

Репрезентативность экспериментальных данных обеспечивалась системой диагностики уровня сформированности компонентов управленческой культуры по разработанным показателям для каждого компонента. Предположение о том, что можно целенаправленно формировать управленческую культуру в системе повышения квалификации, подтвердилось.

По результатам исследования были сделаны следующие выводы:

1. Комплексное использование методов и форм обучения, диагностико-корректирующих процедур, направленных на самоанализ, самокоррекцию и самоконтроль, ведущая роль рефлексивных методов и коллективных форм организации совместной деятельности дают возможность компенсировать недостатки в содержании отдельных компонентов в структуре управленческой культуры руководителей образовательных учреждений. Это создает условия для осознания слушателями целей, содержания выполняемой деятельности, процедур, способов и средств ее осуществления, характера изменения собственных способностей.
2. Функциональная полифония (компенсаторная, рефлексивная, профессионально - информирующая, диагностическая, формирующая) системы повышения квалификации руководителей образовательных учреждений обеспечивает компенсацию уровня развития всех компонентов управленческой культуры,
3. Изменение уровня развития рефлексивного компонента влечет согласованное положительное изменение в когнитивном и технологическом компонентах. Реализация потребности в постоянном критическом анализе управленческой деятельности и ее результатов стимулирует формирование умения системно анализировать деятельность образовательного учреждения, выявлять проблемы и определять пути их решения. Корреляционный анализ подтвердил правомерность включения рефлексивного компонента в структуру управленческой культуры руководителя образовательного учреждения как доминирующего.

2000 год.

Родина Л.И.

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА**

Динамика социально-экономического развития нашей страны вызвала к жизни появление новой специальности, назначение которой - оказание компетентной социально-педагогической помощи населению, гуманизация социокультурной среды обитания, повышение эффективности процесса социализации, воспитания и развития детей, подростков и юношей.

В российских государственных программах подготовки социального педагога установлены: сфера и условия профессионального использования и самореализации специалиста; квалификационные требования к нему; совокупность социальных и профессионально-значимых качеств личности; основные параметры аттестации и аккредитации как специалиста, так и учебных заведений, в которых осуществляется их подготовка. Вместе с тем, педагогическая наука сегодня не располагает достаточно развёрнутой теорией подготовки и функционирования социального педагога. Нуждаются в уточнении: природа, общая структура профессиональной деятельности социального педагога; методологическая платформа её функционирования; организация образовательного пространства, погружающего студента в процесс освоения профессиональной деятельности.

Теория и практика социальной педагогики связаны с историко-культурными, этнографическими традициями и особенностями народа, опираются на религиозные и нравственно-этические представления о человеке и человеческих ценностях, находясь в зависимости от социально-экономического развития государства.

Историографическая справка о природе социально-педагогической деятельности позволяет судить о том, что она выросла из теории и практики обучения и воспитания подрастающего поколения, а идеи и традиции учета социальных факторов в них зарождаются еще с древних времен и имеют различный акцент. В античное время Демокрит ставил воспитание в зависимость от общественных условий, а система воспитания приобретала идеологическую направленность; в средневековые система воспитания носила сословно-идеологический, религиозный характер; эпоху Возрождения отличали идеи гуманизма и освобождения человека от сословных зависимостей (Т. Мор, Т. Кампанелла, Я.А. Коменский).

Внимание теоретиков и практиков педагогики к вопросам обучения и воспитания широких слоев населения проявилось с конца XVIII века (И.Г. Песталоцци, И.О. Гербарт, А. Дистервег, Р. Оуэн), позднее педагогическая теория и практика выдвигают концепции гражданского, общественного воспитания (общественные школы). Принципиальной основой и несомненным достоинством российской системы социально-педагогической деятельности явились идеи милосердия и благотворительности. История детского призрения в России (Ярослав Мудрый, Иван Грозный, Петр Первый, Екатерина Вторая), с заложенными в ней юридическими и практическими основами, система благотворительных обществ, учреждений и заведений почти в неприкосновенном виде дошли до начала XX века. Среди приоритетных педагогических тем были обучение и воспитание в семье (В.Г. Белинский, П.Ф. Лесгафт, П.Ф. Каптерев), организация воспитательного процесса, направленного на развитие творческих сил ребёнка (К.Н. Венцель, С.Г. Шацкий, А.У. Зелевко), ликвидация неграмотности,

беспризорничества (Н.К. Крупская, В.Н. Сорока-Росинский, А.С. Макаренко).

В XX веке проблемы социально-педагогической деятельности приобретают международный характер и разрабатываются как управление процессом социализации человека на протяжении всего возрастного развития, что выявило необходимость в специальной категории кадров - социальных педагогах, призванных смягчить социальную напряжённость, оптимизировать отношения между обществом и человеком.

Исследование природы социально-педагогического процесса позволило определить методологические основы социально-педагогической деятельности, представленные двумя сферами: социальная философия и теория развития личности. В рамках социальной философии были рассмотрены философские воззрения о развитии общества; влияние интеллектуальной эволюции на сознание человека (О. Конт); взаимодействие природных и социальных факторов в создании равновесия, гармонии и стабильности в обществе (Г. Спенсер); структурно-функциональный анализ общественной жизни и разнообразных социальных институтов (Т. Парсонс, Р. Мертон); «психологический эволюционализм» (Л. Уорд); учение об идеальных типах социального действия (М. Вебер), согласно которым происходит осмысление социального мира и самого человека в контексте его самосознания. Такой контекст рассмотрения социальной философии даёт возможность утверждать, что человек, среда, социальные отношения находятся под влиянием внешних обстоятельств, которые социальному педагогу необходимо знать и учитывать в профессиональной деятельности.

В ходе теоретического анализа существующих подходов развития личности подчеркивается значимость бессознательного в развитии психики (З. Фрейд); рассматривается человек не только как целостная система взаимосвязей, взятых в отдельности, но и как интегративная составная часть семьи, сообщества (А. Адлер), а личность - как результат врождённой предрасположенности и устремленности в будущее, в направлении к самореализации (К. Юнг); признается приоритет творческой стороны в человеке (А. Маслоу), Я-концепция личности как продукт социализации (К. Роджерс).

Анализ теорий отечественных учёных (Б. Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Г.С. Костюк, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, А.П. Петровский, Д. Б. Эльконин) позволил выяснить сложнейшие вопросы природы, внутренних механизмов, динамики самого процесса развития личности, внешних и внутренних условий социализации, являющихся предметом деятельности социального педагога, а также элементом основы структурирования учебного процесса в вузе.

Было установлено, что построению учебного процесса и педагогической системы профессионального образования может способствовать дидактическое прогнозирование, включающее в себя следующие этапы: по-

строение профессионального модуля социального педагога; определение структуры готовности; обоснование процессуальной стороны обучения; опытно-экспериментальная проверка и коррекция оптимальности принимаемых решений; учет мировых тенденций в развитии образования.

В отечественной педагогической науке разработаны общие подходы к построению педагогических систем, но отсутствуют работы, раскрывающие технологические аспекты их конструирования в подготовке социальных педагогов.

Профессиональный модуль выполнен на основе системного подхода, позволяющего соединить звенья деятельности (цель, процесс, результат труда) с профессионально-личностными характеристиками, определяющими структуру профессиональной готовности.

Схема 1



К - компонент модуля; Э – элемент готовности

Система подготовки социально-педагогических кадров соответствует парадигме непрерывного образования по моноуровневой системе, где первой ступенью является допрофессиональная подготовка, формирующая личностную ориентацию на данную профессию; вторая предусматривает профессиональное и личностное «погружение» в реальную деятельность,

развитие функционально-ролевой готовности к ней; третья - определяется дальнейшим процессом профессионального самосовершенствования.

В соответствии с проблемой исследования структурное и содержательное наполнение характеристик профессиональной готовности (профессиональная направленность, профессиональная компетентность и потребность в самореализации) определялось основными квалификационными характеристиками.

Элементы профессиональной готовности выпускника описывались на языке квалификационно-профессиональных требований, выделенных на основе нормативных документов, результатов контент-анализа научно-методической литературы, ранжирования их экспертами и структурирования по трём составляющим (направленность на себя, клиента, предмет труда).

В ходе констатирующего эксперимента на базе факультета «Социальная педагогика» (выборку составили 90 человек) были выявлены проблемы в организации учебного процесса (фрагментарность предметных знаний, полипредметность) и обоснована необходимость разработки системы подготовки социальных педагогов в соответствии с задачами и особенностями формирования профессиональной готовности. «Погружение в профессию» (модуль 1) предполагает восприятие профессии через предметы общекультурного, медико-биологического, психолого-педагогического блоков. «Базовая профессиональная готовность» (модуль 2) направлялась на глубокое осмысление содержательной сущности профессии социального педагога, технологии труда (предметы психолого-педагогического, специально-предметного блоков). «Потребность в профессиональной самореализации» (модуль 3) - прогнозировалось стремление студента интериоризировать знания, умения, навыки в профессиональную деятельность (творческие проекты, курсовые, дипломные работы).

Методическое пространство на основе достижений педагогической науки обуславливало профессионально-личностный аспект самосовершенствования в процессе вузовской подготовки. «Профессиональная компетентность социального педагога» как сквозной учебный курс интегрировал три учебных модуля: «Профессиональное самоопределение» (М1); «Профессиональное становление как условие базовой готовности» (М2); «Профессиональная самореализация как результат готовности» (М3).

В ходе формирующего эксперимента апробировалась разработанная система, представляющая междисциплинарный интегративно-модульный образовательный процесс на компенсаторно-модульной основе с опорой на профессиональный модуль социального педагога, выделялось содержание его подготовки в виде базисных профилирующих дисциплин, дающих фундамент для решения профессиональных задач и оптимальных технологий социально-педагогической деятельности в границах требований образовательных госстандартов.

Сравнительная характеристика результатов формирования профессиональной готовности (в % к общему числу)

| Компоненты                                    | Элементы                       | Высокая (5) |      | Достаточная (4) |      | Средняя (3) |     | Слабая (2) |    |
|---|--------------------------------|-------------|------|-----------------|------|-------------|-----|------------|----|
|   |                                | КЭ          | ФЭ   | КЭ              | ФЭ   | КЭ          | ФЭ  | КЭ         | ФЭ |
| Профессиональная направленность               | Клиент (его потребности)       |             | 48,9 | 5,1             | 51,1 | 28,5        |     | 66,4       |    |
|   | Предмет труда                  | -           | 47,3 | 3,3             | 52,7 | 12,3        |     | 84,4       | -  |
|   | Сам (профессиональная позиция) | -           | 43,2 | 4,5             | 56,8 | 9,6         |     | 87,1       |    |
| Профессиональная компетентность               | Когнитивный                    | -           | 38,3 | 1,4             | 61,7 | 5,4         | -   | 93,2       | -  |
|   | Коммуникативный                |             | 58,3 | 8,8             | 41,7 | 29,7        |     | ей         |    |
|   | Процессуально-операционный     |             | 60,5 | 3,6             | 39,5 | 14,6        |     | 81,8       |    |
| Потребность в профессиональной самореализации | Самосознание                   | -           | 48,4 | -               | 51,6 | 8,6         | 1,5 | 98,5       | -  |
|   | Саморазвитие                   | -           | 61,2 |                 | 38,8 | -           | 2,2 | 97,8       | -  |
|   | Самосовершенствование          |             | 43,2 | -               | 56,8 | 1           | 1,3 | 98,7       | -  |

КЭ - констатирующий эксперимент

ФЭ - формирующий эксперимент

Диагностика результатов подготовки социального педагога велась в нескольких направлениях: наблюдались и анализировались осознанность и ответственность выбора профессии абитуриентами (профессиональная направленность, мотивационный фон, связанный с потребностью в самореализации и творчестве); проводился сравнительный анализ всех составляющих профессиональной компетентности (когнитивный, коммуникативный, процессуально-операционный элементы); исследовался уровень сформированности мотивационно-творческой направленности деятельности

Исследование, проведенное на совокупной выборке 320 человек, позволило выявить основы организации подготовки социальных педагогов в вузе и прийти к следующим выводам:

1. Готовность к социально-педагогической деятельности обусловлена реалиями современной социально-экономической ситуации, характеризующейся востребованностью социальных педагогов. Профессиональное обучение студентов в вузе протекает более эффективно в условиях междисциплинарной модульной организации образовательного процесса на системной основе.
2. Профессиональная подготовка в вузе должна направляться на формирование профессионально-значимых качеств личности студента, со-

ответствующих основным критериям готовности и предопределяющих возможности для профессиональной самореализации.

3. В системе профессионального образования формируются основные компоненты готовности студента к профессиональной деятельности (профессиональная направленность, профессиональная компетентность, профессиональная самореализация) в условиях создания интегративно-модульной системы обучения, уплотняющей информационное содержательное пространство за счет введения в образовательный процесс специальных курсов.
4. За показатели результативности подготовки социальных педагогов можно принимать: осознанный и ответственный выбор профессии; освоение научного представления о методологической основе социально-педагогического процесса, составляющего научную основу социально-педагогической деятельности; соответствие профессионального модуля социального педагога, представленного характеристикой деятельности и компонентами готовности, образовательному пространству в вузе; степень выраженности критериев готовности к деятельности.

2000 год.

**Зимина Е.А.**

### **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА МЕЖДУНАРОДНОГО УРОВНЯ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ (НА МАТЕРИАЛЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА)**

Потребность рынка труда в специалисте, творчески мыслящем, высоко профессиональном, способном легко ориентироваться в международной системе производственных отношений, весьма велика. Тенденция глобализации и международного объединения производства, непосредственная взаимосвязь самых разных частных его видов вызвали к жизни новый товар, претендующий на всеобщую меру труда, информацию, получение и переработка которой обусловлены направленностью и способностью грамотно решать профессиональные задачи. Вузы не всегда учитывают возникающие потребности в специалистах, подготовка которых способна удовлетворить социальный заказ.

Образование не может быть изначально адекватным, но должно иметь определенный «запас свободы» для приведения государственного образовательного стандарта к состоянию готовности ответить на запрос времени. Модель выпускника вуза нормативна: учитываются требования, предъявляемые к личности спецификой профессии, принимаются во внимание международные стандарты. Она берется за основу при отборе средств для решения образовательных задач. Модель специалиста становится примерной программой деятельности вузовских преподавателей, ориентируя их