.

Итак, логика науки выдвигает два основных принципа построения понятийной системы предмета, которые необходимо учитывать при формировании учебно-методического комплекса. Первый имеет в виду многообразие сторон, отношений развивающихся объектов и познавательных задач, то есть объективный и субъективный источники многоаспектности понятий. Его соблюдение предотвращает смешение значений, позволяет ясно обозначить предмет познания. Второй принцип утверждает относительную устойчивость предмета познания и его понятийного отражения. Студент должен обладать широким понятийным аппаратом для успешной познавательной деятельности в профессиональной сфере.

Важным требованием, предъявляемым к учебному процессу в вузе, является повышение степени научности изучаемого предмета. На наш взгляд, очень важен такой показатель, как системность

знаний, включающий освоение категориального аппарата социальной педагогики, методики и технологии социально-педагогической деятельности, а также уровень оперирования теоретическими знаниями в процессе практической деятельности.

Нельзя не отметить, что учет специфики предмета предполагает внутреннюю и внешнюю интеграцию содержания социальной педагогики в структуре комплекса, что означает: выстраивание связей между его компонентами; построение взаимосвязи с другими учебными предметами. В соответствии с этим следует установить связи между предметами профессионального блока: социальной педагогией и социальной психологией, виктимологией, педагогией, коррекционной педагогией, общей психологией и науками, изучающими человека, общественными дисциплинами.

Обобщая вышесказанное, можно утверждать, что структура курса социальной педагогики в содержании комплекса (структурный и содержательный модули) представляет собой систему взаимосвязанных компонентов, отражающих: определенную ступень обучения; раздел предмета, изучаемый на этой ступени; дидактические единицы раздела; набор предпочтительных форм обучения, соответствующий целям изучения раздела.

При теоретическом анализе и оценке учебно-методического комплекса, как правило, рассматриваются составляющие его основные документы – учебная и рабочая программы, материалы и учебные пособия для учащихся, материалы и методические рекомендации для преподавателей. Нами был проанализирован ряд учебников и учебных пособий по социальной педагогией как необходимых элементов учебно-методического комплекса по социальной педагогией с целью повышения его эффективности для формирования готовности к социально-педагогической деятельности. Коротко охарактеризуем некоторые из них.

В учебном пособии для студентов педагогических вузов и колледжей В. И. Загвязинского и коллектива авторов раскрыты исторические и социальные истоки социальной педагогии, ее

основные понятия и функции, особенности работы социального педагога в различных институтах воспитания, в том числе в общественных организациях и объединениях молодежи [78]. Особое внимание уделено процессу социализации и социальному воспитанию в семье. Социальная педагогика рассматривается автором как отрасль педагогического знания об отношениях человека и общества, о факторах и методах социализации личности, педагогическом потенциале социума. Предметом социальной педагогики выступают педагогические аспекты социализации человека. Основные темы пособия в целом совпадают с темами, определенными в соответствии с требованиями Государственного образовательного стандарта учебной программы по социальной педагогике. Хотя следует указать, что данные дидактические единицы раскрыты в достаточно лаконичной форме и не охватывают всего содержания тем предмета, обязательных для изучения в вузе. В то же время здесь представлен ряд заданий для самостоятельной работы студентов, позволяющий формировать у них практические умения социально-педагогической деятельности. Кроме того, построена система интеграции некоторых тем социальной педагогики (например, таких как «Социально-педагогические технологии», «Профилактика отклоняющегося поведения несовершеннолетних», «Социально-педагогическая виктимология») и методики работы социального педагога, социальной психологии. Возможности для формирования у студента базовых знаний по изучаемой дисциплине содержатся в понятийном аппарате социальной педагогики, составляющем информационную основу предмета, отраженного в пособии.

В учебном пособии А. В. Мудрика в качестве основного направления деятельности социального педагога представлено воспитание, рассматриваемое в контексте социализации [132]. Показано влияние различных факторов на развитие личности, представлена методика социального воспитания в различных образовательных учреждениях. Отличительной особенностью

учебника является то, что материал тем достаточно тесно связан с социологией и социальной психологией, педагогикой.

В учебнике Ф. А. Мустаевой рассматриваются теоретико-методологические и практические проблемы социальной педагогики в России и за рубежом [132]. Анализируя учебник, можно констатировать, что его содержание в целом отражает структуру курса социальной педагогики в вузе. Заметим также, что здесь рассматриваются актуальные сегодня вопросы социальной политики государства и социальной защиты детства и молодежи в России. Аналогичных тем нет в других пособиях.

В учебном пособии Л. Е. Никитиной рассмотрены актуальные вопросы возникновения и развития социальной педагогики как науки [142]. Особое внимание уделено дискуссионным вопросам социальной педагогики как сфере научной и практической деятельности. Книга подготовлена на основе исследований по теме «Развитие социальной педагогики как становящейся науки и области практической деятельности» в рамках программы Российской академии образования «Развитие образования и педагогической науки XXI века». Несомненно, данная книга интересна и глубока по своему содержанию.

Учитывая, что социальная педагогика как учебный предмет имеет своей задачей охарактеризовать будущим педагогам картину социально-педагогической действительности и решение этой задачи предполагает достижение студентами ряда целей, важно отметить, что вышеназванные книги способствуют овладению студентами теоретическими знаниями в объеме, необходимом для реализации профессиональной деятельности, формированию гуманистических установок по отношению к субъектам и процессу воспитания. В них прослеживается связь с дисциплинами психолого-педагогического цикла, учтены современные достижения педагогических наук, уделено внимание организации самостоятельной работы студентов.

Составляющей содержательного компонента учебно-методического комплекса также является информационно-

методическое обеспечение процесса обучения, в описании которого следует отразить все элементы проектируемого педагогического процесса. Описание будущего педагогического процесса осуществляется в форме различных методических документов: планов, методик, программ, учебных пособий и т. д.

Информационной моделью процесса усвоения студентами социальной педагогики как учебной дисциплины, отражающей цели, содержание и организационные формы обучения, является учебная программа, входящая в состав учебно-методического комплекса. Она должна не только соответствовать требованиям дидактики, но также отвечать ожиданиям профессиональной сферы. Для решения этой проблемы используются следующие средства:

- 1) ориентация теоретического курса на получение знаний и умений, необходимых социальному педагогу, которые закрепляются в ходе практического обучения;

- 2) специально соотнесенная с практикой тематика курсовых, контрольных, лабораторных, практических работ.

Содержательное наполнение программы выстраивается в соответствии с вышеперечисленными тезисами о специфике социальной педагогики. При этом учитывается, что логическая структура курса социальной педагогики соотносится с логической структурой процесса формирования готовности. Учебная программа лишь рекомендует к использованию стандартный дидактический процесс. Описание его существа и методов выполнения реализуется в методических рекомендациях по осуществлению различных видов учебных занятий и составляет содержание других компонентов, входящих в учебно-методический комплекс.

Методические материалы для преподавателя содержат рекомендации построения курса социальной педагогики в учебно-методическом комплексе с учетом особенностей процесса формирования готовности студента к социально-педагогической деятельности, а также вопросы для контроля знаний студентов по соответствующим разделам курса, экзаменационный материал.

Методические материалы для студентов являются раздаточным материалом и представляют собой пособие по выполнению практических заданий и заданий для самостоятельной работы, сборник задач по социальной педагогике (приложение 5), примерный перечень тем курсовых и выпускных квалификационных работ, список рекомендуемой литературы по курсу.

Качественная подготовка специалиста предполагает не только формирование теоретических знаний по социальной педагогике. Важно умение студента применить эти знания на практике. Для перевода теоретических знаний в практику реальной социально-педагогической деятельности используются практические занятия и самостоятельная работа студентов. Основной целью таких занятий является формирование основных параметров готовности к социально-педагогической деятельности.

Еще одна разновидность практических занятий – это решение социально-педагогических задач, предложенных ниже (приложение 5). Задачи вынесены в отдельный сборник и объединены по соответствующим разделам и темам. При решении задачи следует соблюдать следующую последовательность шагов:

1. Проанализируйте предложенную ситуацию с точки зрения социального педагога.
2. Выявите суть возникшей проблемы, противоречие.
3. Опишите решение проблемы, опираясь на теорию вопроса, опыт наблюдения реальной социально-педагогической деятельности, а также свой практический опыт.

Итак, составляющей содержательного компонента учебно-методического комплекса является информационно-методическое обеспечение процесса обучения, в описании которого следует отразить все элементы проектируемого педагогического процесса. Описание будущего педагогического процесса осуществляется в форме различных методических документов: планов, методик, программ, учебных пособий и т. д.

3. АЛГОРИТМ РЕАЛИЗАЦИИ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТА К СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

3.1. Основные принципы построения алгоритма реализации учебно-методического комплекса

Формирование готовности студента к социально-педагогической деятельности обеспечивается использованием в ходе реализации учебно-методического комплекса определенного алгоритма, когда каждое действие регулируется конечной системой простых операций, ведущих к достижению цели обучения.

При построении данной системы следует исходить из того, что теория поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина (по сути представляющая собой алгоритм познавательной деятельности субъекта) вместе с алгоритмом управления данной деятельностью является условием для осуществления дидактического процесса.

Теоретической базой создания и использования алгоритма служат принципы программированного обучения: детальные управляющие воздействия; цикличность (прямая и обратная связь); пошаговая последовательность учебных действий. Учитывалась также основная тенденция программированного обучения – активное использование возможностей информационных технологий.

Алгоритм строится на основе принципа открытой архитектуры (принцип программирования), обеспечивает целостность, направленность процесса формирования готовности студента к социально-педагогической деятельности, разворачивает данный процесс во времени, определяет содержательное наполнение учебно-методического комплекса.

Для управления мышлением важно организовать активную умственную деятельность студента с четко осознаваемой целью, по определенному плану, вызывающую положительные эмоции. Основным условием возникновения положительных эмоций в процессе обучения является усвоение материала на уровне активного его использования, поэтому нецелесообразно сообщать новую информацию крупными блоками. Рациональнее использовать небольшие логически завершенные объемы, сразу доводя усвоение до стадии навыка.

Предыдущий материал должен с необходимостью использоваться при изучении последующего.

Такая организация учебной деятельности возможна при выполнении следующего условия – содержание курса должно представлять собой единый комплекс как систему, каждый компонент которой необходим для понимания последующих.

Алгоритм реализации учебно-методического комплекса предусматривает преемственность этапов и последовательность шагов и обеспечивает освоение студентом технологий социально-педагогической деятельности.

Основой создания и использования алгоритма послужили принципы программированного обучения: детальные управляющие воздействия; цикличность (прямая и обратная связь); пошаговая последовательность учебных действий. Алгоритм состоит из ряда операций, строгое выполнение которых позволяет получить запланированный результат (рис. 4).

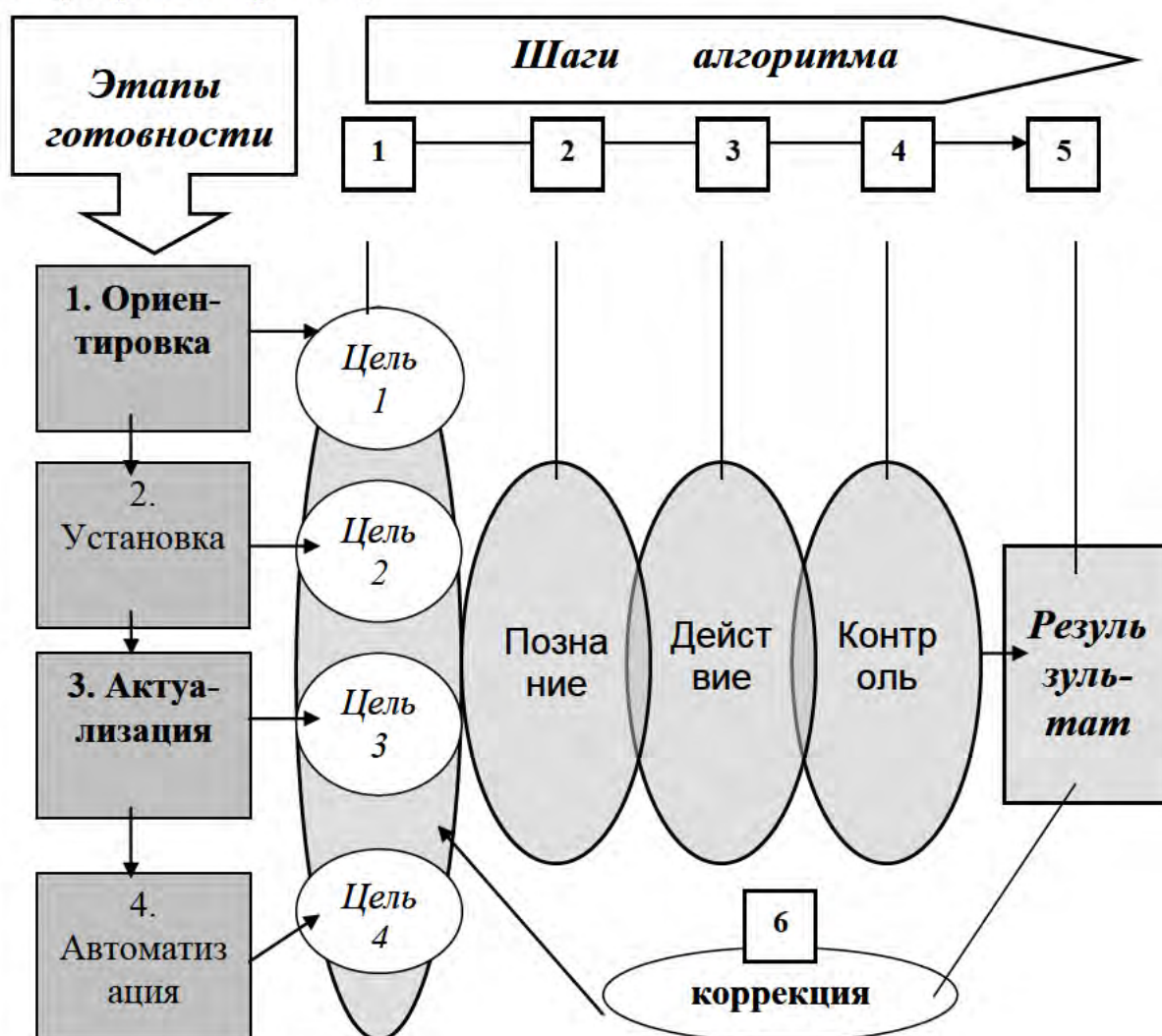


Рис. 4. Алгоритм реализации учебно-методического комплекса

Первый шаг «целеполагание» обозначает операцию прогнозирования результата. При этом основная цель интегрирует ряд подчиненных микроцелей (подцелей), отражающих целостность процесса формирования готовности в учебно-методическом комплексе. В шаге, условно обозначенном как «познание», студенту дается информация о сущности и особенностях технологий в деятельности социального педагога. Непосредственно следующим за ним является шаг «действие», дающий возможность организовать усвоение студентами учебной информации посредством активных практических действий. Шаг «контроль» позволяет проверить эффективность процесса обучения, успешность работы студента (при этом устанавливалась обратная связь) и провести коррекцию учебной деятельности студента в случае отклонения от заданной цели. Шаг «результат» в целом предполагает достижение прогнозируемой цели. В ходе исследования осуществляется интеграция содержания комплекса и логики процесса формирования готовности к социально-педагогической деятельности (представленной основными этапами, в период которых достигаются качественные изменения в готовности студента).

На этапе *ориентировки в деятельности* социального педагога подцель – формирование целостного представления студента об основных технологиях социально-педагогической деятельности. Акцент при изучении понятия и типов социально-педагогических технологий должен быть сделан на том, что современная модель деятельности социального педагога характеризуется общей педагогической направленностью и в целом представляет собой комплекс мероприятий по воспитанию, образованию, развитию и социальной защите личности в учреждениях и по месту жительства учащихся.

Далее для нового блока информации определяются адекватные ей организационные формы обучения (шаг «действие»). Предпочтительными формами работы на данном этапе являются лекции и дискуссии. В основном на данном этапе применяются задания репродук-

тивного характера, позволяющие студентам обработать, усвоить и понять новую информацию.

Примерами заданий такого рода могут служить следующие:

Задание 1.

1. Выпишите определения основных понятий темы.
2. Составьте учебный кроссворд, используя эти понятия.

Задание 2. На основе анализа текста лекции заполните графическую схему темы (рис. 5).

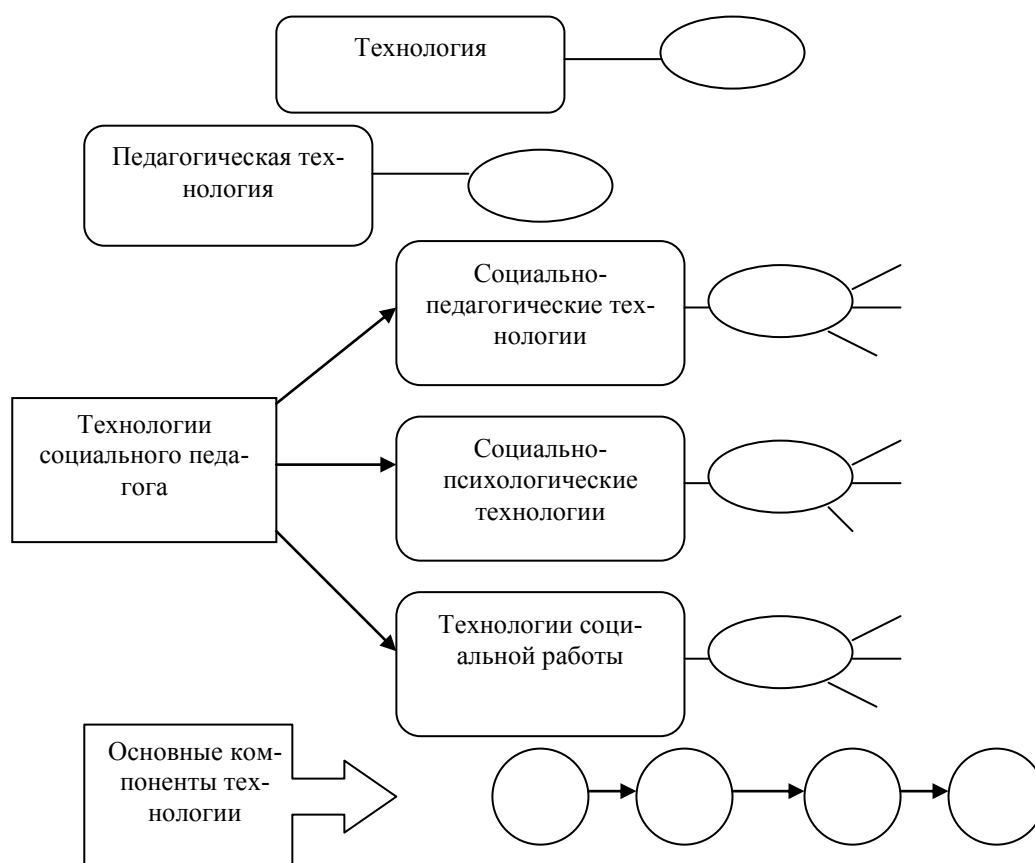


Рис. 5. Технологии профессиональной деятельности социального педагога

Один из основных видов практических занятий на данном этапе — наблюдение и анализ практики деятельности социального педагога, позволяющие студенту не только получить разнообразную информацию о специфике социально-педагогической деятельности, но и развить исследовательские навыки, профессионально значимые личностные качества. Шаг «контроль» предполагает применение контрольных заданий репродуктивного характера, обеспечивающих отслеживание

характеристик ориентировочного этапа готовности студентов к освоению технологий социально-педагогической деятельности и необходимую коррекцию этого процесса. Результатом всей совокупности операций алгоритма на этапе ориентировки в деятельности социального педагога является достижение поставленной подцели (шаг «*результат*»).

Естественным шагом дальнейшей ориентировки студента в предмете является установка на деятельность социального педагога. Понятие «*установка*» определяется как состояние предрасположенности к определенным действиям и деятельности. Согласно тому, что установка – это знание о деятельности, предварительно взятое направление деятельности, целью данного этапа было усвоение студентом знаний сущности и особенностей социально-педагогической деятельности (*цель 2*).

С помощью операции «*познание*» создается теоретическая основа для познавательной деятельности студента, происходит конкретизация общей схемы реализации деятельности социального педагога, детально изучаются методы, способы и приемы профессиональной деятельности в различных воспитательных организациях, осваиваются навыки анализа и самоанализа деятельности.

В шаге «*действие*» идет целенаправленная обработка информации студентом для выявления ее основных свойств и приобретения интеллектуальных навыков. Предпочтительны лекции (особенно метод проблемного изложения материала) и практические занятия, содержание которых составляют задания, отражающие умение студента воспроизвести информацию самостоятельно и использовать ее для реализации социально-педагогической деятельности в учебной среде, без выхода на практику. Наиболее типичные из них:

1. Наблюдение особенностей использования методов социальной работы в практике социально-педагогической деятельности. Следует осуществить наблюдение и проанализировать результаты в соответствии с рекомендациями:

— Назовите методы социальной работы, которые использовал социальный педагог в ходе наблюдения.

— Обоснуйте необходимость их применения в данном случае.

— Какой из методов оказался наиболее эффективным на ваш взгляд? Почему?

— Предложите свой вариант использования методов социальной работы в наблюдаемой ситуации.

3. Диагностические методы в работе социального педагога. Следует выполнить задания: составить подробную описательную характеристику личности героя литературы, истории, современности (на выбор), используя материал темы; подготовить и провести интервью с выбранным вами студентом группы на свободную тему (до пяти вопросов); сочинить биографию персонажа (предлагается ряд фотографий различных людей); осуществить скрытое наблюдение за выбранным студентом группы, описав, как менялось ее (его) настроение во время урока, как это выражалось в мимике, жестах, действиях; когда ей (ему) было скучно, весело и так далее, и сделав вывод об особенностях характера «объекта» наблюдения.

На данном этапе целесообразно использовать в ходе занятий элементы социально-психологического тренинга. Социально-психологический тренинг представляет собой совокупность групповых методов формирования умений и навыков самопознания, общения и взаимодействия людей в группе. Это организация с помощью специальных методик внутригруппового взаимодействия в целях развития личности и совершенствования групповых отношений в направлении развития у индивидов коммуникативных способностей, рефлексии, навыков, умения адекватно воспринимать себя и окружающих. Базовыми средствами социально-психологического тренинга являются групповая дискуссия и ролевая игра в различных их модификациях и сочетаниях.

Однако возможности использования тренинга в целом как постоянной формы работы ограничены в связи с трудоемкостью данно-

го вида деятельности, наложением ролей преподавателя и тренера, не соответствующим правилам тренинга количественным составом учебной группы и оснащенностью аудитории.

В процессе достижения *результата*, заданного целью 2 алгоритма, рекомендуется применить типовые *контрольные* задания, позволяющие зафиксировать уровень освоения студентами знаний и способов деятельности социального педагога, степень их проекции на уровень технологии. Ниже приводится пример разработки контрольного задания по одной из тем социальной педагогики (табл. 1).

В таблице 1 представлена спецификация контрольной работы по социальной педагогике, состоящей из 20 заданий, по теме «Социализация личности как социально-педагогическое явление». В левой колонке перечислены темы, или содержательные категории, которые должны быть охвачены тестом. В верхней части таблицы приведены также тестируемые учебные цели или типы обучения.

Таблица 1

Спецификация теста по разделу «Социализация личности как социально-педагогическое явление» (20 заданий)

Изучаемое содержание	Показатели				Всего
	Знание основных понятий	Понимание основных положений	Применение основных положений	Анализ изученной информации	
1. Социализация: стадии, факторы, агенты, средства, механизмы.	3	3	-	1	7
2. Человек как объект и субъект социализации.	1	3	1	1	6
3. Социально-педагогическая виктимология	3	2	1	1	7
Всего	7	8	2	3	20

Вся таблица дает представление о желательном числе заданий относительно цели обучения. Число заданий соответствует важности и широте каждой темы по целям ее изучения. Если конкретная цель данной темы не затрагивается, то задание в соответствующей клетке отсутствует. В вертикальном и горизонтальном столбцах таблицы представлены относительный вес каждой темы и цели обучения.

Промежуточный этап актуализации установки на профессиональную деятельность предполагает наличие у студента: позитивной мотивации, совокупности теоретических знаний основ социальной педагогики, социализации личности, содержания, форм и методов социального воспитания, способности реализовать полученные знания на практике. В связи с этим цель этапа – формирование у студента умения осуществлять технологии социального воспитания в социально-педагогической деятельности (*цель 3*).

Особенности третьего этапа формирования готовности к социально-педагогической деятельности обуславливают обратно пропорциональное соотношение объема шагов «*познание*» и «*действие*». В данном случае увеличивается объем практических действий и соответственно снижается объем информации об изучаемом предмете.

В качестве шага «*познание*» выступают занятия, отражающие основные положения теории социальной педагогики как отрасли знания, исследующей социализацию и социальное воспитание. Они содержат информацию об актуальных социальных и педагогических проблемах современного общества, проблемах реализации социально-педагогической деятельности в России и регионе. Практические занятия направлены на отработку профессионально значимых умений студента и содержат нетиповые эвристические задания, требующие преобразования усвоенных знаний и их приспособления к предложенной ситуации.

Это такие задания, как изучение социальной ситуации развития ребенка, разработка программ диагностики и коррекции, реабилитации детей с девиантным поведением, разработка и проведение различных форм работы с социально неблагополучными семьями, используемых при изучении темы «Технологии социального воспитания».

Особенностью такого рода заданий являлось наличие рекомендаций, как своеобразных подсказок реализации той или иной технологии. Например, задание: На основе анализа материала лекций и наблюдения деятельности социального педагога в школе разработайте программу коррекционно-воспитательной работы с одним из типов неблагополучной семьи. Программа должна включать мероприятия по диагностике внутрисемейных отношений, детско-родительских отношений, определению позиции ребенка в семье, педагогическому просвещению родителей (беседы, лекции, родительское собрание), профилактике неблагополучия, организации семейного досуга; элементы тренинговой групповой работы.

Подобные задания позволяют не только актуализировать изученный материал, но и дают студенту возможность обоснования своей профессиональной линии в социально-педагогической деятельности. Используемые средства имитируют практику, создавая благоприятную исследовательскую обстановку для подготовки. Занятия, моделирующие или отражающие основные аспекты деятельности социального педагога, помогают студентам осознать роль социального педагога в деятельности воспитательной организации. К примеру, прогнозирование результата в процессе составления плана работы социального педагога дает возможность проявить проектировочные умения и рефлексивно-аналитические качества.

Особую роль в составе шага «*действие*» выполняют задачи по социальной педагогике, решение которых обеспечивает формирование не только личностных качеств, профессионально важных для социального педагога, но и технологических умений, которые необходимо проявить в ходе решения.

Решение задач строится на основе технологии решения социальных проблем (по И. Г. Зайнышеву) [79]:

- 1) теоретический этап предполагает формулирование целевой установки, определение предмета, выделение структурных элементов, выявление причинно-следственных связей и отношений;

2) методический этап предполагает выбор источников, путей и способов получения и анализа информации с выработкой конкретных рекомендаций по осуществлению деятельности;

3) процедурный этап предполагает организацию практической деятельности по реализации рекомендаций, коррекции недостатков и разработке алгоритма действий в виде технологии.

Решение педагогических задач ставит студента в позицию педагога-практика и требует не только актуализации социально-педагогических знаний, но и мотивирует студента на профессию.

На этапе *контроля* может быть использована олимпиада, предполагающая несколько туров проведения и интегрирующая задания эвристического характера по социальной педагогике, методике работы социального педагога и специальной коррекционной педагогике. Профессионально и личностно значимый *результат* освоения предмета – акцентированное овладение умениями социального педагога.

Заключительным этапом, обеспечивающим отработку действий в материализованном плане и выработку у студента навыка выполнения действия, является этап автоматизации социально-педагогической деятельности. Очевидно, что данный этап более характерен для дальнейшей деятельности студента в роли социального педагога. Следует отметить, однако, что, на наш взгляд, основа для дальнейшего роста студента как специалиста должна быть заложена в структуре учебно-методического комплекса в виде проектного осуществления различных технологий деятельности социального педагога на занятиях и педагогической практике. Овладение студентом основами реализации социально-педагогической деятельности на оптимальном уровне является целью этапа (*цель 4*).

В соответствии с названной целью определено содержание последующих шагов: знаниевый компонент имеет обобщающий характер (шаг «*познание*»), содержание выбранных форм обучения составляют задания творческого плана (шаг «*действие*»). Данные задания направлены на развитие творческих и исследовательских умений студента. Особенность состоит в наличии ситуаций с неполным условием, а также таких, где дана только цель, а определение условия и действий по

решению проблемы остается за студентом. Примерами такого задания могут служить следующие:

Задание 1. Разработайте одну из форм работы социального педагога по нравственному воспитанию личности. Используйте материалы наблюдений практической деятельности социального педагога.

Задание 2. На основе анализа наблюдения деятельности социального педагога школы, а также рекомендованной литературы по теме, разработайте:

1. Занятие по профилактике курения и алкоголизма у подростков.
2. Примерное содержание занятий тренинга коммуникативных умений подростков.
3. Примерную программу по половому просвещению подростков.

Такие задания на этапе автоматизации деятельности достаточно эффективны, так как для их выполнения от студента требуется использовать весь комплекс знаний и умений, полученный в ходе изучения предмета. Здесь важно акцентированное овладение умениями социального педагога. Для этого используются социально-педагогические ситуации, условия которых явно недостаточны в плане решения и требуют самостоятельного поиска.

Анализ социально-педагогических задач помогает студентам смоделировать программу своих действий в ситуации (как стереотипной, так и нестандартной), имитирующей реальную, и развивает навыки преобразования необходимой информации с целью решения проблемы. Задачи составлены нами на основе принципов поведенческо-аналитического характера:

1. Принципа подражания, основанного на воспроизведении деятельности социального педагога школы, требующего проявления умения выполнять основные функции социального педагога – составление плана профилактики, программы работы клуба подростков и т. п.

2. Принципа критического случая, предполагающего изучение ситуационной специфичности и представляющего собой

фактологическое описание конкретных примеров поведения социального педагога в кризисных ситуациях.

3. Принципа проблемности, предполагающего обзор ситуаций, возникающих в работе социального педагога, предназначенных для оценки адекватности и эффективности реагирования студента на профессиональную проблему.

Материал для задач подготовлен следующим образом:

1) создается банк ситуаций на основе сообщений студентов, материалов наблюдений практической деятельности социального педагога в школе;

2) отбираются критические и проблемные ситуации, чаще всего встречающиеся в работе социального педагога, при этом исключаются ситуации, содержащие некорректную информацию, предполагающие неоднозначность решения.

Данный этап предполагает значительное увеличение объема самостоятельной работы студентов в ходе выполнения практических заданий, также имитирующих практику и направленных, главным образом, на формирование умений реализации основных функций социального педагога. Кроме того, особое внимание уделяется организации исследовательской деятельности студента по социальной педагогике. Она направлена на выявление творческих умений студентов, развитие их исследовательских возможностей. В виде заданий такого рода используются задания-проблемы, решения которых неоднозначны и недостаточно разработаны в современной науке. Они представляют собой самостоятельное научное исследование социально-педагогической проблемы, имеющее субъективную новизну для данной науки и реализованное в ходе выполнения студентами исследовательских проектов по предмету – курсовых и выпускных квалификационных работ. Важно отметить, что тематика работ должна составляться с учетом исследования актуальных проблем социально-педагогической деятельности и отражать потребности учреждений образования и социальных служб города.

Выполнение комплексных *контрольных* заданий, имеющих целью оценку освоения студентами основных технологий социально-

педагогической деятельности (диагностика проблем социализации личности; социальная профилактика; организация коррекционной, реабилитационной и охранно-защитной деятельности; построение личностно ориентированного взаимодействия с ребенком, социальное воспитание) на последнем этапе описанного дидактического процесса, отражает уровень сформированности у студента целостного образа социальной педагогики, деятельности социального педагога по организации социального воспитания (*результат*).

В качестве базового компонента процесса освоения студентами технологий социально-педагогической деятельности выступает социально-педагогическая практика, которая является связующим звеном между теоретическим обучением будущих социальных педагогов и их самостоятельной работой в образовательных учреждениях.

Важным аспектом использования представленного алгоритма является реализация субъектного подхода к проектированию дидактического процесса в учебно-методическом комплексе, предполагающего: во-первых, ориентацию на внутреннюю, а не на внешнюю мотивацию обучения; во-вторых, свободу выбора студентами сфер приложения сил в процессе организации своей познавательной деятельности.

Данный подход реализуется в двух плоскостях: на уровне общения преподавателя и студента и на уровне эмоционально-ценностного освоения опыта социально-педагогической деятельности в ходе изучения социальной педагогики как учебного предмета. Это обеспечивается как организацией особой системы отношений со студентами, так и специальным построением учебно-методического комплекса, ориентированного на максимальную интеграцию знаний учащегося в единую эмоционально наполненную картину практики работы социального педагога. Основанный на этом подходе дидактический процесс способствует самоопределению студента в профессиональной деятельности и дальнейшей самореализации его как социального педагога.

Резюмируя сущность вышесказанного, получим алгоритм реализации учебно-методического комплекса в процессе формирования готовности студента к социально-педагогической деятельности (табл. 2).

**Алгоритм реализации учебно-методического комплекса
в процессе формирования готовности студента
к социально-педагогической деятельности**

Этапы готовности к социально- педагогиче- ской деятель- ности	Шаги алгоритма					Резуль- зультат
	Цель	Познание	Действие		Конт роль	
			средства обучения	виды практики		
1	2	3	4	5	6	7
1. Ориентиров- ка в деятельно- сти	Формиро- вание це- лостного представле- ния о соци- ально- педагогиче- ской дея- тельности	Понятие о социальной педагогике как отрасли знания о со- циализации и социальном воспитании	Анализ и наблюдение дея- тельности социально- го педаго- га, задания на воспро- изведение инфор- мации	Вводно- ознако- митель- ная соци- ально- педаго- гическая практика в системе микроосо- циума	Репродуктивный	Опти- маль- ный уровень готовности студен- та к со- циаль- но- педаго- гической дея- тельно- сти
2. Установка на деятельность	Усвоение знаний о сущности и особенно- стях соци- ально- педагогиче- ской дея- тельности	Конкретиза- ция общей схемы реали- зации техно- логий соци- ального вос- питания	Типовые задания, элементы социаль- но- педагоги- ческого тренинга		Продуктивный	
3. Актуализа- ция установки	Формиро- вание уме- ний реали- зовывать технологии социально- го воспита- ния	Актуальный отечествен- ный и зару- бежный опыт реализации социально- воспитатель- ных техноло- гий	Нетипо- вые эври- стические задания, социаль- но- педагоги- ческие за- дачи, мо- делирова- ние и ими- тация дея- тельности	Учебно- воспита- тельная практика в школе или со- цучре- ждении, летнем оздоров- ви- тельном лагере	Интегрированный	

1	2	3	4	5	6	7
4. Автоматизация деятельности	Формирование навыка реализации социально-воспитательных технологий	Обобщение изученного, поиск новой информации об особенностях реализации социально-воспитательных технологий	Творческие задания, социально-педагогические ситуации, исследовательские проекты	Преддипломная активная практика	Комплексный	

3.2. Диагностика готовности студентов к социально-педагогической деятельности

Заключительным этапом реализации алгоритма является диагностика готовности студентов к социально-педагогической деятельности как проверка результативности использования учебно-методического комплекса. Выбор критериев для диагностики готовности студентов к социально-педагогической деятельности обусловлен содержательным анализом компонентного состава готовности. При этом мы допускаем, что выделенные критериальные показатели не исчерпывают многообразия качественных характеристик готовности к социально-педагогической деятельности.

Выделение критериев и соответствующих им показателей позволяет говорить о существовании уровней сформированности готовности к социально-педагогической деятельности. Под уровнем сформированности готовности студента к данной деятельности мы понимаем степень выраженности основных свойств и качеств, отражающих ее сущностные признаки. При определении уровней мы исходим из следующих представлений: уровень должен отражать диалектический характер развития качества и давать представление о предмете во всем многообразии его свойств. Процесс развития готовности предполагает переход от низшего к высшему уровню, при этом всякая предшествующая стадия представляет собой подготовительную ступень к последу-

ющей. Установленные критерии и уровни по каждому компоненту готовности социального педагога отражены в таблице 3.

Таблица 3

***Критерии и уровни готовности студента
к социально-педагогической деятельности***

Компоненты	Критерии	Показатели	Диагностические методики
1	2	3	4
Личностный	1. Мотивация к профессии	1. Позитивное отношение к социально-педагогической деятельности. 2. Установка на работу по специальности по окончании обучения	Анкеты изучения особенностей мотивации студентов. Наблюдение
	2. Интегративные качества личности (коммуникативные и организаторские способности, эмпатия)	1. Развитость коммуникативных и организаторских способностей. 2. Проявление соучастия, позволяющее адекватно понимать другого человека	Опросник КОС (Е. И. Рогов). Опросник «Уровень эмпатийности» (И. М. Юсупов). Наблюдение
	3. Рефлексивная позиция	1. Осознание себя как будущего социального педагога. 2. Самостоятельность и систематичность анализа собственной деятельности в роли социального педагога	Типология рефлексивных вопросов (по методу Е. В. Доманского). Наблюдение
Когнитивный	1. Общие знания	Знание основ педагогики, социологии	Тест достижений. Анализ продуктов деятельности. Наблюдение

Продолжение таблицы 3

1	2	3	4
Когнитивный	2. Знание теоретических основ социальной педагогики	1. Знание предмета социальной педагогики, ее основных принципов. 2. Знание основных понятий социальной педагогики. 3. Понимание основных положений социальной педагогики	
	3. Знание теории социально-педагогической деятельности	1. Знание методики и технологии социального воспитания, основных методов социальной работы. 2. Знание социально-правовой основы социальной защиты населения	
Деятельностный компонент	1. Общие умения	1. Умение определять основные цели и направления деятельности. 2. Умение организовать личностно ориентированное взаимодействие. 3. Умение проводить исследовательскую работу	Метод экспертной оценки. Анализ результатов социально-педагогической практики. Анализ продуктов деятельности
	2. Владение социально-педагогическими технологиями	1. Умение осуществлять социально-педагогическую профилактику. 2. Умения прогнозирования и планирования работы социального педагога. 3. Умение применять различные виды диагностики в своей деятельности	

1	2	3	4
	3. Владение технологиями социальной работы	1. Умение реализовать функцию коррекции неблагоприятной ситуации развития ребенка, подростка. 2. Умение реализовать функцию адаптации и реабилитации ребенка, подростка. 3. Умение оказать социально-правовую помощь ребенку и семье	

В процессе исследования работа с данным критериальным аппаратом может быть построена следующим образом. В ходе мониторинга динамики готовности студентов к социально-педагогической деятельности следует опираться на одно из основных положений психодиагностики, согласно которому оценка результатов диагностики субъекта образовательного процесса производится не путем сравнения этих результатов с какими-либо нормами или средними величинами, а, главным образом, путем сопоставления их с результатами предыдущих проверок того же субъекта.

Для определения уровней сформированности *личностного компонента* готовности студентов к социально-педагогической деятельности используется совокупность следующих диагностик: анкеты на выявление показателей мотивации студента как будущего социального педагога (приложение 1); опросник КОС (Е. И. Рогова) и опросник «Уровень эмпатийности» (И. М. Юсупова), направленные на выявление профессионально значимых интегративных качеств личности студента; типология рефлексивных вопросов (адаптированная методика Е. В. Доманского) (приложение 1).

Тест достижений, направленный на оценку общих и специальных знаний студентов, позволяет выявить уровни сформированности *когнитивного компонента* готовности к социально-педагогической

деятельности. Тест включает задания трех вариантов: репродуктивные, отражающие степень знания основных понятий социальной педагогики; продуктивные, отражающие степень понимания основных положений науки; творческие, требующие применения основных положений и анализа изученного (содержание теста приводится в приложении 2).

Для выявления уровней сформированности у студентов *деятельностного компонента* готовности к социально-педагогической деятельности используется метод экспертной оценки и самооценки. Студентам групп и экспертам (социальным педагогам школ, где студенты проходят практику) предлагают оценить уровень владения общими и специальными умениями социального педагога с помощью специально разработанных бланков диагностики (приложение 3). Оценка экспертов используется с целью получения более объективных данных, а также для того, чтобы проследить за изменением степени адекватности самооценки студентов в ходе исследования. В том случае, если полученные данные содержат противоречивые сведения, методами уточнения и дополнения служат наблюдение и беседа со студентами. Параметрами оценки в процессе беседы являлись активность и характер высказываний студентов.

После осуществления совокупности перечисленных диагностических процедур определяется интегративное значение уровня готовности каждого студента к социально-педагогической деятельности. Для перевода качественных показателей в количественные каждому уровню определено соответствующее балльное значение: число показателей, отражающих оптимальное наличие качества, умножают на три балла; наличие качества в недостаточной степени – на два балла; отсутствие либо слабое проявление качества – на один балл. Подсчитывался средний показатель оценки и самооценки уровня готовности к социально-педагогической деятельности каждого студента по каждому компоненту по формуле:

$$X_i = \Sigma/n_i \quad (1)$$

где X_i – среднее значение уровня сформированности определенного компонента готовности, Σ – сумма значений всех показателей по данному компоненту, n_i – количество показателей компонента.

Затем подсчитывают среднее интегративное значение уровня готовности к социально-педагогической деятельности по формуле:

$$I_{\Gamma} = (X_{\text{л}} + X_{\text{к}} + X_{\text{т}}) / 3 \quad (2)$$

где I_{Γ} – интегративное значение готовности, $X_{\text{л}}$ – среднее значение личностного компонента готовности, $X_{\text{к}}$ – среднее значение когнитивного компонента готовности, $X_{\text{т}}$ – среднее значение технологического компонента готовности.

В соответствии с этим все студенты объединяются в подгруппы О, С, Н; где О – студенты, уровень готовности которых оптимальный ($2 < x \leq 3$), С – средний ($1 < x \leq 2$), Н – низкий ($0 < x \leq 1$). В итоге находится процентная доля студентов каждой из групп от общего числа студентов. Кроме того, для каждой из групп вычисляется средний балл оценок соответствующего компонента по группе, что дает возможность проследить за изменением процентного соотношения студентов с высоким, средним и низким уровнями сформированности данного показателя.

Приведем примеры характеристик студентов, различающихся по уровню сформированности готовности к социально-педагогической деятельности, в соответствии с разработанным критериальным аппаратом исследования.

Низкий уровень готовности к социально-педагогической деятельности. Елена А. характеризуется слабым проявлением познавательного интереса, недостаточно четким осознанием его необходимости; индифферентным отношением к осуществлению социально-педагогической деятельности, ее ценностям. На занятиях в основном пассивна, общается, преимущественно, с узким кругом людей, с трудом устанавливает контакты с детьми, зачастую проявляя эмоциональную незрелость. Студентка поверхностно владеет специальными

знаниями в недостаточном объеме, при этом затрудняется воплотить их в практическую деятельность. Слабо владеет технологиями социально-педагогической деятельности, предпочитает стандартное решение профессиональных задач. Анализ результатов деятельности осуществляет формально и лишь под контролем преподавателя.

Средний уровень готовности к социально-педагогической деятельности. Галина В. обладает качествами, необходимыми социальному педагогу, однако они проявляются в недостаточной степени. Отношение к социально-педагогической деятельности в целом положительное, однако усвоенные ценности профессии еще не стали личностно значимыми для нее. Теоретические профессионально значимые знания достаточно прочные и целостные. В основном владеет социально-педагогическими технологиями и готова внедрять их в свою деятельность в качестве социального педагога. В ряде случаев осуществляет перенос знаний и умений из одних практических ситуаций в другие. Рефлексивная позиция связана с осознанием собственного стиля деятельности, творческий подход к деятельности сформирован недостаточно.

Оптимальный уровень готовности к социально-педагогической деятельности. Раиса Б. демонстрирует наличие прочной убежденности в необходимости социально-педагогической деятельности. Четко выражена мотивация, осознанно формулируются цели и задачи профессиональной деятельности. Сформирована система глубоких теоретических знаний по социальной педагогике. Присутствует стремление к самостоятельному освоению новых технологий социально-педагогической деятельности, способность анализировать факты и ситуации. Опыт практической социально-педагогической деятельности сформирован достаточно полно, он выражается в ее умелой организации. Рефлексивная позиция связана с глубоким самоанализом, самооценкой, самоутверждением, самореализацией.

Анализируя результаты первичной статистики каждой из экспериментальных групп, мы отметили сходство ситуации изменения среднего показателя уровней сформированности компонентов готов-

ности студентов к социально-педагогической деятельности в ходе эксперимента, при существенной разнице темпа роста соответствующего значения уровня по группе. Так, было зафиксировано:

1) значение сформированности личностного компонента готовности во всех группах соответствует в целом оптимальному уровню с ростом в среднем на 0,54 балла в ходе эксперимента, при максимальном значении 1,97 балла (группа 3) и минимальном – 1,38 балла (группа 5) на констатирующем этапе и максимальном – 2,37 балла (группа 4), минимальном – 2,12 балла (группа 1) на контрольном этапе;

2) значение сформированности когнитивного компонента готовности во всех группах соответствует среднему уровню с ростом в среднем на 0,41 балла в ходе эксперимента (менее выраженный по сравнению с ростом значения личностного компонента), при максимальном значении 1,77 балла (группа 1) и минимальном – 1,46 балла (группа 4) на констатирующем этапе и максимальном – 2,16 балла (группа 4), минимальном – 1,86 балла (группы 1, 2, 3) на контрольном этапе;

3) значение сформированности технологического компонента готовности соответствует среднему уровню с ростом в среднем на 0,84 балла в ходе эксперимента (более выраженный по сравнению с ростом значений личностного и когнитивного компонентов), при максимальном значении 1,23 балла (группа 1) и минимальном – 0,65 балла (группа 4) на констатирующем этапе и максимальном – 1,87 балла (группа 5), минимальном – 1,69 балла (группа 4) на контрольном этапе;

4) значение интегративного показателя готовности в целом соответствует среднему уровню с ростом в среднем на 0,57 балла в ходе эксперимента, при максимальном значении 1,61 балла (группа 1) и минимальном – 1,25 балла (группа 4) на констатирующем этапе и максимальном – 2,07 балла (группа 4), минимальном – 1,93 балла (группа 1) на контрольном этапе.

Следует отметить, что полярные показатели готовности к социально-педагогической деятельности наиболее часто встречаются в группах 1 и 4, что говорит о достаточно большом разбросе средних значений, а следовательно, о неравномерности распределения.

Характер распределения студентов по компонентам и уровням готовности к социально-педагогической деятельности на различных этапах исследования отражает таблица 4.

Таблица 4

Динамика готовности студентов к социально-педагогической деятельности на разных этапах ОНР (в %)

Компоненты	Этап ОНР	Уровни готовности					
		Оптимальный		Средний		Низкий	
		количество	%	количество	%	количество	%
Личностный	констатирующий	32	26,89	60	50,42	27	22,69
	формирующий	58	48,74	51	42,86	10	8,4
	контрольный	81	68,07	35	29,41	3	2,52
Когнитивный	констатирующий	42	35,29	45	37,82	32	26,89
	формирующий	44	36,97	46	38,66	29	24,37
	контрольный	46	38,66	62	52,1	11	9,24
Деятельностный	констатирующий	5	4,2	47	39,5	67	56,3
	формирующий	7	5,88	53	44,54	59	49,58
	контрольный	35	29,41	72	60,5	12	10,9

Данные таблицы позволяют констатировать положительную динамику уровней сформированности всех компонентов готовности, однако для более глубокого анализа следует акцентировать внимание на характеристике изменений каждого из компонентов более детально.

На диаграмме личностного компонента готовности студентов в ходе ОНР (приложение 4, рис. 6) наглядно представлены значимые изменения, произошедшие в результате реализации целевой направленности учебно-методического комплекса на формирование позитивной профессиональной мотивации будущего социального педагога, а именно: рост количества студентов с оптимальным уровнем готовности (от 26,89% на констатирующем этапе до 68,07% – на контрольном); сни-

жение количества студентов со средним и низким уровнями (от 52,42% до 29,41% и от 22,69% до 2,52% соответственно). Анализ полученных данных позволил сделать вывод, что личностный компонент готовности к социально-педагогической деятельности сформирован у большинства студентов на оптимальном уровне. На контрольном этапе исследования была определена в целом позитивная направленность студентов на осуществление социально-педагогической деятельности, по сравнению с достаточно низким уровнем мотивации к профессии на констатирующем этапе и отсутствием у большого количества студентов установки на работу по специальности по окончании обучения (67,9%). В основном речь шла о гуманистической направленности работы социального педагога, потребности работать с детьми, интересе к профессии (24,13%). Следует подчеркнуть, что на начало исследования большинство студентов отмечали у себя недостаточный уровень сформированности таких качеств, как социальная зрелость, эмпатийность, креативность, рефлексия (43,53%). В то же время диагностика показала уровень развития коммуникативных и организаторских способностей выше среднего у большей части студентов (67,08%).

По когнитивному компоненту выявлено, что студенты знают основы общей теории воспитания, социальной педагогики, концепции социального воспитания, традиционные формы и методы социально-педагогической деятельности, хотя отмечен недостаточный объем знаний новых социально-педагогических технологий, особенностей работы с детьми девиантного поведения. В ходе оценки уровней готовности на начальном этапе эксперимента экспертами было зафиксировано у студентов владение знаниями в основном на «житейском» уровне, а также зачастую отсутствие творческого и личностного подходов к решению профессиональных задач, не всегда правильное представление об особенностях социально-педагогической деятельности. Это обстоятельство послужило причиной усиления в содержании учебно-методического комплекса направленности на развитие позитивной мотивации к профессии, социальной зрелости, рефлексивно-аналитических качеств личности студентов.

На констатирующем этапе исследования глубокие и прочные знания основ педагогики и социологии, понимание основных положений социальной педагогики были зафиксированы у 35,29% (оптимальный уровень), недостаточные знания в области методики и технологии социального воспитания, основных методов социальной работы – у 37,82% (средний уровень), слабое знание предмета социальной педагогики, ее основных принципов – у 26,89% студентов (низкий уровень). На контрольном этапе работы оптимальный уровень отмечен у 38,66%, средний – 52,1%, низкий – 9,24%. Полученные данные позволяют отметить менее выраженную динамику роста уровней сформированности данного компонента по сравнению с личностным, однако важно подчеркнуть в качестве позитивного момента, что произошли значительные изменения в группе низкого уровня (понижение количества студентов в три раза). Для наглядного отображения сказанного служит диаграмма (приложение 4, рис. 7).

Обратимся к данным, полученным в ходе диагностики деятельностного компонента готовности студентов к социально-педагогической деятельности (приложение 4, рис. 8). Они свидетельствуют о том, что наиболее существенные изменения наблюдаются именно в динамике уровней сформированности данного компонента, несмотря на следующее распределение студентов на начальном этапе эксперимента: преобладающим был низкий уровень – 56,3% студентов, далее следовала группа студентов среднего уровня – 39,5%, доля же студентов оптимального уровня составляла лишь 4,2%. В частности, у респондентов было зафиксировано слабое владение технологиями реализации диагностической, прогностической, коррекционной, психотерапевтической функций социального педагога. Им зачастую было трудно установить требуемый доверительный контакт с детьми, проявив тем самым владение механизмами перевода социальной ситуации развития ребенка в педагогическую.

Причинами, обусловившими данную ситуацию, на наш взгляд, являлись отсутствие у студентов достаточного опыта практической деятельности, а также дискретный характер процесса овладения техноло-

гическими умениями социального педагога. Исходя из этого, нами был использован алгоритм реализации учебно-методического комплекса, обогащающего практический опыт студента по использованию социально-педагогических технологий как одно из основных дидактических условий решения проблемы исследования и позволивший получить следующие результаты на контрольном этапе опытной работы: оптимальный уровень готовности к социально-педагогической деятельности показали 29,41% студентов, средний уровень готовности к социально-педагогической деятельности – 60,5%, низкий уровень готовности к социально-педагогической деятельности – 10,9% (рост количества студентов групп оптимального и среднего уровней в среднем в четыре раза, при снижении доли группы низкого уровня в пять раз).

Положительный эффект деятельности по реализации учебно-методического комплекса как средства формирования готовности студентов к социально-педагогической деятельности подтвердился результатами промежуточной оценки. Так, на формирующем этапе эксперимента был зафиксирован стабильный последовательный переход студентов в группы более высокого уровня по сравнению с данными, полученными на начальном этапе работы: рост уровня сформированности личностной готовности в среднем составил 20%, когнитивной – 4%, технологической – 12%. Качественный и количественный анализ полученных данных позволил отметить положительную динамику готовности студентов к социально-педагогической деятельности.

Однако результаты нельзя было назвать полностью удовлетворительными, так как студентов с оптимальным уровнем готовности к социально-педагогической деятельности было недостаточно, тогда как численность студентов с низким уровнем готовности оставалась достаточно большой. В целом на втором этапе исследования готовность студентов к социально-педагогической деятельности оценивалась сравнительно невысоко. Опираясь на полученные на этапе формирующего эксперимента данные, мы осуществили корректировку содержания учебно-методического комплекса по социальной педаго-

гике, что позволило расширить и углубить социально-педагогические знания и умения студентов, трансформировать их в индивидуально-практический опыт. Подтверждением правильности выбранной стратегии исследования явились результаты повторной диагностики изменения показателей готовности студентов экспериментальных групп на контрольном этапе ОПР.

В контексте данного исследования принципиально важно акцентировать внимание на том, что готовность рассматривается нами как целостное интегративное качество личности, достаточная развитость и выраженность компонентов которой и их единство – показатель высокого уровня активности и самостоятельности студента в процессе деятельности. Опираясь на такое понимание изучаемой дефиниции, мы стремились учесть взаимообусловленность тенденций изменения уровней сформированности ее компонентов, обеспечивая тем самым комплексность анализа продуктивности опытно-экспериментальной работы. Сравним результаты начального и конечного этапов исследования (табл. 5).

Таблица 5

Динамика готовности студентов к социально-педагогической деятельности в ходе опытно-экспериментальной работы

Этап ОПР	Уровни готовности						Средний показа- тель (баллы)
	Оптимальный		Средний		Низкий		
	коли- че- ство	%	ко- личе- ство	%	ко- личе- ство	%	
Констатирующий	19	15,97	57	47,9	43	36,13	1,37
Формирующий	28	23,53	63	52,94	28	23,53	1,6
Контрольный	43	36,13	65	54,62	11	9,25	2

Экспериментальные данные таблицы демонстрируют в целом положительную динамику развития показателей готовности студентов к социально-педагогической деятельности. Наряду с явными позитивными изменениями (в частности, повышение количества студентов с оптимальным уровнем готовности к социально-

педагогической деятельности) мы зафиксировали и стабилизацию на среднем и низком уровнях.

Построенная на основе описываемых данных диаграмма (приложение 4, рис. 9) обнаруживает следующие изменения интегративного значения готовности студентов к социально-педагогической деятельности в ходе всего исследования:

1) рост количества студентов с оптимальным уровнем готовности к социально-педагогической деятельности от актуального значения 15,97% до 36,13% в конце ОНР;

2) изменение доли группы среднего уровня готовности от 47,9% до 54,62% в конце ОНР за счет достижения некоторыми студентами оптимального уровня готовности к социально-педагогической деятельности;

3) значительное уменьшение доли студентов группы низкого уровня в ходе ОНР от 36,13% до 9,25%, за счет перехода большей части студентов в группу среднего уровня готовности к социально-педагогической деятельности.

Итак, можно констатировать, что по окончании опытно-поисковой работы число студентов с низким уровнем готовности к социально-педагогической деятельности уменьшилось в четыре раза (на 26,88%), студентов со средним и оптимальным уровнями увеличилось в 1,5 раза (на 6,72%) и в два раза (на 20,16%) соответственно.

Качественный анализ результатов опытно-поисковой работы позволил выявить целый ряд позитивных изменений:

– произошли положительные сдвиги в мотивации профессиональной деятельности, развитии рефлексивной позиции студентов, повысилась эффективность межличностного взаимодействия;

– сформирована система достаточно прочных и целостных теоретических профессионально значимых знаний студентов;

– расширился опыт в области практической деятельности социального педагога, сформировались общие технологические

умения педагогической деятельности, студенты владеют социально-педагогическими технологиями, технологиями социальной работы.

Таким образом, результаты сопоставления и статистической обработки данных, полученных в ходе реализации опытно-поисковой работы, позволяют утверждать, что использование учебно-методического комплекса в ходе преподавания социальной педагогики в колледже способствует формированию готовности студентов к социально-педагогической деятельности.

Заключение

Подводя итоги, можно констатировать, что одним из факторов преодоления отрицательных тенденций и явлений общественного развития является процесс выработки опыта социально-педагогической деятельности и формирования технологического подхода к решению конкретных задач и ситуаций, возникающих в процессе подготовки специалиста.

Оптимизация процесса формирования готовности студента к социально-педагогической деятельности не может быть достигнута усовершенствованием какой-либо одной из его составляющих, вопрос должен решаться комплексно путем применения оптимальной в целом педагогической системы. Достигается это путем совершенствования содержания учебно-методического комплекса.

Учебно-методический комплекс как дидактический проект образовательного процесса, обеспечивающий формирование готовности студента к социально-педагогической деятельности в образовательном процессе содержательно представлен модулями: концептуальным (подходы субъектный, технологический), целевым (прогнозирование результата), структурно-содержательным (дидактические единицы учебной дисциплины), деятельностным (организационные формы обучения).

Особенности учебно-методического комплекса проявляются в обеспечении системности знаний и целостности восприятия теоретического материала, актуализации функциональности и практикоориентированности обучения, активизации субъектной позиции студента в самостоятельной и педагогически регулируемой образовательной деятельности, реализуется диагностичность и перспективность достижения студентом определенного уровня профессионального становления.

Продуктивность процесса формирования готовности студента к социально-педагогической деятельности обеспечивает алгоритм реализации учебно-методического комплекса как последовательное выполнение действий (целеполагание, познание, действие, результат) выстроенное поэтапно в соответствии с логикой рассматриваемого процесса: от этапа ориентировки, предполагающего формирование у студента целостного образа предстоящей социально-педагогической деятельности, к этапу установки, создающему теоретическую основу для познавательной деятельности студента, этапу актуализации уста-

новки, способствующему реализации профессионально значимых качеств личности, специальных знаний, до этапа автоматизации действий социального педагога.

Этап ориентировки в деятельности социального педагога предполагает формирование у студента целостного образа предстоящей социально-педагогической деятельности, позитивной мотивации к деятельности, структурирование системы профессиональных ценностей. Этап установки на деятельность социального педагога характеризуется систематизацией социально-педагогических знаний, трансформацией форм знаний от репродуктивных к продуктивным. Этап актуализации установки к социально-педагогической деятельности предполагает реализацию всего комплекса показателей готовности: профессионально значимых качеств личности, рефлексивной позиции, специальных знаний, владения технологиями социально-педагогической деятельности. Этап автоматизации деятельности обозначает перевод сформировавшегося у студента на основе теоретических знаний технологического умения профессиональной деятельности во внутренний план действий. Согласно этому, на данном этапе у студента сформирована устойчивая позитивная мотивация, связанная с наличием потребности в достижении профессиональной компетентности в сфере деятельности.

Эффективному использованию учебно-методического комплекса в целях формирования готовности студента к социально-педагогической деятельности способствует комплекс дидактических условий: содержание учебно-методического комплекса отражает логику социально-педагогической деятельности, что дает возможность студенту овладеть основами педагогического взаимодействия; целевая направленность учебно-методического комплекса содействует развитию профессиональных мотивов личности, что обеспечивает субъектность студента в процессе изучения социальной педагогики; алгоритм реализации учебно-методического комплекса предусматривает преемственность этапов и последовательность шагов, что обогащает опыт студента совокупностью технологий социально-педагогической деятельности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абдулвелеева, Р. Р. Компьютерная диагностика методической готовности студентов педагогического вуза : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Р. Р. Абдулвелеева. – Оренбург, 2001. – 20 с.
2. Авдеев, В. В. Психотехнология решения проблемных ситуаций / В. В. Авдеев. – М. : Феликс, 1992. – 128 с.
3. Аксенова, Н. М. Личностные характеристики эгоидентичности как фактор профессионального самоопределения студентов в вузе : автореф. дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Н. М. Аксенова. – Иркутск, 2004. – 23 с.
4. Аксютина, З. А. Углубленная профессиональная подготовка социальных педагогов в педагогическом вузе : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / З. А. Аксютина. – Омск, 2006. – 24 с.
5. Актуальные проблемы педагогики двадцать первого века : сборник науч. статей : в 2 т. / под ред. В. Г. Рындак. – Оренбург : Издательство ОГПУ, 2005.
6. Альбуханова-Славская, К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Альбуханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 334 с.
7. Амонашвили, Ш. А. Единство цели : пособие для учителя / Ш. А. Амонашвили. – М. : Просвещение, 1987. – 206 с.
8. Ананьев, Б. Г. Избранные психологические труды : в 2 т. / Б. Г. Ананьев. – М. : Наука, 1977. – Т. 2. : О человеке как объекте и субъекте воспитания. – 247 с.
9. Анастаси, А. Психологическое тестирование / А. Анастаси ; пер. с англ. ; под ред. К. М. Гуревича, В. И. Лубовского. – М. : Педагогика, 1982. – Книга 2. – 336 с. : ил.
10. Андреева, И. И. Антология по истории и теории социальной педагогики : учебное пособие / И. И. Андреева. – М. : Издательский центр «Академия», 1999. – 173 с.
11. Андреев, Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреев. – М. : Издательство МГУ, 1980. – 416 с.

12. Андреев, В. И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс / В. И. Андреев. – Казань : Издательство Казанского государственного университета, 1996. – Кн. 1. – 568 с.
13. Анисимов, О. С. Педагогическая акмеология : общая и управленческая / О. С. Анисимов. – Минск : Технопринт, 2002. – 787 с.
14. Антология социальной работы : в 5 т. / сост. М. В. Фирсов. – М. : Сварогъ : НФВ СПТ, 1994. – Т. 1 : История социальной помощи в России. – 288 с.
15. Антонова, Л. Н. Региональное управление социально-педагогической системой поддержки детей группы риска : монография / Л. Н. Антонова. – М. : Просвещение, 2004. – 301 с.
16. Аргунова, Т. Г. Комплексное учебно-методическое обеспечение предмета / Т. Г. Аргунова. – М. : НПЦ « Профессионал », 2000. – 16 с.
17. Арнольдов, А. И. Живой мир социальной педагогики (в поддержку актуальной педагогики) / А. И. Арнольдов. – М. : ПИК ВИНТИ, 1999. – 132 с.
18. Асмолов, А. Г. Личность как предмет психологического исследования / А. Г. Асмолов. – М. : Издательство МГУ, 1984. – 104 с.
19. Асмолов, А. Г. Психология личности : принципы общепсихологического анализа / А. Г. Асмолов. – М. : Издательство МГУ, 1990. – 367 с.
20. Бабанский, Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований : дидактический аспект / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1982. – 194 с.
21. Бабанский, Ю. К. Оптимизация процесса обучения : общедидактический аспект / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1977. – 192 с.
22. Басов, А. В. К вопросу о предмете социальной педагогики / А. В. Басов // Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт. – М. ; Тула, 1993. – Т. 1. – С. 72-74.
23. Бахтин, М. М. Автор и герой : к философским основам гуманитарных наук / М. М. Бахтин. – СПб. : Азбука, 2000. – 332 с.
24. Беляев, В. Ш. Социальная педагогика : методология, теория, история / В. Ш. Беляев. – М. : Союз, 2004. – 413 с.

25. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 190 с.
26. Беспалько, В. П. Основы теории педагогических систем / В. П. Беспалько. – Воронеж : Издательство ВГУ, 1977. – 34 с.
27. Беспалько, В. П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / В. П. Беспалько, Ю. Г. Татур. – М. : Высшая школа, 1989. – 144 с.
28. Библер, В. С. Нравственность. Культура. Современность : философские размышления о жизненных проблемах / В. С. Библер. – М. : Знание, 1990. – 62 с.
29. Бодалев, А. А. Психология о личности / А. А. Бодалев. – М. : Издательство МГУ, 1988. – 187 с.
30. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности : избр. психол. труды / Л. И. Божович ; под ред. Д. И. Фельдштейна. – М. : Институт практической психологии, 1995. – 348 с.
31. Борисов, С. С. Проектирование УМК в системе профессионального образования менеджеров : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / С. С. Борисов. – М., 2002. – 22 с.
32. Бочарова, В. Г. Педагогика социальной работы / В. Г. Бочарова. – М. : «Аргус», 1994. – 201 с.
33. Бочарова, В. Г. Профессиональная социальная работа : личностно ориентированный подход : монография / В. Г. Бочарова. – М., 1999. – 184 с.
34. Бочарова, В. Г. Социальная микросреда как фактор формирования личности школьника : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / В. Г. Бочарова. – М., 1991. – 40 с.
35. Буюва, Л. П. Социальная среда и сознание личности / Л. П. Буюва. – М. : Издательство МГУ, 1963. – 268 с.
36. Буюва, Л. П. Человек : деятельность и общение / Л. П. Буюва. – М. : Мысль, 1978. – 216 с.
37. Вайзман, Н. П. Реабилитационная педагогика / Н. П. Вайзман. – М. : Аграф, 1996. – 160 с.

38. Василькова, Ю. В. Социальная педагогика : курс лекций : учебное пособие / Ю. В. Василькова, Т. А. Василькова. – М. : «Академия», 1999. – 440 с.
39. Введение в педагогическую деятельность / А. С. Роботова [и др.]. – М. : «Академия», 2000. – 20 с.
40. Введение в психодиагностику : учебное пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / М. К. Акимова [и др.] ; под ред. К. М. Гуревича, Е. М. Борисовой. – 3-е изд., стереотип. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 192 с.
41. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе : контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая шк., 1991. – 207 с.
42. Вершловский, С. Г. Образование взрослых : стимулы и мотивы / С. Г. Вершловский. – М. : Педагогика, 1987. – 184 с.
43. Вопросы формирования готовности к профессиональной деятельности : экспресс-информация / отв. ред. Ю. К. Васильев. – М., 1978. – 89 с.
44. Вульфов, Б. З. Педагогика рефлексии / Б. З. Вульфов, В. Н. Харькин. – М. : Магистр, 1995. – 112 с.
45. Выготский, Л. С. История развития высших психологических функций // Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 3. – С. 513.
46. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
47. Вяткин, Л. Г. Психолого-педагогические основы развития творческого потенциала обучаемых : акмеологические основы / Л. Г. Вяткин, Ю. И. Татарский. – Саратов, 1994. – 92 с.
48. Гальперин, П. Я. Формирование умственных действий и понятий / П. Я. Гальперин. – М., 1965. – 112 с.
49. Галагузова, М. А. Профессиональная подготовка социальных работников / М. А. Галагузова. – М. : Союз, 1994. – 220 с.
50. Галагузова, Ю. Н. Методика ориентировочного определения готовности абитуриентов к выбору социально-педагогических профессий / Ю. Н. Галагузова, Н. С. Пряжников. – Екатеринбург, 1995. – 22 с.

51. Галагузова, Ю. Н. Социальная педагогика : практика глазами преподавателей и студентов / Ю. Н. Галагузова, Т. В. Сорвачева. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 224 с.
52. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века. В поисках практико-ориентированных образовательных концепций / Б. С. Гершунский. – М. : Издательство «Совершенство», 1998. – 608 с.
53. Гербарт, И. Ф. Избранные педагогические сочинения / И. Ф. Гербарт. – М. : Учпедгиз, 1940. – 292 с.
54. Гоноболин, Ф. Н. Психология / Ф. Н. Гоноболин. – М., 1973. – 273 с.
55. Горовая, В. И. Творческая индивидуальность учителя и ее развитие в условиях повышения профессиональной квалификации : монография / В. И. Горовая. – Ставрополь : Сервисшкола, 2005. – 268 с.
56. Государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования. Государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников по специальности 0314 «Социальная педагогика». – М. : «Полиграфия», 1997. – 36 с.
57. Гребеньков, Н. Н. Компьютерная экспресс-диагностика личности и коллектива школьников : учебное пособие / Н. Н. Гребеньков, А. В. Корнев, С. В. Сарычев, А. С. Чернышев. – М. : Педагогическое общество России, 2003. – 144 с.
58. Гребенюк, О. С. Формирование интереса к учебной и трудовой деятельности у учащихся средних профтехучилищ / О. С. Гребенюк. – М., 1986. – 60 с.
59. Григорьева, Е. В. УМК по природоведению как средство реализации региональной составляющей начального естественнонаучного образования : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Е. В. Григорьева. – Челябинск, 2000. – 22 с.
60. Григорьева, С. В. Девиантное поведение несовершеннолетних : монография / С. В. Григорьева ; под ред. Б. Ф. Кваши. – Псков : МИНПИ, 2005. – 322 с.
61. Гузеев, В. В. Образовательная технология ТОГИС – ресурсное обеспечение / В. В. Гузеев // Школьные технологии. – 2001. – № 1. – С. 159-165.

62. Гуревич, К. А. Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы / К. А. Гуревич. – М. : Наука, 1970. – 272 с.
63. Гуров, В. Н. Социальная работа школы с семьей / В. Н. Гуров. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 192 с.
64. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1986. – 173 с.
65. Дивицына, Н. Ф. Социальная работа с неблагополучными детьми и подростками : конспект лекций для студентов вузов / Н. Ф. Дивицына. – Ростов н/Д. : Феникс, 2005. – 287 с.
66. Деркач, А. А. Педагогика и психология деятельности организатора детского спорта / А. А. Деркач [и др]. – М. : Просвещение, 1985. – 308 с.
67. Джурицкий, А. Н. Развитие образования в современном мире : учебное пособие / А. Н. Джурицкий. – М. : ГИЦ «ВЛАДОС», 1999. – 200 с.
68. Диагностика профессиональных способностей, система профессионального отбора социальных педагогов и социальных работников / В. Н. Келасьев, И. В. Яковлева. – М., 1994. – 127 с.
69. Дистервег, Ф. А. Избранные педагогические сочинения / Ф. А. Дистервег. – М. : Учпедгиз, 1956. – 373 с.
70. Доманский, Е. В. Рефлексия как средство диагностики личностных изменений субъектов дистанционного обучения : интернет-журнал «Эйдос» [Электронный ресурс] / Е. В. Доманский. – М., 2004. – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2004/0622-02.htm>. – Загл. с экрана.
71. Дурай-Новакова, М. И. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / М. И. Дурай-Новакова. – М., 1983. – 356 с.
72. Дьюи, Дж. Школа – общество / Дж. Дьюи. – М. : Работник просвещения, 1925. – 127 с.
73. Дьяченко, М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – М. : Издательство БГУ, 1976. – 176 с.

74. Емельянова, М. А. Становление профессиональной зрелости социального педагога в образовательном процессе вуза : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / М. А. Емельянова. – Оренбург, 2005. – 378 с.

75. Егорова, Ю. Н. Профессиональное самоопределение социального педагога : теория и практика : монография / Ю. Н. Егорова ; Министерство образования и науки РФ. – Оренбург : Издательство ОГПУ, 2006. – 136 с. : ил.

76. Жизненное самоопределение социально незащищенных подростков : проблемы, поиски, решения / под ред. А. Я. Журкиной. – Оренбург, 1997. – 75 с.

77. Загвязинский, В. И. Методология и методика социально-педагогического исследования : книга для социальных педагогов и социальных работников / В. И. Загвязинский. – М. : Издательство АСОПиР, 1995. – 157 с.

78. Загвязинский, В. И. Основы социальной педагогики : учебное пособие для студентов педагогических вузов и колледжей / В. И. Загвязинский ; под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 160 с.

79. Зайнышев, И. Г. Теория и методика социальной работы / И. Г. Зайнышев [и др.]. – М. : Союз, 1994. – 192 с.

80. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И. А. Зимняя. – 2-е изд., доп. и перераб. – М. : Логос, 2003. – 384 с.

81. Зимняя, И. А. Социальный работник : проблемы формирования новой профессии в плане подготовки специалистов / И. А. Зимняя // Проблемы семьи и детства современной России. – М., 1992.

82. Зинченко, В. П. Человек развивающийся : очерки российской психологии / В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунов. – М. : Тривола, 1994. – 304 с.

83. Иванова, О. А. Система подготовки педагога к взаимодействию в конфликтной образовательной среде : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / О. А. Иванова. – СПб., 2004. – 39 с.

84. Ильенков, Э. В. Диалектика абстрактного и конкретного в научно-теоретическом мышлении / Э. В. Ильенков ; сост. предисл., библиогр. А. Г. Новохатько. – М. : Росспэн, 1997. – 464 с.
85. Ильин, В. С. Формирование личности школьника (целостный процесс) / В. С. Ильин. – М. : Педагогика, 1984. – 144 с.
86. Каган, М. С. Философия культуры / М. С. Каган. – СПб. : ТООТК «Петрополис», 1996. – 414 с.
87. Казакова, И. Р. Социокультурный тип современного учителя : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / И. Р. Казакова. – Н. Новгород, 2004. – 23 с.
88. Казакова, Е. Н. Диалог на лестнице успеха. Школа на пороге нового века / Е. Н. Казакова, А. П. Тряпицина. – СПб., 1997. – 160 с.
89. Казанский, О. А. Игры в самих себя / О. А. Казанский. – 2-е изд. – М. : Роспедагенство, 1995. – 128 с., ил.
90. Кандалина, Е. М. Развитие социальной активности студентов в социокультурной деятельности педагогического колледжа : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Е. М. Кандалина. – Челябинск, 2005. – 20 с.
91. Кан-Калик, В. А. Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – М. : Педагогика, 1999. – 144 с.
92. Кларин, М. В. Педагогическая технология в учебном процессе : анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. – М. : Знание, 1989. – 79 с.
93. Климов, Е. А. Введение в психологию труда / Е. А. Климов. – М., 1988. – 300 с.
94. Кобышева, Л. И. Диагностика профессионально значимых личностных качеств будущего социального педагога как средство совершенствования профессиональной подготовки : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л. И. Кобышева. – Елец, 2004. – 21 с.
95. Ковалев, А. Г. Психология личности / А. Г. Ковалев. – М. : Просвещение, 1970. – 391 с.
96. Коджаспирова, Г. М. Формирование готовности учителя : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Г. М. Коджаспирова. – М., 1995. – 38 с.

97. Колмогоров, Л. С. Опыт создания электронных УМК по психологии для студентов / Л. С. Колмогоров // Организационно-управленческие инновации в системе педагогического образования. – Барнаул, 1999. – С. 36-38.
98. Коменский, Я. А. Педагогическое наследие / Я. А. Коменский [и др.]. – М. : Педагогика, 1988. – 416 с.
99. Кон, И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1989. – 255 с.
100. Королев, Ф. Ф. Очерки по истории советской школы и педагогики (1917-1920 гг.) / Ф. Ф. Королев. – М. : Издательство АПН РСФСР, 1958. – 551 с.
101. Краевский, В. В. Проблемы научного обоснования обучения : методологический анализ / В. В. Краевский. – М. : Просвещение, 1977. – 264 с.
102. Краткий психологический словарь / сост. Л. А. Карпенко ; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1985. – 431 с.
103. Краткая философская энциклопедия / ред.-сост. Е. Ф. Губский, Г. В. Кораблева, В. А. Лутченко. – М. : Прогресс, 1994. – 574 с.
104. Кричевский, В. Б. Комплексная методика профессиональной подготовки преподавателя музыки : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / В. Б. Кричевский. – М., 2003. – 22 с.
105. Крутецкий, В. А. Основы педагогической психологии / В. А. Крутецкий. – М. : Просвещение, 1972.
106. Кузьмина, Н. В. Психологическая структура деятельности учителя / Н. В. Кузьмина, Н. В. Кухарев. – Гомель, 1976. – 121 с.
107. Кузьмина, Н. В. Методы исследования педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина. – Л. : Издательство ЛГУ, 1970. – 115 с.
108. Кузьмина, Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профессионально-технического училища / Н. В. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1987. – 167 с.
109. Куликов, Л. В. Психологическое исследование : методические рекомендации / Л. В. Куликов. – СПб. : Речь, 2001. – 184 с.

110. Кулюткин, Ю. Н. Психология обучения взрослых / Ю. Н. Кулюткин. – М. : Просвещение, 1988. – 125 с.
111. Кулюткин, Ю. Н. Индивидуальные различия в познавательной деятельности взрослых учащихся / Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская. – М. : Педагогика, 1971. – 112 с.
112. Кучинская, Е. Ю. Педагогические технологии активного обучения / Е. Ю. Кучинская // Теория и методика непрерывного профессионального образования : сборник трудов V Всероссийской научно-методической конференции. – Тольятти : ТГУ, 2003. – Т. 1. – С. 191-194.
113. Латчук, В. Н. Учебно-методический комплекс как средство подготовки школьников по основам безопасности жизнедеятельности : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / В. Н. Латчук. – М., 2001. – 21 с.
114. Левитас, Г. Г. Использование теории Гальперина в технологии учебных циклов / Г. Г. Левитас // Школьные технологии. – 2002. – № 4. – С. 64-71.
115. Левитов, Н. Д. О психических состояниях человека / Н. Д. Левитов. – М. : Просвещение, 1964. – 344 с.
116. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – 2-е изд. – М. : Политиздат, 1997. – 304 с.
117. Леренер, И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Леренер. – М. : Педагогика, 1981. – 186 с.
118. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 444 с.
119. Макаренко, А. С. Сочинения : в 8 т. / А. С. Макаренко. – М., 1984. – Т. 1.
120. Мамардашвили, М. К. Философские чтения / М. К. Мамардашвили. – СПб. : Азбука-классика, 2002. – 823 с.
121. Маркова, А. К. Мотивация учения и ее воспитание у школьников / А. К. Маркова, А. Б. Орлов, Л. М. Фридман. – М., 1983. – 64 с.
122. Матюшкин, А. М. Проблемы развития профессионального теоретического мышления / А. М. Матюшкин. – М., 1980. – 210 с.

- 123.Махмутов, М. И. Проблемное обучение : основные вопросы теории / М. И. Махмутов. – М. : Педагогика, 1975. – 316 с.
- 124.Мерлин, В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / В. С. Мерлин. – М. : Педагогика, 1986. – 256 с.
- 125.Митина, Л. М. Учитель как личность и профессионал / Л. М. Митина. – М., 1994. – 215 с.
- 126.Мищенко, А. И. Формирование профессиональной готовности учителя к реализации целостного педагогического процесса : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / А. И. Мищенко. – М., 1992. – 387 с.
- 127.Монахова, Г. А. Проектирование учебного процесса и технологических учебников / Г. А. Монахова // Школьные технологии. – 2001. – № 1. – С. 77-95.
- 128.Моделирование педагогических ситуаций / под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – М., 1984. – 240 с.
- 129.Молодежь изучает молодежь. – М. : Институт молодежи, 2000. – 37 с.
- 130.Моляко, В. А. Психологическая готовность к труду на современном производстве / В. А. Моляко, М. Л. Смутьсон. – Киев : Знание УССР, 1985. – 14 с.
- 131.Мудрик, А. В. Социальная педагогика : учебник для студентов пед. вузов / А. В. Мудрик ; под ред. В. А. Сластенина. – М. : «Академия», 1999. – 184 с.
- 132.Мудрик, А. В. Социальная педагогика : учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений / А. В. Мудрик. – 5-е изд., доп. – М. : «Академия», 2005. – 196 с.
- 133.Мудрик, А. В. Введение в социальную педагогику / А. В. Мудрик. – М., 1997. – 368 с.
- 134.Мустаева, Ф. А. Профессия : социальный педагог : методические рекомендации для студентов отделения социальной педагогики / Ф. А. Мустаева. – Магнитогорск : Издательство МГПИ, 1994. – 23 с.
- 135.Мухаметзянова, Н. Р. Подготовка будущего специалиста социальной работы к гармоничному взаимодействию с клиентом :

автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Н. Р. Мухаметзянова. – Красноярск, 2006. – 25 с.

136. Нагавкина, Л. С. Социальный педагог : введение в должность : сборник материалов / Л. С. Нагавкина, О. К. Крокинская, С. А. Косабуцкая. – СПб. : КАРО, 2002. – 272 с.

137. Назарова, М. В. Формирование готовности социального педагога к охране психосексуального здоровья детей : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / М. В. Назарова. – Калуга, 2004. – 21 с.

138. Наторп, П. Социальная педагогика / П. Наторп. – СПб., 1911. – 350 с.

139. Научно-исследовательская и учебно-методическая работа в средних профессиональных учебных заведениях : сборник материалов / сост. А. Ф. Щепотин, Л. С. Жданова. – М. : НМЦ СПО, 2000. – С. 42-62.

140. Недогреева, Н. Г. Формирование готовности студентов к педагогическому общению посредством информационных технологий : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. Г. Недогреева. – Саратов, 2002. – 23 с.

141. Немов, Р. С. Психология / Р. С. Немов. – М. : Просвещение, 1994. – Кн. 2. : Психология образования. – 496 с.

142. Никитина, Л. Е. Социальная педагогика : учебное пособие для вузов / Л. Е. Никитина. – М. : Академический проект, 2003. – 272 с.

143. Никитин, В. А. Понятие и принципы социальной педагогики / В. А. Никитин. – М. : МГСУ, 1996. – 132 с.

144. Никитина, Н. И. Примерная программа по педагогической практике для специальности 0314 «Социальная педагогика» / Н. И. Никитина. – М., 1999. – 20 с.

145. Об образовании : закон РФ // Вестник образования. – 1996. – № 6. – С. 15-30.

146. Обучение социальной работе : преемственность и инновации : пер. с англ. / под ред. Ю. Б. Шапиро. – М. : Аспект Пресс, 1996. – 157 с.

147. Овчарова, Р. В. Справочная книга социального педагога / Р. В. Овчарова. – М. : ТЦ «Сфера», 2001. – 480 с.

- 148.Олиференко, Л. Я. Муниципальная система социально-педагогической поддержки детства : теория и практика : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Л. Я. Олиференко. – М., 2003. – 46 с.
- 149.О социально-педагогической работе с детьми : методическое письмо. – М. : Издательство МО РФ, 1995. – 12 с.
- 150.Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1961-1968 гг.) / под ред. Ф. Г. Паначина, М. Н. Колмаковой, З. И. Равкина. – М. : Педагогика, 1987. – 416 с.
- 151.Пальчевский, Б. В. Учебно-методический комплекс средств обучения / Б. В. Пальчевский, Л. С. Фридман // Советская педагогика. – 1991. – № 6. – С. 26-32.
- 152.Панкова, Т. А. Реализация социально-педагогического подхода в конструировании школьного образования : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Т. А. Панкова. – Оренбург, 2004. – 409 с.
- 153.Педагогика : педагогические теории, системы, технологии / под ред. С. А. Смирнова. – 3-е изд-е, испр. и доп. – М. : «Академия», 1999. – 513 с.
- 154.Петровская, Л. А. Компетентность в общении : социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. – М. : Издательство МГУ, 1989. – 216 с.
- 155.Пехова, Л. С. Формирование профессиональной готовности социального педагога к взаимодействию с подростками : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Л. С. Пехова. – М., 1998. – 22 с.
- 156.Пидкасистый, П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении : теоретико-экспериментальное исследование / П. И. Пидкасистый. – М. : Педагогика, 1980. – 240 с.
- 157.Пикалов, Б. Х. Теория и методика развития творческой активности школьника : учебное пособие / Б. Х. Пикалов. – Оренбург : Издательство ОГПУ, 2004. – 284 с.
- 158.Платонов, К. К. Вопросы психологии труда / К. К. Платонов. – М. : Медгиз, 1962. – 219 с.
- 159.Платонов, К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов ; отв. ред. А. Д. Глаточкин ; АН ССР, Институт психологии. – М. : Наука, 1986. – 254 с.

160.Полисадова, М. Н. Подготовка будущих социальных педагогов к деятельности по профилактике наркомании среди трудновоспитуемых подростков : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / М. Н. Полисадова. – М., 2004. – 23 с.

161.Полонский, В. М. Критерии и методы оценки качества научно-педагогических исследований : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / В. М. Полонский. – М., 1988. – 49 с.

162.Пономарева, И. Н. Содержание курсов по выбору в профессиональной подготовке социальных педагогов в вузе (на примере безработной семьи) : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / И. Н. Пономарева. – М., 2002. – 22 с.

163. Понятийный аппарат педагогики образования : сборник научных трудов / под ред. Ч. В. Ткаченко, М. А. Галагузовой. – Екатеринбург : СВ-96, 1998. – Вып. 3. – 351 с.

164.Поташник, М. М. Управление современной школой / М. М. Поташник. – М. : Новая школа, 1992. – 462 с.

165.Прикладная социальная психология / под ред. А. Н. Сухова, А. А. Деркача. – М. : Издательство «Институт практической психологии», 1998. – 688 с.

166.Программа развития воспитания в системе образования в России в 1999-2000 гг. // Народное образование. – 2000. – № 1. – С. 123.

167.Психологический словарь / под ред. В. В. Давыдова [и др.]. – М. : Педагогика, 1983. – 448 с.

168.Пуни, А. Ц. Психологическая подготовка к соревнованиям в спорте / А. Ц. Пуни. – М. : Физкультура и спорт, 1969. – 88 с.

169.Пушкин, В. Н. Эвристика – наука о творческом мышлении / В. Н. Пушкин. – М., 1967. – 98 с.

170.Ранняя профилактика девиантного поведения детей и подростков : интегративная социально-педагогическая деятельность учреждений дополнительного образования и общеобразовательной школы : учебное пособие / под ред. А. Б. Фоминой. – М. : Педагогическое общество России, 2003. – 128 с.

171.Рогов, Е. И. Учитель как объект психологического исследования : пособие для школьных психологов по работе с учителем

и педагогическим коллективом / Е. И. Рогов. – М. : ГИЦ «ВЛАДОС», 1998. – 496 с.

172. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / под ред. В. В. Давыдова. – М. : БРЭ, 1993. – Т. 1. – 607 с.

173. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1976. – 416 с.

174. Рудик, П. А. Психология : учебник для техникумов физкультуры / П. А. Рудик. – М., 1967. – 214 с.

175. Рындак, В. Г. Методологические основы образования : учебное пособие по спецкурсу / В. Г. Рындак. – Оренбург : Изд. центр ОГАУ, 2000. – 192 с.

176. Савкова, О. В. Формирование профессиональной готовности педагога к взаимодействию с детьми в учреждениях дополнительного образования : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / О. В. Савкова. – М., 2002. – 20 с.

177. Сальцева, С. В. Социально-педагогическая поддержка профессионального самоопределения студентов колледжа : методическое пособие / С. В. Сальцева, В. Н. Бевзюк. – Оренбург : Издательство ООИПКРО, 2004. – 90 с.

178. Сальцева, С. В. Социально-педагогические основы профессионального самоопределения школьников в учреждениях дополнительного образования : книга для педагога / С. В. Сальцева. – М., 1998. – 75 с.

179. Сальцева, С. В. Социально-педагогическое исследование актуальность и реальность : методическое пособие / С. В. Сальцева. – Оренбург, 2002. – 37 с.

180. Сахаров, В. Ф. Профессиональная ориентация школьников : учебное пособие по спецкурсу для пед. ин-тов / В. Ф. Сахаров, А. Д. Сазонов. – М. : Просвещение, 1982. – 191 с.

181. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии : учебное пособие / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.

182. Семушина, Л. Г. Содержание и методы обучения в средних специальных учебных заведениях / Л. Г. Семушина, Н. Г. Ярошенко. – М. : Высшая школа, 1999. – 197 с.
183. Сериков, В. В. личностный подход в образовании : концепция и технологии / В. В. Сериков. – Волгоград, 1994. – 235 с.
184. Сериков, В. В. Формирование у учащихся готовности к труду / В. В. Сериков. – М. : Педагогика, 1988. – 192 с.
185. Сергиенко, Е. Б. Организационно-педагогические модели дистанционного обучения в высшей школе : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Е. Б. Сергиенко. – Казань, 2001. – 22 с.
186. Симонов, В. П. Педагогический менеджмент : 50 НОУ ХАУ в управлении педагогическими системами : учебное пособие / В. П. Симонов. – 3 изд-е, испр. и доп. – М. : Педагогическое общество России, 1999. – 430 с.
187. Симонов, В. П. Управление социальными (педагогическими системами) / В. П. Симонов. – М. : Академия, 2005. – 197 с.
188. Сластенин, В. А. Социальный педагог : готовность к профессиональной деятельности / В. А. Сластенин // Научные труды МПГУ. Секция : психолого-педагогические науки. – М., 1995.
189. Сластенин, В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В. А. Сластенин ; ред. В. К. Григорьев. – М. : Просвещение, 1976. – 160 с.
190. Сластенин, В. А. Формирование готовности социального педагога к профессиональной деятельности / В. А. Сластенин, П. А. Шептенко // Технология психолого-педагогической подготовки учителя к воспитательной деятельности (социально-педагогический аспект) : тезисы Всероссийской научно-практической конференции. – Барнаул, 1996.
191. Словарь-справочник по социальной работе / под ред. Е. И. Холостовой. – М. : Юрист, 1997. – 424 с.
192. Смирнов, А. А. Мастерская педагога-гуманиста : философские и педагогические очерки / А. А. Смирнов. – Новосибирск : Издательство АО «Офсет», 1995. – 156 с.

193. Соколов, В. Н. Педагогическая эвристика / В. Н. Соколов. – М., 1995. – 90 с.
194. Солянкина, Л. Е. Учебно-методический комплекс как средство профессионального саморазвития студента : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Л. Е. Солянкина. – Волгоград : ВГПУ, 1999. – 22 с.
195. Социальная педагогика как синтез науки и практики : ведущие тенденции и динамика развития : сборник статей / под ред. М. А. Валеевой, С. В. Сальцевой, Ю. П. Яблонских. – Оренбург : Издательство Принт-Сервис, 2006. – 268 с.
196. Социология : краткий тематический словарь / под общ. ред. Ю. Г. Волкова. – Ростов н/Д. : Издательство «Феникс», 2001. – 320 с.
197. Стародубцева, Л. С. Формирование мотивационной включенности студентов в учебную деятельность как фактор адаптации к профессии (на материале педагогического колледжа) : автореф. дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Л. С. Стародубцева. – Самара : ОГПУ, 2006. – 22 с.
198. Столяренко, Л. Д. Основы психологии / Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Д. : «Феникс», 1997. – 512 с.
199. Суслова, Е. А. Социальная диагностика. Методы и способы ее осуществления / Е. А. Суслова. – М., 1993. – 22 с.
200. Тагирова, Г. С. Психолого-педагогическая коррекционная работа с трудными подростками / Г. С. Тагирова. – М. : Педагогическое общество России, 2003. – 128 с.
201. Талызина, Н. С. Управление процессом усвоения знаний / Н. С. Талызина. – М. : Издательство МГУ, 1983. – 18 с.
202. Теоретические основы подготовки социальных работников / отв. ред. И. А. Зимняя. – М., 1992. – 156 с.
203. Терегулов, Ф. Ш. «Патентная» формула многомерного Интеллекта / Ф. Ш. Терегулов // Школьные технологии. – 2001. – № 1. – С. 10-18.
204. Толстенева, А. А. Проектирование содержания спецкурса при подготовке педагога профессионального обучения : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / А. А. Толстенева. – Н. Новгород, 2002. – 21 с.

205. Толстых, Т. О. Проектирование учебно-методических комплексов с использованием новых образовательных технологий / Т. О. Толстых // Проблемы практической подготовки студентов : материалы 2 Всероссийской научно-методической конференции. – Воронеж, 2004. – С. 239-248.
206. Узнадзе, Д. Н. Общее учение об установке / Д. Н. Узнадзе // Хрестоматия по психологии. – М. : Просвещение, 1987. – С. 101-108.
207. Ушинский, К. Д. Педагогические сочинения : в 6 т. / К. Д. Ушинский. – М., 1983.
208. Филонов, Г. Н. Социальная педагогика : научный статус и прикладные функции / Г. Н. Филонов // Педагогика. – 1994. – № 6. – С. 37-42.
209. Филонов, Г. Н. Социальная педагогика : управляемый потенциал и прикладные функции / Г. Н. Филонов. – М. : ЦСП РАО, 1995. – 26 с.
210. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – 6-е изд., перераб. и доп. – М. : Политиздат, 1991. – 560 с.
211. Фридман, Л. М. Изучение личности учащегося и ученических коллективов : книга для учителя (Психологическая наука – школе) / Л. М. Фридман, Т. А. Пушкина, И. Я. Каплунович. – М. : Просвещение, 1988. – 207 с. : ил.
212. Фридман, Л. М. Психологическая наука учителю / Л. М. Фридман, К. Н. Волков. – М. : Просвещение, 1985. – 205 с.
213. Холостова, Е. И. Профессиональный и духовно-нравственный портрет социального работника / Е. И. Холостова. – М. : Союз, 1993. – 35 с.
214. Хуторской, А. В. Современная дидактика : учебник для вузов / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.
215. Цукерман, Т. А. Психология саморазвития / Т. А. Цукерман, Б. М. Мастеров. – М. : Интерпракс, 1995. – 288 с.
216. Цурикова, Л. В. Самореализация студентов в учебно-профессиональной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Л. В. Цурикова. – Белгород, 2005. – 21 с.

217. Чошанов, М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения : методическое пособие / М. А. Чошанов. – М., 1996. – 158 с.
218. Шадриков, В. Д. Деятельность и способности / В. Д. Шадриков. – М. : Изд. корпорация «Логос», 1994. – 320 с.
219. Шацкий, С. Т. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / С. Т. Шацкий ; под ред. Н. П. Кузина, М. Н. Скаткина, В. А. Шацкой. – М., 1980.
220. Шептенко, П. А. Методика и технология работы социального педагога : учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / П. А. Шептенко, Г. А. Воронина ; под ред. В. А. Сластенина. – М. : «Академия», 2001. – 208 с.
221. Штейнберг, В. Э. Управление учебной познавательной деятельностью / В. Э. Штейнберг // Школьные технологии. – 2002. – № 4. – С. 17-31.
222. Щедровицкий, Г. П. Знак и деятельность : 34 лекции 1971-1979 гг. : в 3 кн. / Г. П. Щедровицкий. – М., 2006. – 787 с.
223. Щепотин, А. Ф. Современные технологии и инновации в профессиональной подготовке специалистов / А. Ф. Щепотин // Технологии обучения : сущность, опыт и проблемы развития : сборник статей. – М. : НМЦ СПО, 1998. – С. 19-28.
224. Щепотин, А. Ф. Комплексное учебно-методическое обеспечение образовательного процесса в средних профессиональных учебных заведениях : методическое пособие / А. Ф. Щепотин, М. А. Чекулаев. – М. : НМЦ СПО, 1999. – 50 с.
225. Щукина, Г. И. Проблемы познавательного интереса в педагогике / Г. И. Щукина. – М. : Просвещение, 1992. – 175 с.
226. Электронный каталог ГПНТБ России [Электронный ресурс]. – М., [б. г.]. – Режим доступа : [http:// www.pntb.ru/win/search/help/el-cat.html](http://www.pntb.ru/win/search/help/el-cat.html). – Загл. с экрана.
227. Электронный учебник Stat Soft [Электронный ресурс]. – М. : STATISTICA, Inc., 1984-2001. – Режим доступа : [http:// www.statsoft.Ru/hom/tecstbook/modolis/stbasic.html](http://www.statsoft.Ru/hom/tecstbook/modolis/stbasic.html). – Загл. с экрана.
228. Якиманская, И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М., 1996. – 184 с.

229.Якобсон, П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / П. М. Якобсон. – М. : Просвещение, 1969. – 317 с.

230.Яркина, Т. Ф. Гуманизм как теоретико-методологическая основа социальной педагогики / Т. Ф. Яркина. – М. : Соликамская типография, 1997. – 67 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Диагностика личностного компонента готовности студента к социально-педагогической деятельности

1) Методика изучения особенностей мотивации студентов:

а) Анкета «Мотивы выбора профессии»

Что побудило вас поступить в вуз?	Во-первых	Во-вторых	В третьих
1. Любовь к детям 2. Интересная работа педагога 3. Семейные традиции 4. Осознание необходимости труда социального педагога 5. Стремление получить образование 6. Возможность получения необходимой специальности 7. Творческая самореализация в работе 8. Так сложились обстоятельства 9. Другие			

б) Анкета на оценку возможности реализации своих профессиональных планов (автор Н. А. Ершова)

Связываете ли Вы свои жизненные и профессиональные планы с работой по специальности? (нужное подчеркните)	
Да	Не задумывался
Нет	
Укажите основные причины Вашего выбора: -----	

2) Типология рефлексивных вопросов

Описание. С помощью рефлексии осуществляется осмысление двух сторон деятельности студентов как субъектов обучения:

– личностной (Зачем я это делаю? Соответствует ли полученный результат поставленным целям? Кто я в этой работе, процессе? Какие изменения в результате этого со мной происходят или могут произойти? и т. д.);

– практической (Что сделано? Что является главным результатом? Каким способом? Этапы, алгоритмы деятельности и др.).

В соответствии с этим строится типология вопросов, представляющая собой два блока: 1) осмысление себя (личностный план); 2) отношение к знаниям и деятельности (профессиональный план).

Задание: Выполните рефлекссию своих личностных качеств и деятельности как будущего социального педагога. Для этого сформулируйте ответы на вопросы.

Вопросы

Блок 1

1. Почему я решил(а) стать социальным педагогом.
2. Каковы мои цели обучения по данной специальности?
3. Какие личностные качества могут способствовать моему профессиональному росту?
4. Проанализируйте свои ощущения, трудности и проблемы, возникающие во время изучения курса социальной педагогики, выполнения заданий практики. Как эти затруднения были связаны с моими особенностями личности.
5. Какие моменты вызвали наиболее яркие чувства? Каков при этом был ход моих мыслей?
6. Какие трудности встретились и как я их преодолевал (собираюсь преодолевать)? Какие проблемы остались?

7. Какие обнаружились противоречия, сомнения и несогласия? Каков мой главный результат на данный момент, благодаря чему он достигнут?

Блок 2

1. Что в изучаемой специальности оказалось для меня новым и важным?

2. В чем смысл и каковы особенности социально-педагогической деятельности?

3. Какими технологическими умениями социального педагога я владею (овладел в ходе обучения)? Какие требуют дальнейшего совершенствования?

4. Краткая характеристика или перечень своих главных успехов – дел – проблем – интересов, связанных с получаемой профессией.

5. Сформулируйте пожелания: а) себе, б) однокурсникам, в) преподавателю социальной педагогики.

Обработка результатов. Результаты подвергаются критериальному анализу. Основными критериями являются: осознание себя как будущего социального педагога; адекватность, глубина, самостоятельность и систематичность анализа собственной деятельности в роли социального педагога. В соответствии с уровнем выраженности каждый из критериев оценивается следующим образом: высокому уровню присваивается индекс в 3 балла, среднему – 2 балла, низкому – 1 балл. Для получения среднего балла общая сумма баллов делится на количество критериев.

**Диагностика когнитивного компонента готовности студента
к социально-педагогической деятельности
(тест достижений)**

Описание: Тест включает 18 заданий трех вариантов: репродуктивные (6 заданий), отражающие степень знания основных понятий социальной педагогики; продуктивные (6 заданий), отражающие степень понимания основных положений науки; творческие (6 заданий), требующие применения основных положений и анализа изученного (содержание теста приводится в приложении). Студенту предлагается выбрать для выполнения 6 заданий любого из вариантов.

Содержание: Выполните последовательно все шесть заданий, выбрав любой из предложенных вариантов. Задания варианта А соответствуют невысокому уровню сложности выполнения, варианта Б – средневысокому, варианта В – высокому.

Задание 1

А) Назовите основные социальные проблемы современности.

Б) Охарактеризуйте основные проблемы современного российского общества.

В) Проанализируйте влияние проблем общества на социализацию личности современного человека. Докажите правильность вашей точки зрения, приведите примеры.

Задание 2

А) Что является предметом социальной педагогики? Перечислите принципы социальной педагогики.

Б) Сопоставьте определения социальной педагогики различных авторов. Какие принципы социальной педагогики они рассматривают?

В) Докажите, что социальная педагогика – интегративная наука.

Задание 3

А) Назовите основные понятия социальной педагогики, дайте им определения.

Б) Составьте учебный кроссворд, используя основные понятия социальной педагогики.

В) Какие понятия социальной педагогики вы могли бы назвать в качестве основных? Аргументируйте ответ.

Задание 4

А) Назовите принципы социального воспитания.

Б) Кратко опишите систему социального воспитания в России.

В) Проанализируйте возможности социального воспитания в школе и семье.

Задание 5

А) Составьте классификацию основных методов работы, используемых социальным педагогом.

Б) Опишите технологию реабилитации девиантных детей и подростков.

В) Проанализируйте социально-педагогические технологии и технологии социальной работы. Составьте таблицу, характеризующую общее и особенное каждой из них.

Задание 6

А) Назовите основные нормативные документы, определяющие основы социальной защиты населения, регламентирующие деятельность социального педагога.

Б) Изобразите в виде схемы структуру социальной защиты населения в нашем городе, включая учреждения социальной службы помощи детям и подросткам.

В) Проанализируйте основные социальные проблемы современной молодежи. Обозначьте приоритетные направления социальной защиты молодежи.

Обработка результатов: Основой для количественного анализа результатов теста служит таблица 6.

Таблица 6

Матрица оценки результатов теста

Показатели компонента готовности	Вариант задания	Оценка в баллах	Вариант задания	Оценка в баллах	Вариант задания	Оценка в баллах
1-6	репродуктивный	1	продуктивный	2	творческий	3

Оценка общих и специальных знаний как основных показателей когнитивной готовности студентов к социально-педагогической деятельности осуществляется путем экспертной оценки (в качестве экспертов выступали преподаватель социальной педагогики, преподаватель методики и технологии социально-педагогической деятельности) ответа студента, затем количество полностью и правильно выполненных заданий первого уровня умножается на 1, второго уровня – на 2, третьего – на 3. Подсчитывается средний показатель оценки уровня готовности к социально-педагогической деятельности каждого студента по данному компоненту по формуле:

$$X_i = \Sigma/n_i \quad (1)$$

где X_i – среднее значение уровня сформированности определенного компонента готовности, Σ – сумма значений всех показателей по данному компоненту, n_i – количество показателей компонента.

В соответствии с этим все студенты, участвующие в эксперименте, были объединены в подгруппы О, С, Н; где О – студенты, уровень готовности которых оптимальный ($2 < x \leq 3$), С – средний ($1 < x \leq 2$), Н – низкий ($0 < x \leq 1$).

**Диагностика деятельностного компонента готовности студента
к социально-педагогической деятельности**

Таблица 1

Бланк для диагностики

Критерии и показатели компонента	Самооценка (0-3)	Оценка эксперта (0-3)
<i>Общие умения</i>		
Умение определять основные цели и направления деятельности		
Умение организовать лично-ориентированное взаимодействие		
Умение проводить исследовательскую работу		
<i>Владение социально-педагогическими технологиями</i>		
Умение осуществлять социально-педагогическую профилактику		
Умения прогнозирования и планирования работы социального педагога		
Умение применять различные виды диагностики в своей деятельности		
<i>Владение технологиями социальной работы</i>		
Умение реализовать функцию коррекции неблагоприятной социальной ситуации развития ребенка, подростка		
Умение реализовать функцию адаптации и реабилитации ребенка, подростка		
Умение оказать социально-правовую помощь ребенку и семье		

Обработка результатов. Для получения объективных результатов по каждому показателю подсчитывалось среднее значение экспертной оценки и самооценки по формуле:

$$П_r = (C + Э) : 2 \quad (2)$$

где P_r – оцениваемый показатель критерия, C – самооценка, $Э$ – оценка эксперта.

В соответствии с этим все студенты, участвующие в эксперименте, были объединены в подгруппы О, С, Н; где О – студенты, уровень готовности которых оптимальный ($2 < x \leq 3$), С – средний ($1 < x \leq 2$), Н – низкий ($0 < x \leq 1$).

Динамика готовности студентов к социально-педагогической деятельности в ходе исследования

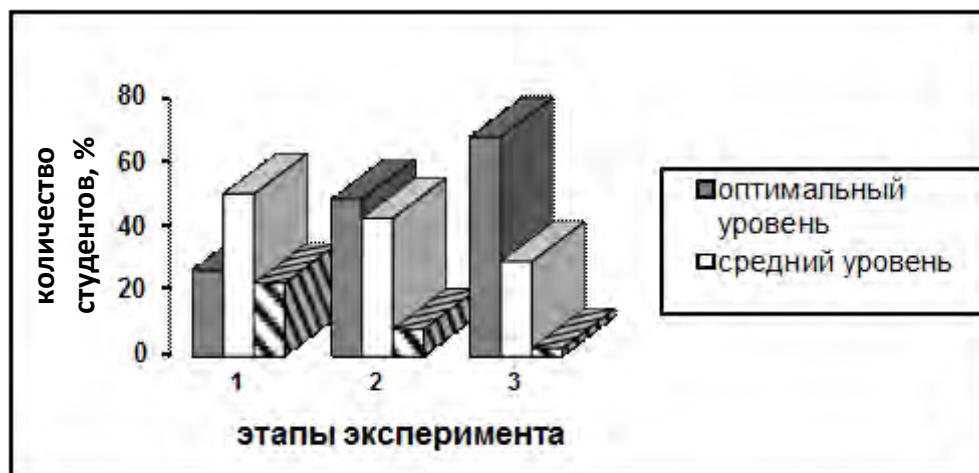


Рис. 1. Изменение готовности студентов к социально-педагогической деятельности в ходе исследования (личностный компонент)



Рис. 2. Изменение готовности студентов к социально-педагогической деятельности в ходе исследования (когнитивный компонент)



Рис. 3. Изменение готовности студентов к социально-педагогической деятельности в ходе исследования (деятельностный компонент)



Рис. 4. Результаты изменения показателей готовности студентов к социально-педагогической деятельности в ходе исследования

Задачи по социальной педагогике

Раздел 1. Социальная педагогика как наука и область практической деятельности

Задача 1

В классе ребенок с тяжелой психической травмой (насилие в семье). Отсюда неуспеваемость, неадекватное поведение.

Какие методы социально-педагогической деятельности необходимо использовать для решения данной проблемы? Обоснуйте ответ.

Задача 2

Родители просят классного руководителя помочь: ребенок, при всем внешнем благополучии, замкнут, отстранен, никогда ничего не говорит родителям о себе, своих друзьях, школьных проблемах.

Как повлиять на ситуацию? Составьте примерную программу действий.

Задача 3

В классе установлен график дежурств. Дети сами убирают свой класс: моют доску, парты, поливают цветы, вытирают пыль, подметают пол. Вася отказывается это делать. Он считает, что это работа технички.

Как поступить учителю в данной ситуации? Методы какой группы должен использовать социальный педагог? Почему?

Задача 4

В конце недели, в пятницу, классный руководитель жёстко сообщил восьмиклассникам: «По приказу директора вы обязаны завтра, в субботу, явиться на генеральную уборку класса, коридора и рекреации. Тот, кто не придёт, будет наказан. Замечание будет занесено в дневник». В ответ на это заявление классного руководителя в классе раздался шум, выражающий недовольство детей.

Почему возникла такая реакция у детей? Какие умения следует совершенствовать классному руководителю? Продумайте свой вариант беседы для решения этой проблемы.

Задача 5

На уроке рисования учительница проверяет домашние рисунки детей. Сергей забыл нарисовать и за это получил «двойку». Оксана показала смятый лист с рисунком. Это её маленькая сестричка тихонько подкралась и смяла рисунок, схватившись ручонкой. Оксане тоже поставили «двойку».

Проанализируйте действия учителя. Прав ли он? Аргументируйте свои выводы.

Задача 6

Алёна редко поднимает руку, чтобы ответить по своему желанию. Но на уроке литературы ей очень захотелось рассказать о стихах любимой поэтессы – Анны Ахматовой. В своём желании она была нетерпелива. Но учительница её так и не спросила, сказав мимолётом: «Сиди спокойно!» Девочка поникла, замолчала, по её лицу текли слезы.

Проанализируйте ситуацию. Спрогнозируйте негативные последствия случившегося. Наметьте пути исправления.

Задача 7

Володя написал сочинение «Как я отношусь к своим «двойкам». Он писал: «Двойки» родителям приносят большой вред. Им от них очень худо. Но учителя всё равно их исправляют, потому что начальство их за «двойки» ругает». Под сочинением была выведена большая жирная «двойка» и каллиграфическим почерком учительницы написано: «Вова, тетрадь – это официальный документ; ты можешь так думать, но не писать об этом в тетради. Запомни это на всю жизнь». И ниже – чёткая подпись учительницы.

Можно ли действия учительницы считать правильными? Почему? Как поступили бы вы в данном случае?

Задача 8

Ирина отстаёт по многим предметам. На уроке она внимательно слушает, старается выполнять задания и поднимает руку. Учительница спрашивает её редко: девочка отвечает робко и невнятно. Педагог её резко поторапливает, обрывает, а девочка потом надолго замолкает.

Как помочь девочке преодолеть отставание и обрести успех в учёбе? Какие методы социально-педагогической деятельности необходимо использовать для решения данной проблемы? Обоснуйте ответ.

Задача 9

Идёт урок математики. Коля решает примеры у доски, сбивчиво объясняя их решение. Он робко называет ответ:

– Триста один.

– Как триста один? – громко, с негодованием спрашивает учительница.

– Триста два, – робко отвечает ученик.

– Как триста два? – ещё больше гневается учительница.

– Триста двадцать, – заикаясь, шепчет ребёнок.

– Ну, наконец-то. Садись на место. Не видать тебе «четвёрки» за четверть.

Назовите ошибки в действиях учительницы, исходя из положений личностно ориентированной педагогики

Задача 10

Алексей очень любит решать задачи по математике разными способами. Его домашние задания часто отличаются от заданий других детей. Учительница сетует, что в его тетради трудно разобраться, и требует от него стандартного выполнения задания.

В чём заключается педагогическая ошибка в действиях учительницы? Как это может отразиться на формировании личности мальчика?

Задача 11

На уроке чистописания Серёжа заплакал. На вопрос учительницы о том, что случилось, ответил, что неверно и некрасиво написал букву. На это учительница сказала: «Ни один человек не смог сразу сделать всё правильно. Но если стараться, то всё обязательно получится».

Почему учительница поступила именно так? Как поступили бы вы?

Задача 12

«Вася, почему ты не сделал домашнее задание?» – спрашивает учительница мальчика. «У меня мама болеет. Я вчера ужин готовил, в аптеку бегал, сестрёнку забрал из детского сада и уборку в квартире сделал. Я не успел». «Это всё домашние дела, а подготовиться к урокам ты должен в первую очередь», – прокомментировала действия мальчика учительница.

Оцените действия учителя. Как бы вы поступили в данной ситуации?

Задача 13

Артём за домашнее задание по математике получил «двойку».

На перемене он подошёл к учителю спросить, в чём его ошибка. Учительница резко ответила, что ей некогда разбираться, так как нужно подготовить доску к следующему уроку. «Ну, если и поставлена «двойка», – продолжала она, – значит, было за что».

Как в данной ситуации правильно построить общение?

Раздел 2. Социализация личности

Факторы социализации

Задача 1

Мама рассказала социальному педагогу, что ее дочери постоянно звонят с требованием оставить ее друга, иначе девушку ждут крупные неприятности. Дочка и мама в растерянности. Оказалось, что такой «телефонный терроризм» вела группа девушек из параллельного класса. Причина банальна – одной из них этот парень нравится.

Что можно предпринять в данной ситуации? Что можно сказать в данном случае о таком факторе социализации, как группа сверстников? Обоснуйте ответ.

Задача 2

Это была первая тройка по математике. Шестиклассник Слава бережно принял дневник из рук учительницы. Сел за парту.

Мысли мальчика то и дело обращались к одержанной победе. Он думал о том, что теперь, наконец, разделается со славой трудного ученика, о том, как обрадуется мать.

Вдруг, как будто издалека, он услышал голос Татьяны Ивановны: Лихачев, что ты все с дневником возишься? А ну, повтори мой вопрос.

Повторить вопрос Славка не мог, он не слышал его.

Давай сюда дневник! – заявила учительница. И не успел он что-то возразить, что-то объяснить, тройку, на которую он возлагал такие надежды, учительница переправила на двойку...

Он стиснул зубы, ударил кулаком по дневнику, нагло ухмыльнулся в лицо учительнице...

Предположите, каким будет дальнейшее поведение подростка. Что необходимо сделать учителю для исправления ситуации? Какой фактор социализации является решающим в данном случае? Почему?

Задача 3

Девятилетнего мальчика притеснял деспотичный отец-алкоголик. Мальчик, в свою очередь, его ненавидел и мечтал о том, как отомстить отцу. Реализовать свои планы отмщения он, естественно не мог, более того, в присутствии отца терялся, замыкался, трусил. Но, чтобы отомстить отцу, он начал рассказывать о нем всякие небылицы: что тот, дескать, шпион, бывший фашист и т. д. Отец же был опустившийся алкоголик, подзаборный пьяница. Когда он узнал о том, что рассказывает о нем сын, он жестоко избил мальчика. Мальчика отправили жить к бабушке, и его лживость больше не проявлялась.

С чем связана лживость мальчика? На кого нужно воздействовать в данной ситуации: на мальчика или на его отца? Как можно осуществить это воздействие? Какой фактор оказал решающее влияние на социализацию мальчика в данном случае?

Задача 4

Уроки кончились, дети ушли домой. Вдруг один мальчик возвращается и говорит учительнице, что украл у нее из сумки 10 рублей. Его родителям давно не платят зарплату, денег нет не только на тетради и учебники, но и на еду. Смущаясь и краснея, он вернул деньги.

Можете ли вы предположить, каким будет дальнейшее развитие событий? Почему вы так думаете? Какие факторы могут повлиять отрицательно или положительно на социализацию мальчика?

Задача 5

Учительница узнала, что двое ребят из ее класса состоят в профашистской молодежной организации. Сначала она пыталась связаться с родителями ребят, но они не выразили желания заниматься этой проблемой. Тогда учительница решила подыскать другую молодежную организацию – лишь бы не фашистскую – и постараться их туда «перетянуть».

Права ли учительница? Какой фактор социализации повлиял на ребят? Всегда ли его влияние отрицательно? Обоснуйте ответ.

Задача 6

Возвращаясь вечером домой, учительница увидела своих учеников-старшекласников, которые вымогали деньги у детей помладше. Она немедленно вмешалась: вымогателей сурово отчитала, заставив вернуть деньги, малышей отправила восвояси. Потом она задумалась, может быть стоит сообщить директору школы или обсудить ситуацию на классном часе?

А как думаете вы? Почему? Что, по-вашему, могло быть причиной такого поведения старшекласников?

Задача 7

В 7 класс, который считался в школе самым трудным, пришел новый ученик. Встретили его вполне прилично. Неделя прошла без особых осложнений. В понедельник к новичку подошел Толя и попросил у него тетрадь, чтобы списать задание по алгебре. Стас, пожав плечами ответил, что у них в школе, где он раньше учился, таких ребят, которые любят жить за чужой счет, не уважали. Толя, изумленно присвистнув, отошел и стал что-то говорить ребятам, бросая на Стаса неодобрительные, насмешливые взгляды.

На уроке истории Стасик отвечал лучше всех. Учительница похвалила его и поставила в дневник пятерку.

На перемене к нему подошли двое ребят и спросили в упор:

– Стараешься?! В отличники лезешь?...

Стас опешил. Потом возмущенно спросил:

– Разве это плохо?

– А мы выскочек не любим!

После уроков на крыльце школы ему набросили на голову пальто и устроили «темную»... Учительница узнала об этом на следующий день.

Какой фактор социализации действует в данной ситуации? Как нужно поступить учителю в этом случае? Обоснуйте ответ.

Задача 8

В кабинет директора школы вошла возмущенная воспитательница школы-интерната. Она бросила на стол личное дело воспитанника Игоря Н.

– Больше его терпеть невозможно. Это «чудовище» всех бьет, нецензурно ругается. Он ничего не понимает, он лгун и мелкий воришка. Игорь живет у бабушки. Вот пусть и учится у вас по месту жительства.

Формального приказа об отчислении ребенка из интерната не было, да и куда его отчислять? Мать полгода лежит в больнице, отец неродной, взять мальчика согласилась только прабабушка, которой более 70 лет.

И вот перед нами восьмилетний «воспитанник». Обыкновенный второклассник, только очень подвижный: минуты спокойно не стоит. Отвечает быстро, толково, нисколько не смущаясь, а глаза бегают, как и руки...

Не хочет ли вернуться в интернат? Нет, ни за что, лучше сбежит вообще. Любит ли книги? Нет, что в них хорошего? Кем хочет быть? Не знает. Что любит делать? Пожимает плечами. Учиться не любит, потому что учителя злые, ставят двойки и всегда ругают. В общем, все ясно.

Что ясно директору? Как вы считаете, какие факторы социализации определили поведение мальчика? Почему? Ваши действия в отношении мальчика.

Задача 9

Отец был в командировке. Мать задержалась на работе. Сын-девятиклассник лежал в своей комнате. Вдруг он встал и, пошатываясь, пошел в ванную. Все стало ясно: он пьян.

– Завтра все расскажу отцу! Говори, где напился?

История с Игорем приключилась неожиданная. Он был спокойным, домашним мальчиком.

– Контрольная у нас была... я всем парням задачку решил и спас от двоек. Они решили меня отблагодарить. Завели к одному мальчишке, у него была бутылка портвейна. Всем налили по рюмочке, а мне целый стакан. Я думал, что портвейн ерунда... а развезло.

Утром в прихожей возник неожиданный разговор. Игорь, всегда сдержанный и молчаливый бросал обвинения, что за взрослого его не считают. Он для родителей всегда маленький, что надоело ему быть пай-мальчиком.

Уже совсем на пороге он неожиданно попросил:

– Не говори ничего отцу, ладно? У меня и так на душе мерзко.

– Все расскажу! – резанула мать.

– Не надо. Пойми же, я сам уже пожалел! Ну, вспомни, были и у тебя такие минуты, когда за себя стыдно было? А?

Нет! – решительно сказала она.

Ложь! – крикнул Игорь, хлопнув дверью.

Проанализируйте поведение матери и сына. Влияние каких факторов социализации показано в данном случае? Насколько правильно вела себя мать? Предположите дальнейшее развитие этой истории по негативному и позитивному варианту. Аргументируйте ответ.

Задача 10

Восьмое марта. Отец и дочь, подвязав фартуки, совместными усилиями приготовили ужин, споря и советуясь по поводу каждой ложки

майонеза, каждой щепотки соли. Наконец все готово. Мать вернулась домой, все сели за стол. Увы, мясо пересушено, салат пересолен. Неудача! Обидная неудача!

Виноват! – кается отец. – Моя вина, и только моя. Натка говорила, что сковородку надо с огня снимать, а я все твердил: пусть лучше подрумянится.

Пап, ты это брось, – отзывается дочь. – Не кляни себя, это мой грех. Я должна была лучше следить – все-таки какие мужчины кухарки. Нет, я виновата...

Как вы оцениваете возникшую ситуацию? О какой атмосфере в семье и о взаимоотношениях членов семьи можно говорить?

Социально-педагогическая виктимология

Задача 1

В мае 1828 года на нюрбергской улице был обнаружен странный молодой человек. Обращало на себя внимание странное поведение юноши. Он не говорил ничего, кроме фраз: «Хочу быть солдатом, как отец», «Не знаю». Произносил их он так, будто только что выучил. Иных слов он не знал. Не употреблял иной пищи, кроме воды и хлеба. У него была записка, из которой вытекало, что он один из десяти детей бедного человека и что 16 лет он провел в полной изоляции от людей, ничего не слыша, не видя. Большую часть времени он проводил лежа на соломе в тесном помещении. Поэтому у него были искривлены ноги, движения крайне нескоординированы. Сначала предположили, что юноша идиот, брошенный своими родителями. Но оказалось, что он очень любознателен, сообразителен. Он легко усваивал информацию и использовал ее по назначению. Со временем он научился писать и читать. Однако тайна его происхождения так и не была раскрыта.

Каковы факторы превращения юноши в жертву неблагоприятных условий социализации? К какому типу жертв вы бы отнесли его? Обоснуйте ответ. Какие способы его реабилитации вы бы предложили?

Задача 2

В Индии существует следующая легенда. В XV веке при дворе падишаха Акбара возник спор между учеными. Одни говорили, что сын китаец без обучения заговорит по-китайски, сын араба по-арабски и т. д. Другие утверждали, что дети будут говорить на том языке, которому их научат, независимо от национальной принадлежности. Падишах разрешил спор следующим образом. Он поместил новорожденных разных национальностей в комнату, в которую не доходили звуки человеческого голоса. За детьми ухаживали люди с отрезанными языками. Так прошло 7 лет. Через 7 лет комнату вскрыли и вместо человеческой речи ученые слышали нечленораздельные звуки, мяуканье, лай и т. д. Эти дети не только не говорили на родном языке, они были глубоко слабоумны.

Каковы причины слабоумия детей? К какому типу жертв неблагоприятных условий социализации их можно отнести? Почему?

Раздел 3. Социальное воспитание

Задача 1

Неполная семья, один ребенок 10 лет и мать, употребляющая алкоголь, разведена. Семья малообеспеченная, бытовые условия плохие. Мать работает, ребенок получает алименты. Ребенок предоставлен сам себе, школу посещает редко, свободное время проводит в основном на улице. С отцом мальчик не общается.

Мальчик вежливый, общительный, переживает за мать, пытается навести в доме порядок. Однако она редко уделяет внимание сыну, постоянно подчеркивая, что он нежелательный ребенок.

Какими должны быть действия социального педагога в данной ситуации? Обоснуйте ответ.

Задача 2

Девочка 16 лет из семьи алкоголиков перестала посещать школу. Вечера проводит в компании, где употребляют алкоголь, наркотики. Сама девочка употребляет наркотики полгода. Чтобы заработать на «дозу» стала заниматься проституцией, вначале предлагая себя своим же друзьям, а затем вышла на улицу. Впоследствии ушла из дома и стала снимать комнату с двумя другими девушками. Во время рейда милиции была задержана.

Предложите программу работы социального педагога с девочкой, используя методы социального воспитания.

Задача 3

Девочка-подросток, проживающая вместе с родителями-алкоголиками, злоупотребляет спиртными напитками. Делает она это либо в компании знакомых, либо с родителями. Она агрессивна, систематически пропускает занятия в школе, уходит из дома. Встал вопрос об отчислении девочки из школы.

Как действовать социальному педагогу в данной ситуации? Составьте примерную программу работы.

Задача 4

Подросток Н. – единственный ребенок в семье. Семья благополучная: мама – педагог, папа – военный. Материально семья хорошо обеспечена. Родители очень много времени уделяют ребенку. Мальчика в школе характеризуют как уравновешенного, трудолюбивого и воспитанного ребенка. Однако классный руководитель стала замечать на запястьях ребенка следы от укусов. Мальчик рассеял подозрения учителя, сказав, что проходит курс лечения. Впоследствии некоторые

учителя заметили, что Н. пребывал на уроках в состоянии эйфории. Классный руководитель вызвала в школу маму. Мама рассказала, что он в последнее время изменился – стал нервным, грубым.

Как должен действовать социальный педагог в данном случае? Почему вы так считаете?

Задача 5

Семья состоит из 4 человек: бабушка, мать, две дочери. Старшей девочке 15 лет, младшей 10 лет. Семья проживает в одной комнате в общежитии. Бытовые условия плохие. Материальная обеспеченность семьи низкая (пенсия бабушки, стипендия старшей дочери). Воспитательный потенциал семьи низкий, мать и бабушка пьют. Дети предоставлены сами себе. Старшая дочь практически заменяет младшей мать. Всю работу по дому она выполняет сама. Взаимоотношения между членами семьи натянутые. Часты конфликты и скандалы. Но, несмотря на это, к матери девочки относятся с любовью.

Какую помощь может оказать социальный педагог данной семье? Назовите основные методы социально-педагогической деятельности в этой ситуации.

Задача 6

На уроке труда Ваня неаккуратно сделал поделку. Учитель попросил его переделать работу, мотивировав тем, что не хочет мальчику ставить плохую отметку. На что ученик ответил, что другие учителя всегда ставят ему плохие отметки, поэтому учитель труда тоже может не переживать и сразу ставить низкий балл.

Проанализируйте ситуацию и сформулируйте проблемы поведения ребёнка. Продумайте комплекс корректирующих мер.

Задача 7

Ученики выполняли упражнение, в котором предлагалось написать сочинение по рисункам из учебника. На одной картинке мальчик достаёт из шкафчика банку с вареньем. За этой процедурой наблюдает смешной тощий кот. На другой – мальчик, схватившись за голову, смотрит на осколки банки и разлившееся варенье. Кот в ужасе бежит с места происшествия. Саша написал в своём сочинении: «Если бы у нас дома произошла такая история с вареньем, то я бы сказал, что банку разбил кот. Когда так говоришь, ничего не бывает. Просто мама отлупила бы кота».

А вот сочинение Коли: «Когда я вынимал банку из шкафчика, нетерпеливая Мурка прыгнула и схватила за штанину. От неожиданности я выпустил банку. Я не стал говорить маме про кошку, она бы выгнала её из дома. А куда бы Мурка делась?»

О каких социальных ценностях с детьми нужно вести речь учителю? Что можно сказать о нравственном микроклимате в семьях, в которых растут мальчики?

Задача 8

Став председателем родительского комитета класса, в котором учился сын, Анатолий Иванович начал с анкеты: «Каким бы вы хотели видеть своего ребёнка после окончания школы? Что вы будете делать, чтобы ваш ребёнок стал таким, каким вы хотите его видеть?» Многих родителей эти вопросы поставили в тупик. Оказалось, что некоторые об этом даже не задумывались, да и о своих детях они многого не знали. К ответу на этот вопрос не все родители были готовы.

Разработайте программу действий педагога и членов родительского комитета по педагогическому просвещению родителей.

Задача 9

Учительница беседует с мамой своего ученика.

– Уж очень хочу я разладить дружбу сына, – признаётся мать. – Не люблю я этого Серёжу. А мой Толик неразлучен с ним. Чего я только не делала: и выгоняла дружка, и своего к нему не пускала, а они всё дружат!

– Что же вам не нравится в этой дружбе?

– Не знаю, но не по душе он мне. Хулиганистый, озорной.

– А вы уверены, что всегда виноват Серёжа, а не Толик?

– Оба хороши, но, думаю, что если их разлучить, так мой будет лучше.

– Но ведь Серёжа – хороший, надёжный друг. Другого такого у вашего сына может и не быть.

– Не люблю я его мать. Мы соседями были. – И добавила категорично: – Добьюсь своего... Так отлуплю обоих, что всех дружков позабудут.

Продолжите разговор с мамой ученика. Какие дополнительные доводы можно привести в пользу детской дружбы?

Задача 10

В самом начале учебного года родители первоклассников по предложению учителя заполнили такие анкеты:

– Как вы считаете, правильно ли вы воспитываете своего ребенка?

– Что мешает вам в воспитании?

– Какие качества личности удастся вам воспитывать у своего ребенка?

– Какие черты характера вам не нравятся в вашем ребенке?

– Какую помощь вы бы хотели получить в его воспитании?

– Есть ли у вашего первоклассника брат или сестра?

Какие задачи решает учитель с помощью такого знакомства с семьями учеников? Как бы вы распорядились полученной информацией, как бы использовали ее в работе с детьми и их родителями?

Задача 11

Познакомьтесь с письмом одной мамы, посланным учителю.

«Недавно моего сына побил мальчик с нашего двора. Сын пришел весь в слезах. С разбитой губой. Я побежала к матери обидчика и, конечно, наговорила ей много грубых слов, а она мне. Да еще грозит: «Пусть не лезет ваш Валька к моему Косте. А полезет, так я скажу ему сама: «Дай ему еще!» Рассорились мы ужасно. А дома сосед успокаивает меня: мальчики всегда дерутся, это у них в природе. Я строго запретила сыну даже подходить к Косте. Не знаю, что нам, родителям, делать в подобных ситуациях».

Проанализируйте ситуацию с позиций:

- мамы мальчика,
- мамы обидчика,
- самих мальчиков,
- учителя,

Какую позицию заняли бы вы? Как построили бы беседу с мамой?

Воспитание детей с проблемами

Задача 1

Один из учащихся совершил попытку самоубийства. Школа гудит, все обсуждают случившееся.

Проанализируйте ситуацию. Как вести себя в данной ситуации социальному педагогу? Составьте примерную программу действий.

Задача 2

Одна из старшеклассниц готовится стать матерью. Вокруг нее пересуды, сплетни, насмешки.

Проанализируйте ситуацию. Что должен делать социальный педагог в данной ситуации? Составьте примерную программу действий.

Задача 3

В школе появляется юная супружеская пара (15-16 лет). Со стороны одноклассников – неоднозначная реакция.

А как реагировать педагогу? Составьте примерную программу действий.

Задача 4

В классе – развязная, вызывающего поведения девочка из неблагополучной семьи. Она курит, пьет, сквернословит, «вешается» на шею мальчикам.

Как вести себя с ней социальному педагогу? Составьте примерную программу действий.

Задача 5

На улице педагог случайно видит двух своих воспитанников, которые кланчат деньги у прохожих.

Как отреагировать? Составьте примерную программу действий социального педагога в данной ситуации.

Задача 6

Возвращаясь с работы домой, учительница встречает на улице своих учеников-старшеклассников, распивающих спиртное.

Что делать? Составьте примерную программу действий социального педагога в данной ситуации.

Задача 7

Андрей в классе старше всех. Он крупного телосложения и рыжий. Мальчики постоянно дразнят его Гулливером и Ржавым. Разъярённый и обиженный Андрей зачастую догоняет обидчиков и бьёт их. Родители побитых детей угрожают Андрею, обещая жестоко наказать его.

Проанализируйте ситуацию. Каковы возможные пути решения этой задачи? Обоснуйте ответ.

Задача 8

Мать жалуется классному руководителю: «Сын целыми днями корпит над учебниками. Мне, разумеется, приятно, что сын хорошо учится, что на собраниях его всегда в пример ставят за скромное поведение. Но вот в чём беда: обидит его кто-нибудь – он не станет отстаивать свои права. Отойдёт в сторону и молчит. Как же дальше он будет жить? Какой из него мужчина вырастет? Он и так всё больше к девчонкам жмётся».

Можете ли вы разделить опасения матери за судьбу сына? Так ли уж плохо, если у мальчика формируется явно не бойцовский характер?

Задача 9

К дню рождения Алёна готовилась основательно. Она покрасила в яркий рыжий цвет волосы, заплела много тоненьких косичек, навела зелёные тени в цвет зелёного лака на ногтях, надела лёгкий зелёный сарафанчик, хотя на улице был декабрь, и пришла в школу. Настроение у неё было радужное, душа пела. Но счастье закончилось, когда учительница литературы вызвала её наизусть читать поэму Пушкина «Полтава». На приглашение учительницы девочка дерзко ответила: «Мария Ивановна, я ведь только вчера отвечала». «Ну и что же, – парировала ей педагог, – если вчера отвечала, так сегодня можно лодырем сидеть или ты на конкурс «Кикиморы болотной» готовилась и не выучила? Садись – «два»!»

Проанализируйте ситуацию. Оцените поступки школьницы и учительницы. Покажите пути преодоления конфликта.

Задача 10

Вова Алёхин попал в 5 «Б», оставшись на второй год. Белобрысый, худенький, низкорослый, но ловкий и жилистый мальчишка, перед которым трепетали даже старшеклассники. Несколько раз его уличали в кражах: он воровал ручки, маркеры, завтраки. Однажды вытащил половину зарплаты у «математички». Лучшим ученикам от него прохода не было. Он дразнил их всячески. Но однажды именно Вова спас школу от наводнения, заткнув некой частью своего тела огромную дыру в лопнувшей трубе.

Проанализируйте ситуацию. Наметьте программу педагогической коррекции поведения школьника и программу его перевоспитания. Аргументируйте свои предложения.

Задача 11

Ксения в школу пришла заплаканной. Классная руководительница, ласково погладив девочку по голове, мягко обратилась: «Расскажи». Девушка, всхлипывая, поведала: «Дома плохо, отец и мать каждый день лаются. Развелись, стало ещё хуже, никак не разъедутся. Папа сказал, что я расту блудницей. Но у меня всего один друг – Андрей. Мы с ним даже не целовались. Мои родители Андрея даже не видели. А тут ещё девчонки стали «звонить», что я по рукам пошла. Меня мама и отлупила. Вот смотрите, какой синяк на руке». Девушка подняла рукав кофточки, обнажив тёмно-фиолетовое пятно.

Проанализируйте ситуацию. Какие меры необходимо предпринять классному руководителю? Наметьте программу действий.

Задача 12

Гена третий год состоит на учёте в детской комнате милиции. Он постоянно убегает из дома, не хочет учиться, склонен ко лжи и мелкому воровству. Зато его родители – образцовые труженики,

правда, не ладят между собой, постоянно раздражаются и бранятся по поводу того, кто больше зарабатывает и приносит в дом. Гена у них единственный ребёнок. Он чрезвычайно подвижен и сообразителен. Классный руководитель, беседуя с родителями и мальчиком, спрашивает, почему он убегает из дома. На что мальчик отвечает: «Я им мешаю жить! А что я им делаю? Иногда музыку включаю... Ракету сделал и запустил – кричат, что всё провоняло... Опять мешаешь жить... Вот я и ухожу, стараюсь не приходить подольше. Опять кричат: «Где ты ходишь? Издеваешься? Нарочно заставляешь волноваться?» Собаку принёс – шерсти много, грязь развёл. Кота взял – опять плохо. Тогда зачем они меня рожали?»

О чём нужно говорить учителю с родителями мальчика? Какие аспекты педагогических знаний отсутствуют у родителей Гены?

Задача 13

У семилетнего Олега родители в разводе. Мать требовательная, авторитарная, очень «давит» на ребёнка. У отца, который живёт один, периодические запои. Олег возбудим, капризен, раздражителен. На вопрос учителя «Как тебе живётся дома?» мальчик отвечает: «Моя мама очень хорошая и очень скучная. А мой папа очень интересный и очень плохой. Он большой и сильный. Он умеет кататься на коньках, играть в шахматы, строить, пилить». «И ты, наверное, хочешь быть добрым, как мама, и интересным, как папа?» «Нет, я не хочу быть таким. Когда я вырасту, то никогда не брошу своих детей. У моих детей будут и папа, и мама».

Проанализируйте ситуацию. Какие выводы должен сделать педагог? Как строить своё взаимодействие с ребёнком и его родителями?

Задача 14

Владимир сочетает учёбу в школе с работой. Он продаёт газеты в магазинах, трамваях или автобусах. Его семья испытывает материальные затруднения. Отец болен и нуждается в дорогих лекарствах, которых нет в больнице. Мальчик стойчески пытается помочь матери, но отчаянно скрывает от одноклассников свои проблемы. Последний месяц в семье хронически не хватало денег, и Владимир все дни вынужден был торговать газетами, чтобы хоть как-то помочь родителям. Занятия в школе были пропущены, за четверть выставлены отрицательные отметки, за поведение оценка снижена, так как справок о своей болезни он не представил.

Проанализируйте ситуацию. Составьте план своих действий, если бы вы, будучи классным руководителем, оказались в данной ситуации.

Научное издание

Елена Юрьевна Сизганова

**Проектирование учебно-методического
комплекса как средства формирования
готовности студента к социально-
педагогической деятельности**

Монография

Ведущий редактор
Е. В. Кондаева

Старший корректор
Е. А. Феорова

Ведущий инженер
Г. А. Чумак

Подписано в печать 24.02.2012 г.
Формат 60х84 1/16. Усл. печ. л. 6,5.
Тираж 300 экз. Заказ ____.

**Издательство Орского гуманитарно-технологического института (филиала)
Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения
высшего профессионального образования
«Оренбургский государственный университет»**

462403, г. Орск Оренбургской обл., пр. Мира, 15 А