

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ  
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ «ОМСКИЙ  
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи



**МАЛЫХИНА Елена Владимировна**

**ВНУТРИФИРМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ  
СОЦИОЗАЩИТНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ**

13.00.08 - теория и методика профессионального образования  
(педагогические науки)

**ДИССЕРТАЦИЯ**

на соискание учёной степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель:  
доктор педагогических наук, профессор  
Суртаева Надежда Николаевна

Омск, 2016

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ _____	4
ГЛАВА 1. Теоретические основы развития профессиональной компетентности специалистов социальной сферы _____	21
1.1 Теоретическое обоснование сущности понятия профессиональной компетентности специалистов социозащитных учреждений _____	21
1.2 Изменение требований к профессиональной компетентности специалистов социальной сферы _____	33
1.3 Педагогическая составляющая в основе развития профессиональной компетентности специалистов социозащитной сферы, реализующих образовательную функцию _____	39
Выводы по главе 1 _____	44
ГЛАВА 2. Внутрифирменные технологии в основе развития профессиональной компетентности специалистов социозащитных учреждений _____	46
2.1 Внутрифирменные технологии в системе повышения профессиональной компетентности специалистов социозащитных учреждений _____	46
2.2 Описание внутрифирменных технологий в системе повышения профессиональной компетентности специалистов социозащитных учреждений _____	65
2.3 Интерпретация результатов педагогического эксперимента, направленного на проверку эффективности развития профессиональной компетентности специалистов социозащитных учреждений через внедрение внутрифирменных технологий _____	125

Выводы по главе 2 _____	151
Заключение _____	154
Список используемых источников _____	157
Приложения _____	176
Приложение 1 Положение «Об инновационной модели методической службы в рамках внутрифирменного обучения специалистов социозащитного учреждения СРЦН «Радуга» Приморского района Архангельской области» _____	176
Приложение 2 Положение «О руководителе инновационной моделью методической службы в рамках внутрифирменного обучения специалистов социозащитного учреждения СРЦН «Радуга» Приморского района Архангельской области» _____	180
Приложение 3 Диагностическая карта по изучению трудностей в работе специалистов социозащитного учреждения _____	184

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** Приоритетным направлением современной образовательной политики России является комплексная модернизация образования на всех уровнях и ступенях, нашедшая отражение: в стратегии «Инновационная Россия 2020» (Стратегия инновационного развития РФ на период до 2020 года), в «Национальной доктрине образования в Российской Федерации»; определяющая стратегические цели и задачи развития образования до 2025 года. Реформирование образования связано с модернизацией содержания образования, оптимизацией способов и технологий организации образовательного процесса.

Современные направления развития педагогической науки обусловлены экономическими и социокультурными изменениями, оказавшими серьезное влияние на все сферы деятельности современного человека, прежде всего, на его профессиональную активность, на процессы профессионального развития и адаптации. Исследовательские приоритеты современной педагогики ориентируются вокруг актуальных проблем совершенствования конкретных отраслевых систем профессионального образования, решение которых требует внедрения актуальных и эффективных педагогических технологий, направленных как на студентов учреждений высшего профессионального образования, так и на работающих специалистов. Особую актуальность подобные исследования приобретают для сферы социальной защиты.

Насущные задачи оптимизации профессионального образования специалистов социальной сферы связаны с совершенствованием системы непрерывного образования специалистов данной сферы, постоянной актуализацией их профессиональных знаний и компетенций, адаптацией профессионального знания и опыта к современным реалиям социозащитной деятельности. К сожалению, целенаправленная, постоянно организованная

система повышения квалификации специалистов социальной сферы еще не создана, что вызывает множество вопросов и подчеркивает актуальность научных исследований в этой области, результаты, которых должны помочь в становлении системы повышения квалификации специалистов социозащитных учреждений.

В настоящих условиях наиболее приемлемым, быстрым и эффективным решением этого вопроса является создание и развитие внутрифирменной системы подготовки (обучения и переподготовки) сотрудников, проводимой непосредственно внутри самой организации или в специально организованных подразделениях с привлечением собственных или внешних преподавателей и специалистов, и строящейся на решении проблем, специфичных для конкретной организации. В профессиональном образовании сегодня следует учитывать основные принципы современного менеджмента, необходимо сформировать культуру и среду неформального длительного организованного обучения, способствующие развитию инициативы и самомотивации сотрудников путем внедрения развивающих и обучающих технологий.

В многочисленных исследованиях отечественных и зарубежных ученых рассматривались вопросы, связанные с проблемой внутрифирменной подготовки. Так в работах В.В. Анисимова [5], А.П. Беляевой [21], В.В. Давыдова [46], В.В. Краевского [68], К.Г. Кязимова [77], А.И. Пискунова [108], В.М. Полонского [112], Г.П. Щедровицкого [166] и др. рассмотрены вопросы систематизации знаний по проблеме образования взрослых в целом. Вопросы подготовки и переподготовки кадров рассматривались Е.П. Белозерцевым [20], А.А. Бодалевым [23], З.И. Васильевым [30], С.И. Вершининым [33], Ю.М. Забродиным [125], Н.В. Кузьминой [73], В.А. Сластениным [124], И.Ф. Харламовым [153], О.Б. Читаевой [161], и др. Анализ современных форм и перспектив развития отечественного профессионального образования, теоретическое осмысление современных педагогических концепций осуществляется в исследованиях Б.С.

Гершунского [43], Г.Л. Ильина [60], В.Г. Кинелева [63], А.М. Новикова [97], В.Д. Шадрикова [162; 163] и др., в том числе в контексте проблемы непрерывного профессионального образования она рассматривается в работах В.И. Байденко [14], Г.А. Ключарева [65], В.С. Леднева [79], А.М. Новикова [97], Ю.Н. Петрова [106].

Внутрифирменная профессиональная подготовка демонстрирует специфику обучения взрослых новым знаниям и навыкам, и именно поэтому теоретические и методологические разработки андрагогики составили работы А.А. Вербицкого [32], С.Г. Вершловского [34], И.А. Зимней [56], С.И. Змеева [58], Ю.Н. Кулюткина [75], Е.И. Подобеда [113], Е.И. Степановой [130] и иных ученых, анализировавших андрагогические процессы, явились необходимой основой изучения внутрифирменных образовательных программ. Профессиональная компетентность в образовании взрослых рассматривалась на материалах исследований Н.В. Борисовой [28], А.А. Вербицкого [32], С.Г. Вершловского [34], Г.Л. Ильина [60], А.Г. Казаковой [62], Н. В. Кузьминой [73], М.С. Кларина [64], М.М. Новик [96] и О.В. Ройтблат [117] и др.

Выявление роли внутрифирменного образования в развитии профессиональной компетентности специалистов социозащитных учреждений, определение роли педагогических технологий в инструментарии управления специалистами социальной сферы в данном диссертационном исследовании было основано на материалах трудов Т.М. Баязитова [17], Т.Ю. Базарова [12], В.Р. Веснина [35], М.Т. Громковой [44], Дж. М. Иванцевич [59], Л.В. Карташовой [147], М.С. Кларина [64], Ю.Д. Красовского [69], Н.В. Кротовой [71], А.А. Лобанова [59], Б.З. Мильнера [92], В.П. Пугачева [114] и иных отечественных и зарубежных ученых [173; 174; 184]. Анализ педагогических технологий в реализации программ внутрифирменного профессионального обучения в данном исследовании осуществлялся на основе теоретико-методологических разработок С.И. Архангельского [7], Ю.К. Бабанского [10], С.Я. Батышева [16], В.П.

Беспалько [22], Н.В. Борисовой [28], А.А. Вербицкого [32], Л.С. Выготского [38;39], Т.В. Габая [41], П.Я. Гальперина [42], Б.С. Гершунского [43], В.В. Давыдова [46], И.А. Зимней [56], М.С. Кларина [64], Ю.Д. Красовского [69], Н.В. Кузьминой [73], И.Я. Лернера [81], Б.Г. Лихачева [82], М.И. Махмутова [90], А.В. Пидкасистого [105], Е.С. Полата [111], С.Д. Смирнова [127], Н.Н. Суртаевой [132;133], Н.Ф. Талызиной [136], А.В. Хуторского [157], Д.В. Чернилевского [159], В.И. Черниченко [160], П.Г. Щедровицкого [166], В.А. Якунина [167] и др.

Важной составной частью диссертации явилось изучение современной правовой базы системы образования. Осмысление этого вопроса осуществлялось с учетом законов Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации», федерального закона «О дополнительном образовании», федеральных государственных образовательных стандартов, типовых положений об образовательном учреждении дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов [150].

Отметим, что проблема развития профессионального образования была обозначена со стороны бизнеса уже в резолюции XV съезда РСПП «Об участии бизнеса в реформе профессионального образования» 18 апреля 2006 года. В резолюции прямо говорится о внутрифирменной системе подготовки и переподготовки: «п. 6. Сделать экономически выгодным для бизнеса развитие внутрикорпоративных систем обучения и подготовки кадров...». Стремление бизнеса активно участвовать в разработке политики развития профессионального образования нашло поддержку в органах государственной власти (ФЗ от 01.12.2007 № 307–ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в целях предоставления объединениям работодателей права участвовать в разработке и реализации государственной политики в области профессионального образования» (принят ГД ФС РФ 14.11.2007).

Однако до сих пор исследование проблемы развития профессиональной компетенции специалистов социозащитных учреждений по средствам внедрения внутрифирменного повышения квалификации и переподготовки работников изучена недостаточно. Главным образом, это обстоятельство связано с тем, что для нашей страны данная проблема актуализировалась лишь в последние годы и целостного исследования специфики педагогико-технологического обеспечения внутрифирменной профессиональной подготовки в социальной сфере до настоящего времени не предпринималось.

В настоящее время эффективное развитие системы подготовки и переподготовки кадров в целом и внутрифирменной в частности сдерживается целым рядом противоречий. Это *противоречия* между:

- требованием широкой переподготовки различных слоев населения в связи с новыми тенденциями развития производства, общества и несовершенством действующих педагогических подходов к ответу на новые вызовы времени;
- рассогласованием реальных требований к подготовке и переподготовке кадров и нормативными документами, действующими в системе профессионального образования;
- необходимостью внедрения новых технологий, в том числе внутрифирменных, в систему переподготовки и недостаточным педагогическим обоснованием этого процесса;
- новыми требованиями к результатам переподготовки и недостаточно разработанной критериальной базой для оценки этих результатов;
- высокими требованиями к педагогическим кадрам, в том числе социозащитной сферы и недостаточным уровнем их подготовки, главным образом – методической;
- несоответствием требований фирмы к подготовке специалиста и требованиями к выпускнику в учреждениях профессионального образования.



Вышеперечисленные противоречия вызывают необходимость решения важной педагогической **проблемы** – на основе осмысления опыта развития системы подготовки и переподготовки кадров обосновать направления и условия повышения эффективности внутрифирменной системы переподготовки специалистов социальной сферы. Решение данной проблемы и определило тему нашего исследования: «Внутрифирменные технологии развития профессиональной компетентности специалистов социозащитных учреждений».

**Объект исследования:** образовательный процесс в социозащитных учреждениях.

**Предмет исследования:** внутрифирменные технологии развития профессиональной компетентности специалистов социальной сферы.

**Цель диссертационного исследования:** выявление и разработка дидактических, организационных условий построения внутрифирменных технологий развития профессиональной компетентности специалистов социозащитных учреждений и апробация на практике.

Для реализации поставленной цели в исследовании ставятся следующие **задачи:**

- 1) Изучить состояние исследуемой проблемы в теории и практической деятельности социозащитных учреждений.
- 2) Выявить дидактические, организационные условия использования внутрифирменных технологий в плане развития профессиональной компетентности специалистов помогающих профессий в социозащитных учреждениях.
- 3) Обосновать внутрифирменные технологии развития профессиональной компетентности специалистов помогающих профессий в социозащитных учреждениях.
- 4) Разработать критерии и показатели проверки результативности внутрифирменных технологий развития профессиональной

компетентности специалистов помогающих профессий в социозащитных учреждениях и апробация на практике.

**Гипотеза исследования** основывается на предположении о том, что развитие профессиональной компетентности специалистов помогающих профессий в условиях социозащитных учреждений может осуществляться, если выявлены возможности этих учреждений, профессиональные проблемы специалистов и с учетом этого разработаны и реализованы внутрифирменные технологии, предоставляющие возможности вариативности, открытости, мобильности.

**Теоретико-методологической основой** исследования являются:

- концепция моделирования, проектирования и конструирования педагогических процессов (С.И. Архангельский [7], В.П. Беспалько [22], Н.Ф. Талызина [136] и др.);
- теория системно-комплексного подхода к анализу педагогических явлений и процессов (В.Г. Афанасьев [9], Ф.Ф. Королев, Н.В. Кузьмина [73], Ю.А. Кустов [76], А.А. Макареня [86] и др.);
- концепция деятельностного подхода (Л.С. Выготский [38; 39], С.Л. Рубинштейн [119], П.Я. Гальперин [42], А.Н. Леонтьев [80], Г.И. Щукина и др.);
- технологический подход к организации образовательного процесса (Н.В. Бордовская [15; 27; 172], В.П. Беспалько [22], М.В. Кларин [64], Г.К. Селевко [121], Н.Н. Суртаева [132; 133] и др.);
- фундаментальные труды философов, психологов, раскрывающие закономерности, содержание и процесс адаптации личности к условиям внешней среды, деятельности (Л.С. Выготский [38; 39], В.П. Зинченко [57], А.Н. Леонтьев [80] и др.);
- идеи Б.С. Гершунского [43], А.П. Валицкой [29], В.Г. Кинелева [63], В.В. Шадрикова [162], и др.), а также психологов Б.Г. Ананьева [4], А.Г. Асмолова [8], Б.Ф. Ломова [83], А.В. Петровского [107], В.И. Слободчикова [126], В.А. Якунина [167] и др., в которых

- рассматриваются проблемы становления человека как субъекта собственной жизнедеятельности и профессиональной деятельности;
- исследования в области социальной работы в социозащитных учреждениях: (Е.В. Забыдакина, Т.Б. Иванова [67], А.А. Козлов [67], С.А. Маврин [84], И.А. Маврина [85], В.А. Никитин [128], В.М. Сафронова [120], Е.Г. Студенова [151], В.С. Торохтий [143], Е.И. Холостова [155], М.В. Фирсов [151] и др.),
  - работы по проблемам образования взрослых, в том числе фирменного образования (И.С. Батракова [15], А.А. Бодалев [23], С.Г. Вершловский [34], М.Т. Громкова [44], С.И. Змеев [58], Л.Ю. Манахова [88], А.А. Макареня [86], А.А. Марон [89], М.С. Якушкина [168] и др.);
  - труды в области дидактики развивающего обучения, творческого саморазвития, личностно ориентированного профессионального образования (К.А. Абульханова-Славская [1], Л.В. Занков [54], Э.Ф. Зеер [55], М.И. Махмутов [90], А.В. Хуторской [157], Н.В. Чекалева [158] и др.);
  - теоретические основы непрерывного профессионального образования, многоуровневости, интеграции, интенсификации профессионального образования (С.Я. Батышев [16], Н.П. Батышев [16], Б.С. Гершунский [43], А.М. Новиков [97], Е.В. Пискунова [109], Ю.Н. Петров [106], Н.Ф. Радионова [115] и др.);
  - вопросы методологии педагогических исследований (Н.В. Бордовская [27], В.И. Загвязинский [52; 186], С.А. Писарева [3], А.П. Тряпицына [145], Л.А. Шипилина [164], Т.А. Яркова [169] и др.).

***Методы исследования:***

- теоретические: изучение; систематизация, синтез и анализ психолого-педагогической, социологической и философской литературы по проблеме исследования, обобщение;
- эмпирические: наблюдение – (непрерывное и дискретное, включенное и не включенное), опросные методы: беседа, метод изучения процесса

и продуктов деятельности; изучение передового опыта, позволяющие определить уровень развития профессиональной компетентности специалистов социозащитных учреждений; педагогический эксперимент, состоящий из трех этапов (констатирующий, преобразующий и контрольный), качественные и статические методы обработки данных.

**Этапы исследования.** Исследование проводилось на протяжении шести лет в рамках логически взаимосвязанных этапов. Опытно-экспериментальная деятельность проводилась с 2010 г. по 2016 г. и включала три этапа.

**Первый этап (2010-2011 гг.)** был периодом теоретического и диагностического исследования проблемы развития профессиональной компетентности специалистов социозащитных учреждений, определялись методологические подходы к построению исследования, предмет, объект, цели, задачи исследования, выявлялись подходы к развитию профессиональной компетентности специалистов социозащитных учреждений, изучались возможности внутрифирменного образования нормативно-правовая документация, регламентирующая деятельность подобных учреждений, разрабатывалось содержание опросного материала, проводился констатирующий эксперимент.

**Второй этап (2011-2014 гг.)** связан с теоретическим и экспериментальным исследованием, на котором осуществлялась разработка теоретического обоснования возможностей внутрифирменных технологий в процессе развития профессиональной компетентности специалистов социозащитных учреждений, программы опытно-экспериментальной деятельности, диагностического инструментария, проведение преобразующего этапа педагогического эксперимента и локальной апробации теоретических положений, осуществлялась публикация статей по результатам исследования, формулировались теоретические положения.

*На третьем этапе (2014-2015 гг.)* проводился контролирующий этап педагогического эксперимента, осуществлялась проверка результатов, уточнение и обобщение гипотезы исследования, рефлексия и анализ результатов, получаемых в ходе целенаправленного мониторинга, проводилась корректировка теоретических положений с учетом экспериментальных данных, обработка, систематизация и обобщение исследовательского материала, формулировка практических рекомендаций, подготовка и издание публикаций по проблеме исследования, завершение оформления результатов работы, определение перспектив дальнейших исследований в области развития профессиональной компетенции специалистов социозащитных учреждений.

***Положения, выносимые на защиту:***

- 1) Анализ теории и практической деятельности социозащитных учреждений обнаружил неадекватность профессиональной подготовки специалистов для социальной сферы, в связи с большим разнообразием социозащитных учреждений, а также противоречия между потребностями в подготовке и переподготовке кадров в целом и в отдельных социозащитных учреждениях, требующие при их разрешении совершенствования отраслевой системы профессионального образования в направлении модернизации форм профессиональной подготовки, в том числе усиление роли внутрифирменных технологий профессиональной подготовки специалистов социальной сферы, базирующихся на идеях социального взаимодействия, предусматривающих практико-ориентированный подход, способствующий реализации развития личностного и профессионального становления специалистов.
- 2) Условиями использования внутрифирменных технологий для развития профессиональной компетентности специалистов помогающих профессий в социозащитных учреждениях являются:

*Дидактические:* осуществление взаимосвязи и преемственности отдельных этапов в плане развития профессиональной компетентности специалистов помогающих профессий; соответствие структуры познавательной деятельности структуре деятельности взрослого человека; связь процесса обучения с решением значимых для взрослого человека проблем профессиональной деятельности; овладение в процессе обучения рефлексивной культурой, позволяющей адекватно оценить имеющийся профессиональный и жизненный опыт; создание в процессе обучения условий для ценностного самоопределения и согласования ценностей субъектов образовательного процесса; способность постоянной позитивной коррекции своих потребностей в соотношении с потребностями социальной среды, других индивидов; сформированность в процессе обучения уровня коммуникативной культуры, достаточного для обеспечения возможности позитивного межсубъектного взаимодействия; формирование в процессе обучения ситуаций успеха как механизма восстановления мотивации к образованию и формирования потребностей в самообразовании; овладение в процессе обучения умениями презентации своего профессионального, личностного имиджа и результатов профессиональной деятельности;

*Организационные:* открытость образовательной среды социозащитного учреждения для внедрения инноваций в процесс переподготовки; отбор и структурирование содержания образовательного процесса в соответствии с интегративно-моделирующими основаниями; интегративно-дифференцированная организация занятий в процессе развития профессиональной компетентности специалистов с использованием современных технологий обучения; регулярное изменение характера деятельности с опорой на личный опыт обучающихся, их индивидуальную мотивационную направленность; организация самостоятельной работы обучающихся как средство формирования профессиональных компетенций; уровень профессиональной компетенции преподавателей, обеспечивающих процесс переподготовки специалистов.

Реализация дидактических и организационных условий для развития профессиональной компетентности специалистов помогающих профессий в социозащитных учреждениях способствует овладению разносторонними знаниями, умениями и навыками в профессиональной деятельности; формированию социально-педагогических умений работы с различными группами контингента социозащитных учреждений; активному включению в социально-регулируемый и целенаправленный процесс профессионального и личностного взаимодействия и реализации социально-реабилитационных программ и социальных проектов.

3) Внутрифирменные технологии развития профессиональной компетентности специалистов помогающих профессий в социозащитных учреждениях предполагают универсальность по отношению к содержанию деятельности специалистов социозащитных учреждений и эффективность, предполагают процессуальный аспект, включающий формирование коллективного профессионального опыта и группового поведения специалистов социозащитных учреждений; содержательный аспект, отражающий совокупность актуальных образовательных технологий, основанных на идеях социального взаимодействия. Внутрифирменные технологии представлены как способ, интегрирующий различные педагогические технологии, основу которых составляют принцип индивидуализации, самостоятельности, практической востребованности, осознанного выбора содержания образования, направленный на решение проблемы развития профессиональной компетентности специалистов социозащитных учреждений. Внутрифирменные технологии: а) стимулируют практическую деятельность обучающихся, предоставляя возможность для личностного и профессионального развития; б) позволяют создавать условия деятельности, максимально приближенные к реальной профессиональной практике; в) обеспечивают для специалистов появление опыта организации ресурсов для

достижения цели трудовой деятельности; г) выводят образование из сферы учебного процесса в пространство профессиональной деятельности. Технологии позволяют использовать реальный профессиональный контекст образовательной деятельности, предполагают развитие у специалистов нового уровня универсальных умений, составляющих основу ключевых компетенций, наличие которых способствует формированию профессиональной компетентности.

- 4) Критерии и показатели проверки результативности внутрифирменных технологий развития профессиональной компетентности специалистов помогающих профессий в социозащитных учреждениях и апробированные на практике включают субъектно-уровневую оценку: развития профессиональной компетентности специалиста социозащитного учреждения; обеспечения социальной направленности содержания образовательных программ, обновляющих диапазон профессионального знания компетенций специалиста на основе личностного и социального заказа; реализации методического обеспечения развития профессиональной компетентности с учетом специфики методов и форм обучения взрослых, стимулирующих позитивную мотивацию специалиста к дальнейшему непрерывному образованию и самообразованию; использования ресурса аттестации как особой внутрифирменной технологии, побуждающей к самодиагностике имеющегося уровня, коррекции выявленных затруднений и прогнозированию способов развития профессиональной компетентности специалиста). Критериальный анализ может быть осуществлен по следующим субъектным уровням: *самооценка уровня развития профессиональных компетенций; внутренняя оценка коллег и администрации; внешняя оценка успешности деятельности* (экспертами, родителями, заинтересованными лицами и партнерами).

**Научная новизна** работы заключается в том, что:



- 1) Изучено в теории и практической деятельности социозащитных учреждений состояние проблемы развития профессиональной компетентности специалистов помогающих профессий, открывшее направление модернизации и совершенствования профессионального образования в социальной сфере (переобучение сотрудников внутри самой организации посредством использования внутрифирменных технологий развития профессиональной компетентности специалистов).
- 2) Выявлены дидактические и организационные условия внутрифирменных технологий, способствующие развитию профессиональной компетентности специалистов социозащитных учреждений и специфика внутрифирменного обучения, позволяющая обеспечивать непрерывную подготовку в системе повышения квалификации специалистов социальной сферы, объединяющей теоретическое и практическое обучение.
- 3) Дано обоснование внутрифирменным технологиям развития профессиональной компетентности специалистов помогающих профессий в социозащитных учреждениях. Показана их универсальность по отношению к содержанию деятельности специалистов социозащитных учреждений и эффективность.
- 4) Разработаны критерии и показатели проверки результативности внутрифирменных технологий развития профессиональной компетентности специалистов помогающих профессий в социозащитных учреждениях. Подбран и адаптирован к условиям социозащитных учреждений комплекс диагностических методик развития профессиональной компетентности специалистов по уровням субъектной оценки.

***Теоретическая значимость*** исследования состоит в обогащении педагогического знания за счет:

- развития существующих подходов к профессиональному развитию специалистов помогающих профессий в социозащитных учреждениях работающих в социальной сфере;
- определения принципов построения внутрифирменной технологии, учитывающих положения андрагогического подхода, в частности в выработке принципа мобильности социально-педагогического конструирования применительно к современным педагогическим технологиям внутрифирменного обучения.
- выявления условий построения внутрифирменной технологии в аспекте профессионального развития специалистов помогающих профессий в социозащитных учреждениях;
- представления функциональной специфики, структуры и содержательного наполнения внутрифирменных образовательных программ обучения специалистов в социальной сфере.

***Практическая значимость состоит:***

- в возможности использования материалов диссертационного исследования, в образовательном процессе дополнительного профессионального образования;
- в разработке и внедрении учебно-методического комплекса, включающего модель и программу развития и оценки профессиональной компетентности специалистов помогающих профессий, позволившего показать пути оптимизации профессионального образования специалистов социальной сферы в системе непрерывного образования через внедрение внутрифирменных технологий.

Предлагаемая в работе модель может служить основой построения конкретных образовательных программ и проектов внутрифирменного обучения и готова к внедрению во всех социозащитных учреждениях. Подобная программа имеет опыт внедрения в работу Приморского социально–реабилитационного центра для несовершеннолетних «Радуга»

Приморского района Архангельской области как экспериментальная модель повышения квалификации.

*Достоверность и обоснованность результатов* исследования обеспечиваются опорой на педагогические и психологические исследования, доказывающие возможность развития личностного и профессионального потенциала специалистов социальной сферы в процессе внутрифирменной профессиональной подготовки, целостным подходом к решению проблем актуализации их знаний и умений, профессиональной адаптации в соответствии с потребностями конкретной социозащитной организации, использованием проверяемых теоретических сведений и эмпирических материалов, применением методологической системы, способной верифицировать выводы и результаты работы.

*Апробация результатов исследования.* Основные положения и выводы по данному диссертационному исследованию были представлены на конференциях различного уровня: международных: «Проблемы педагогической инноватики в профессиональной школе» (СПб., 2013, 2014, 2015г.); «Социальное взаимодействие в различных сферах жизнедеятельности» (СПб., 2013, 2014, 2015г.); «Проблемы и перспективы развития непрерывного образования взрослых» (СПб., 2015); «Образование в современном мире» международная интернет-конференция (Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского 2015 г.). Всероссийских: научно-практическая интернет-конференция «Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации» (Ярославль, 2016 г.) «Начальное общее образование в меняющемся мире» (Архангельск, 2014, 2015 г.); «Развитие Северо-Арктического региона: проблемы и решения» (Архангельск 2015 г.); «Ребенок и педагог в современной образовательной среде» (Архангельск 2015 г.). На методологических семинарах и заседаниях кафедры педагогики и психологии детства института педагогики и психологии Северного (Арктического) федерального университета имени М.В. Ломоносова; на постоянно

действующем научно-практическом семинаре «Технологии развития профессиональных компетенций специалистов социальной сферы» для специалистов помогающих профессий, специалистов социальной сферы Октябрьского округа города Архангельска, специалистов Центра Охраны Прав Детства Исакогорского округа города Архангельска и Приморского социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних «Радуга» Приморского района Архангельской области; на практических занятиях по дисциплинам «Организация взаимодействия специалистов в образовании», «Социально-педагогическая деятельность в ДОУ», «Методика работы социального педагога с семьей», «Введение в профессиональную деятельность» и др. на кафедре педагогики и психологии детства института педагогики и психологии Северного (Арктического) федерального университета имени М.В. Ломоносова; в практике работы Приморского социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних «Радуга» Приморского района Архангельской области.

***Структура диссертационного исследования.*** Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы, включающего 186 наименований, трех приложений. Диссертация содержит 15 таблиц и 4 рисунка. Общий объем рукописи 185 страниц.

## **ГЛАВА 1. Теоретические основы развития профессиональной компетентности специалистов социальной сферы**

В данной главе представлены результаты исследования теории проблемы развития профессиональной компетентности специалистов социальной сферы с педагогических позиций: рассмотрено понятие «профессиональная компетентность», ее виды, компоненты и способы развития профессиональной компетентности в условиях системы повышения квалификации.

### **1.1 Теоретическое обоснование сущности понятия профессиональной компетентности специалистов социозащитных учреждений**

В связи с принятием Концепции модернизации образования на период до 2020 года, вопросы профессиональной компетентности специалиста обсуждаются в научной литературе (Н.В. Борисовой [28], А.А. Вербицкого [32; 185], С.Г. Вершловского [34], Г.Л. Ильина [60], А.Г. Казаковой [62], Н.В. Кузьминой [73], М.С. Кларина [64], М.М. Новик [96], О.В. Ройтблат [117] и др.). В исследованиях отражаются разные уровни профессионального становления, выделяются различные компетентности: профессиональная, социально-психологическая, социальная, личностная и др. Проблема совершенствования профессиональной деятельности специалистов социозащитных учреждений многоаспектна и требует разносторонних глубоких научных исследований. В нашей работе мы рассматриваем один из ее аспектов – развитие профессиональной компетентности.

Рассмотрим различные подходы к определению «компетентность».

Принято считать, что понятие «компетентность» впервые стало употребляться в США в 60-е годы XX века в контексте деятельностного образования, целью которого было готовить специалистов, способных успешно конкурировать на рынке труда. С середины 80-х годов XX века

компетентностный подход приобрел многих сторонников в разных профессионально-образовательных структурах не только в США, но и во многих европейских странах. В работах зарубежных авторов, таких как Т. Hyland, M. Mulder, J. Raven [49, с. 122] «компетентность» рассматривается как:

- способность выполнить специфическую деятельность по предписанному стандарту [170, с. 157];
- способность добиваться определенных достижений;
- способность эффективного выполнения конкретных действий в предметной области, включая узкопредметные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, понимание ответственности за свои действия [49, с. 236].

С.А. Демченкова обобщая опыт зарубежных стран в подходах к трактовке понятия «компетентность» указывает на их отождествление, утверждая, что «образование за рубежом, основанное на компетентностном подходе, сводится к единому алгоритму: знаниевая основа; практическая реализация своих способностей и возможностей на основе знаний; ориентация на запрос, т.е. конечную цель или предполагаемый результат» [48, с. 244].

Для отечественной науки вопрос о содержании понятия «компетентность» является открытым. В литературе встречается широкий диапазон его определений.

Понятие «компетентный» латинского происхождения (*competens* – соответствующий, способный). В словаре С.И. Ожегова понятие «компетентный» имеет два значения: знающий, осведомленный, авторитетный в какой-нибудь области; обладающий компетенцией [100, с. 645]. Современный словарь иностранных слов рассматривает понятие «компетентный» как обладающий компетенцией, знающий, сведущий в определенной области [72, с. 295]. Исследователи В.Г. Онушкин и Е.И. Огарев в междисциплинарном словаре терминологии предлагают следующее

определение понятия компетентность. Компетентность - общий оценочный термин, обозначающий способность к деятельности «со знанием дела». Обычно употребляется применительно к лицам определенного социально-профессионального статуса, характеризуя меру соответствия их понимания, знаний и умений реальному уровню сложности выполняемых ими задач и разрешаемых проблем. В отличие от термина «квалификация», нейтрального в нравственно этическом отношении, имеет в виду способность оплачиваемого работника принимать ответственные решения и действовать адекватно требованиям служебного и общественного долга. В этом контексте компетентность понимается как личностное качество субъекта специализированной деятельности в системе социального и технологического разделения труда [6]. Представим исследования сущности понятия «компетентность» в таблице 1.

Таблица 1–Сущность понятия компетентность

<b>Исследователь</b>	<b>Сущность компетентности</b>
Т.Ю. Базаров [12, с. 95]	Совокупность ряда личностных характеристик, свойств, способностей, навыков и особенностей мотивации, которыми должен обладать человек для успешной работы в рамках заданных компетенций (типов задач) конкретной должности или организации в целом.
В.А. Болотов, В.В. Сериков [24 с. 23]	Способ существования знаний, умений, образованности, способствующий личностной самореализации; это сложный синтез когнитивного, предметно–практического и личностного опыта
А.С. Белкин	Совокупность профессиональных, личностных качеств, обеспечивающих эффективную реализацию компетенций, необходимых для реализации профессиональной деятельности.
Э. Ф. Зеер [55, с. 346]	Глубокое доскональное знание существа выполняемой работы, способов и средств достижения намеченных целей, а также наличие соответствующих умений и навыков, совокупность знаний, позволяющих судить о чем–либо со знанием дела.
А.К. Маркова [87]	Сочетание психических качеств, позволяющих действовать самостоятельно и ответственно;

	компетентность характеризует отдельного человека (или его действия) и проявляется в результатах его деятельности
А. В. Слостенин [104, с. 98]	Интегральная характеристика деловых и личностных качеств специалиста, отражающая не только уровень знаний, умений и опыта, но и социально–нравственную позицию личности
А.И. Сурыгин [134, с.67]	С точки зрения результатов образования, понимается способность личности к выполнению какой–либо деятельности, или действий, способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты между людьми.
А.В. Хуторской [157, с. 114]	Владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личное отношение к ней и предмету деятельности.

Необходимость анализа указанной категории, обусловлена тем, что компетентность, являясь сущностной характеристикой профессионализма, показателем мастерства, наиболее полно и всесторонне отражает те параметры, которые характерны для современного специалиста, которые предъявляются к специалисту в сфере образования XXI века. Компетентность – это характеристика личности, подразумевающая совокупное обладание теоретическими знаниями, практическими умениями, навыками общения, ориентацией в системе ценностей и т. д. В более специальном смысле - это владение методами эмпирического (научное наблюдение, сравнение, измерение, эксперимент, абстрагирование, индукция, экстраполяция), теоретического (идеализация, формализация, математическое моделирование) и метатеоретического (рефлексия) познания. [61, с. 44].

Таким образом, в отечественной и зарубежной науке накопилось достаточно определений, раскрывающих сущность понятия «компетентность». Все определения имеют практическую ценность и отражают соответствующую степень познания феномена компетентности. Несмотря на разницу в определениях данного понятия, общим является то, что «компетентность» рассматривается в ключе формирования



профессиональных требований к специалисту и относится к таким характеристикам, которые влияют на успешность исполнения работниками своих профессиональных ролей.

Предметом нашего исследования является компетентность специалистов социозащитных учреждений, которую логично рассматривать как профессиональную компетентность.

Происходящие инновационные процессы в системе образования, так или иначе, связываются с внедрением в практику образовательных организаций компетентностного подхода. При этом стоит отметить тот факт, что новейшей научной разработкой, значительно обогатившей современное образовательное пространство, стала категория «профессиональная компетентность специалиста», которая выступает на сегодняшний день критерием качества подготовки выпускников высших учебных заведений. Сущность концептуальных требований к профессиональной компетентности сводится к расширению знаний, умений и навыков, необходимых для повышения эффективности профессиональной деятельности и жизнедеятельности в целом.

Теоретико-методологические аспекты профессионализма и профессиональной компетентности отражены в работах В.А. Адольфа [2], Э.Ф. Зеера [55], И.А. Зимней [56], А.К. Марковой [87], Е.И. Огарева [101], С.Е. Шишова [165] и др.

В философии, профессиональная компетентность рассматривается как средство приспособления к среде (Д. Дьюи, У. Уоллер, М. Мид, К. Юнг, П. Сорокин, Ф. Знанецкий [43; 63]). По мнению ученых, именно профессия творит человека по своему образу и подобию; определяет интересы человека, его убеждения, вкусы, стремления, желания; формирует общие интересы, сходства у индивидов, занимающихся одной и той же профессией.

В социологии в рамках профессиональной стратификации общества профессиональная компетентность рассматривается как профессиональное призвание, профессиональный долг. Научно доказано, что социальный статус

человека формируется в единстве образа жизни, профессии и образования (Г. Спенсер, Э. Дюркгейм, М. Вебер [140]).

В психологии компетентность рассматривается как специфическая способность, позволяющая эффективно решать типичные проблемы и задачи, возникающие в реальных ситуациях повседневной жизни (И.Н. Шпильриен, С.Г. Геллерштейн, Е.А. Климов, В.Д. Шадриков, К.К. Платонов, Н.В. Кузьмина [18; 126; 163; 73]). Соответственно этому, профессиональная компетентность определяется как «способность соблюдать установленный стандарт, применяемый в какой-либо профессии».

Отечественные авторы различают широкое и узкое понимание профессиональной компетентности.

Профессиональная компетентность, как наиболее полная осведомленность субъекта труда о предмете деятельности, имеет два аспекта или два смысла. В узком (применительно к конкретной профессиональной деятельности) смысле профессиональная компетентность включает знания, умения, навыки, а также способы их реализации в деятельности, общении и саморазвитии личности. В широком смысле – профессиональная компетентность включает уровень успешности взаимодействия с социальной средой [50, с. 925].

В содержательном плане профессиональную компетентность характеризуют как:

- качество человека, завершившего образование определенной ступени, выражающееся в готовности (способности) на основе достигнутого к усиленной (продуктивной, эффективной) деятельности с учетом ее социальной значимости и социальных рисков, которые могут быть с ней связаны;
- осведомленность работника относительно определенной профессиональной деятельности, профессионального поля, в котором он действует, а также способность к эффективной реализации в

практической деятельности своей профессиональной квалификации и опыта [137, с. 78].

Анализ научной литературы по проблеме исследования позволил выделить различные подходы к пониманию сущности профессиональной компетентности, представленные в таблице 2.

Таблица 2 - Подходы к пониманию сущности профессиональной компетентности

Подход	Авторы	Сущность профессиональной компетентности
Функционально-деятельностный подход	Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, В.П. Симонов, Н.Ф. Талызина, Р.К. Шакуров, А.И. Щербаков и др.	Компетентность как единство теоретической и практической готовности к осуществлению деятельности, к выполнению профессиональных функций, при котором основные параметры профессиональной компетентности задаются функциональной структурой деятельности, включающей ряд теоретических и практических умений: аналитических, прогностических, проективных, рефлексивных, организаторских, коммуникативных и др. [102, с. 112]
Биосоциальный подход	И.Н.Трофимова, Ф.Ш. Терегулов и др.	Потоками в данном случае выступают: энергетические характеристики организма; они изменяются с возрастом, а также под воздействием биологических (например, болезни), психологических (например, стрессы или достижения успеха) и социальных (например, войны) факторов; информационные характеристики среды, на основе которых субъект формирует свою мотивацию, спектр целей и задач – все то, что выступает стимуляцией его деятельности; с освоением активности по достижению своих целей субъект формирует то, что составляет его опыт – функциональные системы в виде навыков, оценок, установок и поведенческих стратегий [140, с. 249]
Аксиологиче	К.А.	Компетентность есть образовательная

ский подход	Абульханова-Славская, Б.С. Гершунский, В.Г. Воронцова, Н.С. Розов и др.	ценность. Профессиональная компетентность предполагает введение человека в общекультурный мир ценностей и именно в этом пространстве человек реализует себя как специалист и профессионал. В профессиональной компетентности выделяют ценности характерные для различных специальностей [102, с. 56]
Универсальный подход	Ю.Ф. Абрамов, Ф.Г. Зиятдинова, В.Н. Кудашов, Л.Н. Лесохина, Н.П. Пахомов, Н.С. Розов, Ю.В. Тупталов и др.	Суть профессиональной компетентности состоит в том, что данная категория однозначно не соотносится ни с общим, ни с профессиональным образованием. Компетентность связана с базисной квалификацией и в то же время позволяет человеку ориентироваться в широком круге вопросов, не ограниченных узкой специализацией, что обеспечивает социальную и профессиональную мобильность личности, открытость к изменениям и творческому поиску, способность к самовыражению и самосозиданию, готовность и способность обновлять свои знания [102, с. 143]
Личностно-деятельностный подход	Б.С. Гершунский, Л.М. Митина и др.	Знания, умения, а также способы и приемы их реализации в профессиональной деятельности, общении, профессиональном развитии (саморазвитии) личности [102, с. 119]
Креативный подход	О.Б. Ховов В.А. Наперов, В.А. Адольф и др.	Профессиональная компетентность как уровень творческой реализации профессионализма, социо-коммуникативных способностей и автономности, понимаемой как самостоятельность, право и ответственность за принятие независимых решений в своей профессиональной деятельности [154, с.184], поскольку творчество является основным видом деятельности.
Культурологический подход	А.А. Бодалев, В.А. Сластенин, Н.О. Епихина и др.	Компетентность можно рассматривать как часть профессиональной культуры. С этой точки зрения к наиболее важным компонентам профессиональной культуры относят: системное мировоззрение и

		<p>модельное мышление; профессиональное творчество в процессе деятельности; праксиологическую, рефлексивную и информационную вооруженность; компетентность деятельности, общения и саморазвития; конкретно–предметные знания. Исходя из этого, компетентность деятельности, общения и саморазвития специалиста составляют основу компетентности как компонента профессиональной культуры [104, с. 134]</p>
<p>Компетентный подход</p>	<p>В.А. Болотов, В.В. Сериков и др.</p>	<p>Профессиональная компетентность специалиста отражает его информированность о целях, сущности, структуре, средствах, способах, особенностях профессиональной деятельности (знания); владение технологией этой деятельности (умения и навыки); индивидуально–психологические качества специалиста, которые обеспечивают понимание важности профессиональной деятельности и стремление к совершенствованию (профессиональная направленность); ориентацию на человека как главную ценность (гуманизм); способность к нестандартному, творческому решению профессиональных задач, возникающих в процессе выполнения своих обязанностей. [24, с.14]</p>

Опираясь на теоретический анализ содержания понятия, а также подходов к профессиональной компетентности, нами был сделан вывод о том, что профессиональная компетентность специалистов, выступающих субъектами нашего исследования, может рассматриваться как интегральная характеристика профессионально–педагогических и личностных качеств, обуславливающих высокие результаты деятельности специалиста. Общим для всех определений является то, что термин «профессиональная компетентность» употребляется в качестве показателя уровня профессионализма специалиста. Основой профессиональной компетентности

специалистов социальной сферы служат знания, умения и навыки, полученные в результате обучения и активной деятельности личности.

В отечественной психолого-педагогической науке существует множество подходов как к определению понятия «профессиональная компетентность», так и к их классификации. Виды, специфика и методика формирования компетентности рассматриваются в работах Л.Н. Боголюбова, А.С. Белкина [19], В.В. Нестерова, Н.В. Кузьминой [73], В.Н. Марковой [87] и др. Видовое разнообразие профессиональной компетентности, определяемое рядом отечественных ученых, представлено в таблице 3.

Таблица 3 - Виды профессиональной компетентности

<b>Автор типологии</b>	<b>Виды/компоненты</b>
А.К. Маркова [87]	<p style="text-align: center;"><i>Виды:</i></p> <p>Специальная компетентность – владение собственно профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне, способность проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие.</p> <p>Социальная компетентность – владение совместной (групповой, кооперативной) профессиональной деятельностью, сотрудничеством, а также принятыми в данной профессии приемами профессионального общения; социальная ответственность за результаты своего профессионального труда.</p> <p>Личностная компетентность – владение приемами личностного самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональным деформациям личности.</p> <p>Индивидуальная компетентность – владение приемами самореализации и развития индивидуальности в рамках профессии, готовность к профессиональному росту, способность к индивидуальному самосохранению, неподверженность профессиональному старению, умение организовать рационально свой труд без перегрузок времени и сил, осуществлять труд не напряженно, без усталости и даже с освежающим эффектом</p>
В.Ю.	<p style="text-align: center;"><i>Виды:</i></p> <p>Функциональная компетентность – характеризуется</p>

<p>Кричевский [70, с. 124]</p>	<p>профессиональными знаниями и умением их реализации. Интеллектуальная компетентность – выражается в способности аналитически мыслить и осуществлять комплексный подход к выполнению своих обязанностей. Ситуативная компетентность, позволяющая действовать в соответствии с ситуацией. Социальная компетентность – предполагает наличие коммуникативных и интегративных способностей</p>
<p>Э.Ф. Зеер [55, с.73]</p>	<p><i>Компоненты:</i> Социально–правовая компетентность – знания и умения в сфере взаимодействия с общественными институтами и людьми, а также владение приемами профессионального общения и поведения. Специальная компетентность – подготовленность к самостоятельному выполнению конкретных видов деятельности; умение решать типовые профессиональные задачи и оценивать результаты своего труда; способность самостоятельно приобретать новые знания и умения по специальности. Персональная компетентность – способность к постоянному росту и повышению квалификации, а также реализации себя в профессиональном труде</p>
<p>В.Р. Веснин [35, с. 59]</p>	<p><i>Виды:</i> Функциональная, которая характеризуется профессиональными знаниями и умением их реализовывать Интеллектуальная, она выражается в способности аналитически мыслить и осуществлять комплексный подход к выполнению своих обязанностей Ситуативная, позволяющая действовать в соответствии с ситуацией Социальная – предполагает наличие коммуникативных и интегративных способностей.</p>

В нашем исследовании, исходя из позиций, что профессиональная компетентность основывается на соотношении взаимосвязанных мотивации, ценностных ориентаций, теоретических знаний, практических навыков, интегральных характеристик, профессиональных качеств личности и рефлексии, мы выделяем следующие компоненты профессиональной компетентности специалистов социозащитных

учреждений: когнитивный, мотивационно–ценностный, операционно-деятельностный и личностно–рефлексивный.

*Когнитивный компонент* характеризует познавательные способности специалистов – способность восприятия учебного материала и наличие определенного «багажа» знаний. Развитие когнитивной сферы предполагает повышение уровня развития умственных действий, формирование приемов переработки и фиксации необходимой информации, развитие гибкости, мобильности, осознанности мышления, умение видеть проблемы и противоречия, находить способы решения задач.

*Мотивационно–ценностный компонент* определяет сформированность профессионально–личностных качеств, определяющих позицию активного субъекта профессиональной деятельности, что является мотивацией для достижения успеха в профессиональной деятельности

*Операционно-деятельностный компонент* ориентирует профессионала на практическое и оперативное применение знаний, опыт их проявления в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях

*Личностно–рефлексивный компонент* предполагает развитие качеств субъекта, которые влияют на эффективность выполнения профессиональной деятельности: осознание специалистом норм, правил, модели профессий социальной сферы, соотношение с профессиональным эталоном, сформированность положительной психологической позиции.

Таким образом, профессиональная компетентность специалистов социальной сферы, выступающих субъектами нашего исследования, может рассматриваться как интегральная характеристика профессионально–педагогических и личностных качеств, обуславливающих высокие результаты деятельности специалиста. Общим для всех определений является то, что термин «профессиональная компетентность» употребляется в качестве показателя уровня профессионализма специалиста. Основой профессиональной компетентности специалистов социальной сферы служат знания, умения и навыки, полученные в результате обучения и активной



деятельности личности, направленные на формирование профессионализма специалиста, главными компонентами которого являются: когнитивный, мотивационно–ценностный, операционно-деятельностный и личностно-рефлексивный. Профессиональная компетентность во многом определяется спецификой профессиональной деятельности, ее принадлежности к определенным видам.

## **1.2 Изменение требований к профессиональной компетентности специалистов социальной сферы**

Введение новых федеральных государственных образовательных стандартов, построенных на основе компетентностного подхода, дает новый импульс исследованиям в области непрерывного профессионального образования. Современная концепция непрерывного профессионального образования как системы формировалась на основе теоретических и практических исследований В.Л. Аношкиной [6], А.А. Вербицкого [32], Б.С. Гершунского [43], В.Г. Осипова [101], Н.К. Сергеева [123] и др. Исследования показывают, что непрерывное профессиональное образование обладает основными свойствами системы, такими как универсальность, преемственность, интегративность и др. [99] и призвано обеспечить как вертикальную, так и горизонтальную образовательную мобильность человека. Структурный компонент, направленный на реализацию первого вида образовательной мобильности включает в себя следующие подсистемы: начальное профессиональное образование, среднее профессиональное образование, высшее профессиональное и послевузовское образование. Компонент системы непрерывного профессионального образования, необходимый для реализации горизонтальной образовательной мобильности, называется системой (подсистемой) дополнительного профессионального образования и предполагает обновление, расширение и приобретение новых знаний и умений.

А. А. Вербицкий [32, с. 35], рассматривая проблему непрерывного образования, обращает внимание на понимание принципа непрерывности. Содержательное решение этой проблемы автор предлагает, введя понятие «квалификация», которое характеризует не сумму полученных документов об образовании, а уровень компетентности специалиста, его способность решать определенные классы профессиональных и социальных задач. Заполнителем резервов непрерывности выступает самообразование, которое предполагает сохранение и развитие познавательного отношения человека к миру, его умение учиться.

Таким образом, главным системообразующим фактором непрерывного образования является личность. А. А. Сергеев, М. Г. Сергеева [123, с. 86] отмечают, что непрерывное образование должно перерасти в систему поддержки непрерывного саморазвития человека – только в этом случае человек становится субъектом профессиональной деятельности и жизни, что позволит ему реализовываться в качестве участника преобразующего социального взаимодействия. Для решения проблемы профессионального самоопределения у любого человека в первую очередь должна быть сформирована способность к осознанию своих жизненных приоритетов. Стремительные экономические преобразования в стране и мире оборачиваются проблемой непредсказуемости собственных профессиональных и личных перспектив. Возникает необходимость создания образовательных программ, обеспечивающих преемственность содержания образовательной деятельности при переходе от одного вида к другому, от одного жизненного этапа человека к другому. В связи с этим исследование проблем их становления и развития приобретает особую актуальность в процессе реформирования региональных систем образования.

В научной литературе достаточно глубоко разработаны теоретико-методологические основы процессов совершенствования и развития в системе непрерывного образования профессиональной компетентности специалистов социальной сферы (В.П. Байденко [14], Деркач [103], Г.С.

Жукова [51], Э.Ф. Зеер [55], И.А. Зимняя [56], А.К. Маркова [87], Н.И. Никитина [128], В.А. Сластенин [104] и др.).

Академик РАН В.И. Жуков в своих трудах отмечает, что современная система непрерывного профессионального образования специалистов социального профиля призвана обеспечить новое качество образования, формирующее у специалиста готовность и способность учиться на протяжении всей жизни; самостоятельно мыслить и действовать в различных ситуациях; работать в коллективе (команде), решать повседневные жизненные задачи, используя приобретенные интеллектуальные, общекультурные, общепрофессиональные и специализированные умения, навыки, компетенции [51, с. 125].

На современном этапе развития системы непрерывного профессионального образования осуществляется переход от парадигмы традиционного репродуктивно–иллюстративного преподавания (передачи информации) к парадигме профессионально–прикладного научения (формирование системы компетентностных знаний, умений, составляющих личностно–профессиональной потенциал к действиям). Теоретики и практики инновационного образования говорят о необходимости формирования у специалиста не только определенных знаний и умений, но и особых «компетенций», сфокусированных на способности применения их на практике, в реальном деле, при создании новой конкурентоспособной продукции, в разнообразных жизненных ситуациях. Э.Ф. Зеер и О.Н. Шахматова определяют развитие профессиональной компетентности как систематическое совершенствование совокупности профессиональных знаний и умений, а также способов выполнения профессиональной деятельности [55, с. 274]. Развитие профессиональной компетентности, с точки зрения Твороговой Н.Д., является проявлением совокупности взаимосвязанных компетенций, отражающей теоретическую и практическую подготовленность специалиста к профессиональной деятельности, включающей в себя как личностные, так и профессиональные способности

человека, определяющие успешное выполнение индивидом собственной профессиональной миссии [138, с. 117].

Таким образом, развитие профессиональной компетентностью является совокупностью качеств личности обеспечивающих эффективную профессиональную деятельность, таких как профессионально важные знания, умения и навыки, способности, мотивация и опыт профессиональной деятельности, интеграция которых представляет собой единство теоретической и практической готовности к конкретному труду и позволяет специалисту социальной сферы проявить на практике способность реализовать свой потенциал для успешной творческой профессиональной деятельности.

Успешность профессиональной деятельности специалиста социальной сферы зависит от способов развития профессиональной компетентности. Правильно организованное и проведенное развитие профессиональной компетентности специалиста социальной сферы, совокупность методов преобразующих процесс формирования можно определить в соответствии с выявленными уровнями предъявляемых требований следующим образом:

- соответствие уровня компетентности специалистов социальной сферы нормативным требованиям;
- соответствие уровня компетентности специалистов характеру профессиональной деятельности. Характер профессиональной деятельности меняется гораздо быстрее, чем ее нормативные параметры; в связи с этим при построении модели специалиста необходимо опираться на прогностический подход;
- соответствие уровня компетентности специалистов требованиям конкретного учреждения социальной сферы.

В связи с этим особое внимание должно уделяться способам развития профессиональной компетентности.

В. П. Суслов приводит следующую классификацию способов развития профессиональной компетентности: внешнее и внутреннее (внутри-

фирменное) обучение; на рабочем месте и вне рабочего места; постоянное и периодическое [135, с. 111].

Выбор способов развития профессиональной компетентности сотрудников, по мнению В. П. Сулова, зависит от:

- целей и задач развития;
- прямой и косвенной стоимости развития;
- срочности (времени, отпущенного на повышение компетентности);
- состава участников (их квалификации, мотивации, предыдущей подготовки);
- квалификации и компетенции преподавателей.

В. Хутмахер выделяет четыре необходимых условия эффективного обучения специалистов социальной сферы, развивающих свою компетентность:

- для обучения необходима мотивация;
- администрация социозащитных учреждений должна создать климат, способствующий обучению, а это подразумевает активное участие специалистов, повышающих уровень профессиональных знаний в процессе обучения;
- процесс обучения следует разбивать на последовательные этапы с закреплением практических навыков, приобретенных на каждом этапе;
- необходима положительная обратная связь, похвала, одобрение, поощрение обучающихся [156, С. 142].

В процессе контроля за развитием профессиональной компетентности специалистов социальной сферы, с помощью компетентностного подхода возможно более полно и обоснованно описать результаты подготовки обучающегося, функционирование которого как специалиста высокой квалификации предполагает не просто его готовность, но и способность к работе в современных условиях динамичных изменений, как в мире технологий, так и в общественной жизни. Специалист, ориентированный на будущее, должен быть готов к созданию нового в сфере своей

профессиональной деятельности, а также должен быть способен успешно работать даже в условиях отсутствия в своей знаниевой базе готовых алгоритмов, проявляя творческое, созидательное мышление в нестандартных ситуациях. Общество ждет от высококвалифицированного специалиста способности быть носителем свободного духа, демократических убеждений и гуманистических ценностей успешной деятельности в социальной сфере.

Таким образом, в данном параграфе мы рассмотрели процессы совершенствования и развития профессиональной компетентности специалистов социальной сферы в системе непрерывного образования, обозначили способы и условия развития профессиональной компетентности, описали результаты подготовки специалистов, что позволило сделать следующие выводы:

- 1) Концепция непрерывного образования провозглашает учебную деятельность человека как неотъемлемую и естественную составную часть его образа жизни во всяком возрасте. В качестве основной цели непрерывного образования рассматривается пожизненное обогащение творческого потенциала личности.
- 2) Развитие профессиональной компетентностью является совокупностью качеств личности обеспечивающих эффективную профессиональную деятельность, таких как профессионально важные знания, умения и навыки, способности, мотивация и опыт профессиональной деятельности, интеграция которых представляет собой единство теоретической и практической готовности к конкретному труду и позволяет специалисту социальной сферы проявить на практике способность реализовать свой потенциал для успешной творческой профессиональной деятельностью.
- 3) Успешность профессиональной деятельности специалиста социальной сферы зависит от способов и условий развития профессиональной компетентности. К способам развития профессиональной компетентности относятся: внешнее и внутреннее (внутрифирменное)

обучение; на рабочем месте и вне рабочего места; постоянное и периодическое. Условиями эффективного обучения специалистов социальной сферы, развивающих свою компетентность, выступают: мотивация; климат социозащитных учреждений, способствующий обучению, подразумевающий активное участие специалистов, повышающих уровень профессиональных знаний в процессе обучения; последовательность этапов процесса обучения с закреплением практических навыков; необходимость положительной обратной связи.

- 4) Результатом подготовки специалиста высокой квалификации выступает способность к работе в современных условиях динамичных изменений, как в мире технологий, так и в общественной жизни. Специалист, ориентированный на будущее, должен быть готов к созданию нового в сфере своей профессиональной деятельности; быть носителем свободного духа, демократических убеждений и гуманистических ценностей успешной деятельности в социальной сфере.

### **1.3 Педагогическая составляющая в основе развития профессиональной компетентности специалистов социозащитной сферы, реализующих образовательную функцию**

Компетенции не являются раз и навсегда данными новообразованиями. Они находятся в постоянном развитии и обновлении. По мере развития компетентности человека в той или иной сфере деятельности они укрупняются и интегрируются с другими компетенциями, проявляясь в новом качестве, представляя спираль диалектического развития. Развитие компетенций зависит от изменяющихся условий и требований общества к тому или иному виду деятельности, а также от развития ценностных установок.

Профессиональная деятельность специалиста социальной сферы является весьма разноплановой и определяется многоаспектностью решаемых проблем. Продуктивность и успешность этой деятельности зависят, прежде всего, от субъекта – специалиста, поскольку он вносит немалый вклад в установление гуманистических, нравственных отношений в обществе, формирование системы ценностных ориентаций личности, ситуацию в социуме; взаимодействует с социальными и общественными институтами, помогает разрешить конкретно-личностные проблемы человека. В связи с этим задача профессионально-личностного совершенствования специалиста приобретает особую значимость.

Специалист социальной сферы – это социально и профессионально компетентная личность с четко выраженными профессионально важными качествами и компетенцией, опосредованной индивидуальным стилем деятельности, необходимыми для решения всей совокупности проблем личности и окружающей среды.

К специалистам социальной сферы, реализующих образовательную функцию и наиболее нуждающимся в профессиональной социально-педагогической подготовке, отнесем: социального педагога, социального психолога, воспитателя, работников в сфере охраны прав и обеспечения безопасности личности, менеджеров, специалистов, ориентированных на решение проблем детей – инвалидов, социального сиротства, безнадзорности и беспризорности, алкоголизма, наркомании и др.

Профессиональная служба комплексного обслуживания населения Архангельска и Архангельской области представлена 85 учреждениями, находящимися во всех муниципальных образованиях, штатная численность специалистов составляет более пять тысяч единиц, в которых работают около пяти тысяч человек. Эффективное развитие системы социальной защиты населения невозможно без привлечения квалифицированных специалистов. На базе высших учебных заведений области (Архангельская государственная медицинская академия и Северный (Арктический) федеральный



университет) ведется подготовка социальных работников, социальных педагогов и социальных психологов. Совместными международными проектами предусматривается подготовка специалистов по социальной работе и стажировка их за границей.

Рассматривая проблему подготовки кадров для социальной сферы, представляется важным затронуть профессионально-обусловленные качественные характеристики, необходимые специалисту, от которых зависят результативность и эффективность профессиональной деятельности. Существенной характеристикой деятельности является профессионализм, который выступает как важный показатель успешности и результативности определенного вида труда. Профессионализм личности специалиста – это высокая компетентность, квалификация, оптимальные результаты его деятельности, наличие личностно–психологических компонентов – ценностных ориентаций, мотиваций, способностей, качеств и черт характера и др. При анализе и оценке профессионализма специалиста социальной сферы важное значение имеет то, что движет человеком в профессии, из каких ценностных ориентации он исходит, какие мотивы заложены в его деятельности, ради чего он занимается этой сложной работой и т.д.

По нашему мнению, одним из определяющих компонентов совершенствования личности специалиста как профессионала наряду с ценностными ориентациями, профессиональным сознанием и социальной активностью, безусловно, выступает ее базовая характеристика – личностно-профессиональная готовность.

Однако, успешность профессиональной деятельности в современных сложных, постоянно изменяющихся условиях труда зависит не только от уровня профессиональной готовности, но и от готовности к различного рода самоизменениям в профессиональной среде, т.е. речь идет о способности человека эффективно осуществлять свою профессиональную деятельность в динамично изменяющихся условиях, сохраняя при этом не только

стабильность и продуктивность деятельности, но и развиваясь как личность, и совершенствуясь как профессионал.

По мнению И.Д. Багаевой [11] формирование готовности означает «образование системы таких мотивов, отношений, установок, черт личности, накопление таких знаний, умений, навыков, которые, активизируясь, обеспечивают возможность эффективно выполнять свои функции».

Под личностно-профессиональной готовностью мы склонны понимать интегрированное и активно-деятельностное состояние, которое мотивирует и ориентирует ценностные установки личности на определенные нормы поведения и мобилизацию своих сил для выполнения конкретных задач профессиональной деятельности.

Формирование и развитие рассмотренных выше качеств и характеристик в процессе профессионального образования и обучения является важнейшим направлением личностно-профессионального совершенствования компетентного и конкурентоспособного специалиста.

Вместе с тем представляется важным отметить, что многие специалисты социальной сферы не имеют специального профильного образования, что вызывает затруднения психолого-педагогического, коммуникативного характера (сложности в установлении контакта с клиентом, построении конструктивного взаимодействия, постановке диагноза, планировании и проектировании своих действий), в связи с чем возникает потребность в повышении квалификации по избранной специальности. Все вышеизложенное указывает на необходимость работы по расширению сферы образовательных услуг.

В плане развития профессиональной компетентности специалистов социальной сферы, реализующих образовательную функцию, целесообразна работа по следующим направлениям: повышение уровня профессиональной компетентности, формирование и развитие личностно-профессиональных качеств; формирование научного мировоззрения и др. Задача развития профессиональной компетентности состоит в извлечении из практического

опыта вопросов и размышлений, углубляющих процесс освоения знаний и навыков. Совершенствование профессионального умения в процессе развития профессиональной компетентности обозначенных специалистов содержатся в следующих положениях:

- поддержка профессиональной самоидентификации;
- создание способов соединения теории и практики;
- возбуждение интереса к работе по развитию и изучению своей деятельности;
- овладение критическим методом работы;
- проблематизация и обновление форм работы;
- развитие познающего процесса работы;
- поддержка социализации в специальность в виде непрерывного процесса;
- развитие процесса социозащитной деятельности через продвижение от освоения навыков и умений к освоению специальности;
- формирование исследовательской профессиональной практики.

Для выполнения предписанных специалистам социальной сферы функций необходимо не только соответствующее профессиональное образование, но и практические знания и умения, а также определенные профессионально-важные качества работы. Влиять на своих клиентов, решать профессиональные задачи можно, только обладая знаниями и опытом специалиста социальной сферы, его узаконенными полномочиями (должностью), статусом (правами) и репутацией (мнением о достоинствах и недостатках человека), балансом личностных свойств.

Таким образом, повышение уровня компетентности, профессионализма стремление к индивидуально-личностному участию в работе по самообразованию, саморазвитию, самосовершенствованию формирует у специалиста самоуважение, авторитет, способствует развитию и совершенствованию профессионально важных качеств и характеристик,

необходимых и достаточных для успешного и результативного осуществления профессиональной деятельности.

### **Выводы по главе 1**

В данной главе мы ставили цель рассмотреть проблему развития профессионального образования через теоретический анализ сущности профессиональной компетенции специалистов социозащитных учреждений, анализ процесса развития профессиональной компетенции с учетом особенностей развития профессиональной компетенции специалистов социозащитной сферы, реализующих образовательную функцию.

- 1) Профессиональная компетентность специалистов социальной сферы, может рассматриваться как интегральная характеристика профессионально-педагогических и личностных качеств, обуславливающих высокие результаты деятельности специалиста. Основой профессиональной компетентности специалистов социальной сферы служат знания, умения и навыки, полученные в результате обучения и активной деятельности личности, направленные на формирование профессионализма специалиста.
- 2) Профессиональная компетентность во многом определяется спецификой профессиональной деятельности, ее принадлежности к определенным видам. В плане развития профессиональной компетентности специалистов социальной сферы, реализующих образовательную функцию, целесообразна работа по следующим направлениям: повышение уровня профессиональной компетентности, формирование и развитие личностно-профессиональных качеств; формирование научного мировоззрения и др. Задача развития профессиональной компетентности состоит в извлечении из практического опыта вопросов и размышлений, углубляющих процесс освоения знаний и навыков.

- 3) Успешность профессиональной деятельности специалиста социальной сферы зависит от способов и условий развития профессиональной компетентности. К способам развития профессиональной компетентности относятся: внешнее и внутреннее (внутрифирменное) обучение; на рабочем месте и вне рабочего места; постоянное и периодическое. Условиями эффективного обучения специалистов социальной сферы, развивающих свою компетентность, выступают: мотивация; климат социозащитных учреждений, способствующий обучению, подразумевающий активное участие специалистов, повышающих уровень профессиональных знаний в процессе обучения; последовательность этапов процесса обучения с закреплением практических навыков; необходимость положительной обратной связи.
- 4) Анализ практической деятельности социозащитных учреждений позволил судить о неадекватности профессиональной подготовки специалистов для социальной сферы, что объясняется большим разнообразием как самих социозащитных учреждений, так и разнообразием клиентов, с которыми приходится осуществлять взаимодействие в области социальной работы, а также использованием в большей степени традиционной модели повышения квалификации специалистов, не учитывающей специфики профессиональной деятельности специалистов социальной сферы. Способы и направления развития профессиональной компетентности специалистов социальной сферы должны учитывать особенности организации социальной сферы региона, системные изменения и создавать условия для непрерывного профессионального образования.

## **ГЛАВА 2. Внутрифирменные технологии в основе развития профессиональной компетентности специалистов социозащитных учреждений**

В данной главе на теоретическом уровне через анализ сущности внутрифирменного обучения специалистов социозащитных учреждений и используемых в рамках подготовки внутрифирменных технологий представлена проблема развития профессиональной компетентности; рассматриваются условия реализации внутрифирменных технологий в системе повышения профессиональной компетентности специалистов и интерпретация результатов педагогического эксперимента, направленного на проверку эффективности внедрения учебно-методического комплекса «Развитие профессиональной компетентности специалистов социозащитных учреждений».

### **2.1 Внутрифирменные технологии в системе повышения профессиональной компетентности специалистов социозащитных учреждений**

Проблема повышения квалификации и становления профессиональной компетентности специалистов помогающих профессий заключается в том, что на сегодняшний день остро назрела необходимость поиска новых подходов к развитию системы профессиональной подготовки и переподготовки кадров. В профессиональном образовании сегодня следует учитывать основные принципы современного менеджмента; необходимо создание и развитие внутрифирменной системы подготовки (обучения и переподготовки) сотрудников, направленной на формирование культуры и среды неформального длительного организованного обучения, способствующего развитию инициативы и самомотивации сотрудников.

Развитие внутрифирменного обучения исходит из системы производственного обучения, которое было достаточно распространено в плановой экономике. При всех недостатках предшествующей системы она накопила значительный опыт по переподготовке кадров в соответствующих социально–экономических условиях.

Отметим, что проблема развития профессионального образования была обозначена со стороны бизнеса уже в резолюции XV съезда Российского союза промышленников и предпринимателей (РСПП) «Об участии бизнеса в реформе профессионального образования» 18 апреля 2006 года. В резолюции прямо говорится о внутрифирменной системе подготовки и переподготовки: «п. 6. Сделать экономически выгодным для бизнеса развитие внутрикорпоративных систем обучения и подготовки кадров...» [116]. Стремление бизнеса активно участвовать в разработке политики развития профессионального образования нашло поддержку в органах государственной власти. ФЗ от 01.12.2007 № 307–ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в целях предоставления объединениям работодателей права участвовать в разработке и реализации государственной политики в области профессионального образования» (принят ГД ФС РФ 14.11.2007).

В условиях реализации Комплексного проекта модернизации образования (КПМО), начатого в 2007 году возникает объективная потребность в такой системе повышения квалификации специалистов социальной сферы, которая могла бы адекватно изменять и развивать образовательную систему. Переход к внутрифирменной системе повышения квалификации специалистов социальной сферы позволит снять некое отчуждение процесса обучения от специфической потребности учреждения, т.е. осуществлять его целенаправленно, предметно и содержательно, превратить методическую работу в учреждении в целостную систему непрерывного дополнительного профессионального роста кадров. Наконец, внутрифирменная система повышения квалификации, бесспорно, имеет один

из самых значительных аргументов в свою пользу – она дает возможность видеть конкретный результат обучения, то, как повышается уровень профессионального образования специалистов.

Программы внутрифирменной подготовки разрабатываются специально для определенной организации и направлены на развитие профессиональной компетентности сотрудников и их подготовку к изменениям в организации. Содержание программ внутрифирменного повышения квалификации можно признать актуальным и эффективным лишь тогда, когда участники получают ответы на вопросы, возникающие у них в процессе выполнения своих непосредственных обязанностей. Кроме того, если формируются умения и навыки, необходимые для решения стоящих перед ними задач [118]. Преимущества внутрифирменного обучения перед традиционными формами повышения квалификации наиболее системно представлены в работе О.В. Акуловой, С.А. Писаревой, Е.В. Пискуновой, А.П. Тряпицыной «Современная школа: опыт модернизации»:

- возможность гибкого реагирования на меняющуюся ситуацию в образовании;
- постоянный характер обучения, т.е. повышение квалификации на рабочем месте осуществляется непрерывно в течение всей профессиональной карьеры;
- возможность организации командной работы педагогического коллектива образовательной организации;
- возможность распространения ценного опыта отдельных специалистов по приоритетным направлениям развития системы образования;
- постоянное повышение квалификации всего коллектива организации;
- оказание непрерывной квалифицированной методической помощи конкретным специалистам по решению конкретной проблемы;
- возможность в большей степени учитывать особенности, как самого специалиста, так и организации, в которой он работает [3, с. 232].



Внутрифирменное обучение позволяет организовать процесс повышения квалификации в соответствии с потребностями и жизненным опытом специалистов социальной сферы, что согласуется с принципами обучения взрослых: обучение взрослых должно быть проблемно ориентировано; обучение взрослых должно опираться на их опыт; опыт, полученный в результате обучения, должен быть значимым для обучаемого; у обучаемого должна быть возможность применить получаемые знания и навыки; цели обучения должны быть сформулированы при участии обучаемых; обучаемый должен получать обратную связь о достигнутом прогрессе по отношению к целям. Успех реализации идей изменения процесса обучения в соответствии с идеями модернизации общего образования определяется тем, насколько готов к принятию инноваций сам специалист. Поэтому внутрифирменное обучение можно рассматривать как возможность обеспечения непрерывной подготовки в системе повышения квалификации специалистов социальной сферы, объединяющей теоретическое и практическое обучение.

Отечественный и мировой опыт показывают, что одним из эффективных путей решения проблемы обновления, обогащения, прироста и ориентации знаний на цели их востребования в конкретных производственных условиях является внутрифирменная форма организации образовательного процесса. Эффективно построенная система внутрифирменного образования опирается на профессиональную компетентность как элемент образовательной системы организации. Компетентность является основанием и одним из результатов обучения. Механизмами формирования профессиональной компетентности являются: вовлечение специалистов в активный исследовательский процесс собственной компетентности, поиска эффективных способов социального взаимодействия с субъектами образования; эмоциональная включенность участников обучения, формирующая позитивную систему отношений в коллективе; принятие профессионально-ролевых требований и ценностей;

самопознание, самооценка и познание других; осознание индивидуального стиля профессиональной деятельности и собственных индивидуально–психологических особенностей; научение (моделирование и освоение поведения, отражающего содержание профессиональных компетенций специалиста социальной сферы).

Система повышения профессиональной компетентности специалистов социозащитных учреждений позволяет актуализировать педагогический опыт, учитывать профессиональные потребности, и потому направлена на организацию практикующего обучения (И.В. Никитин [95], И.П. Подласый [110], Н.Н. Суртаева [133], О.Л. Шор, Хуторской А.В. [157] и др.).

На современном этапе в условиях реализации государственных образовательных стандартов, когда обозначена в качестве задачи – реализация компетентностного подхода, формирование компетенций, вопрос технологии образовательного процесса еще более обостряется. Речь идет о технологиях, которые направлены на решение задачи обучения «научения», обучения «самостоятельно приобретать знания», «выявлять знания о своем не знании», где целью является научить учиться, научить самостоятельности, научить добывать знания, через выявление «незнаний о своем знании». В этом ключе необходимо актуализировать поиск путей включения таких технологий и разработку вариантов в систему повышения профессиональной компетентности специалистов социозащитных учреждений, основанных на компетентностном подходе.

Приведем пример технологий, направленных на развитие умений приобретать знания самостоятельно, на развитие компетентности специалистов, представлено в таблице 4.

Таблица 4 - Технологии, направленные на развитие навыков самообучения и компетенций

<b>Тип</b>	<b>Содержательная характеристика процессуальной цепочки</b>	<b>Функции</b>	<b>Формируемые компетенции</b>
Технология процессуальной ориентации	Суть технологии сводится к обучению «научению» пространстванию индивидуальной социальной траектории	Организационная Социальная, Ориентационная Воспитательная Обучающая	Исследовательская, социальная
Технология формулировки проблемы	Суть технологии сводится к обучению выявления собственных проблем, принятию их как проблемы и проектированию способов их решения.	Организационная Социальная, Ориентационная, Проектировочная Воспитательная	Исследовательская, методологическая
Технология, основанная на собственном опыте	Суть технологии сводится к обучению субъектов использованию своего накопленного опыта в решении как образовательных, так и социальных и житейских проблем	Социальная, Ориентационная, Культурная Воспитательная Обучающая	Коммуникативная, социальная
Технология обучения мышлению	Суть технологии сводится к развитию мыслительных операций (умозаключения, обобщения, систематизации, классификации, анализа, синтеза, формулировки выводов)	Гносеологическая Ориентационная, Культурная Воспитательная Обучающая	Познавательная, исследовательская
Технология разработки стратегий обучения	Суть технологии сводится в обучению субъектов умению пространствать собственные стратегические линии обучения	Культурная Социальная, Воспитательная Обучающая	Социальная, коммуникативная, прогностическая, познавательная,

Технология интерпретации данных	Суть технологии сводится к обучению способам интерпретации данных статистического и фактического характеров	Воспитательная Обучающая	Культурная, коммуникативная, социальная, познавательная,
Технология применения правил и принципов	Суть технологии сводится к обучению умениям использовать существующие правила (предметного знания) (социального характера) в решении учебных и социальных задач, способствуют развитию дисциплинированности и социальной ответственности	Обучающая, Дисциплинирующая, Воспитательная, Социальная, Правовая	Культурная, коммуникативная, социальная, методологическая
Технология развития нового проблемного видения	Суть технологии сводится к обучению выявлению новых проблем, возникающих в изменяющихся социокультурных ситуациях, в новых учебных контекстах	Прогностическая, Проектировочная Воспитательная, Обучающая	Исследовательская, познавательная, методологическая
Технология обучения через развертывание различных сюжетных линий	Суть технологии сводится к обучению интерпретации сюжетных линий в процессе решения учебных проблем, учебных задач, а также задач социального характера	Воспитательная, Обучающая, Социальная	Познавательная, социальная, коммуникативная, методологическая
Технология формулирования понятий	Суть технологии сводится к отработке умений конструирования определений понятий при опоре на развертывание формулы	Воспитательная, Обучающая,	познавательная, исследовательская, методологическая

Обновление образования сегодня требует от специалистов социальной сферы знания тенденций инновационных изменений в системе современного образовательного пространства, понимания сущности педагогической технологии; знания интерактивных форм и методов обучения, критериев технологичности; владения технологиями целеполагания, проектирования, диагностирования, проектирования оптимальной авторской методической системы, развитых дидактических, рефлексивных, проектировочных, диагностических умений; умения анализировать и оценивать свой индивидуальный стиль, а также особенности и эффективность применяемых педагогических технологий и собственной профессиональной деятельности в целом.

Сегодня перед системой повышения квалификации в рамках внутрифирменного обучения стоит задача поиска технологий образования и проблема организации непрерывного, гибкого и одновременно высококачественного повышения квалификации специалистов в значительной степени решается благодаря внедрению в образовательный процесс новых педагогических технологий.

К технологиям современной дидактики, реализуемых в профессиональном образовании относятся: проблемно-деятельностное обучение, модульное обучение, контекстное, игровое обучение и др. [124, с. 246].

Рассмотрим указанные технологии.

*Технология проблемно-деятельностного обучения* реализует требования проблемности и деятельности в обучении. Она позволяет не только приобретать новые знания, вырабатывать новые навыки и умения, но и накапливать опыт творческого решения разнообразных профессиональных задач.

*Технология модульного обучения* представляет собой самостоятельную работу обучаемых с индивидуальной учебной программой в виде

законченного содержательного модуля. Широко используется в дистанционной форме обучения.

*Технология контекстного обучения* разработана с учетом основных закономерностей проблемного обучения и деятельностного подхода. Сущность заключается в моделировании предметного и социального содержания профессиональной деятельности, в применении активных методов обучения, имитирующих естественные формы организации человеческого поведения: дискуссии, проблемные семинары тренинги. В контекстной технологии основной упор делается на формирование профессиональной мотивации развития личности.

*Технология игрового обучения*, сущность которой, самостоятельная познавательная деятельность, направленная на поиск, обработку, усвоение учебной информации и содержащая компонент условности. Игровое обучение является частным случаем использования активных методов обучения, в систему которых входят имитационные и неимитационные методы. Из имитационных активных методов обучения наиболее распространены игровые, такие как «мозговая атака», деловые игры и др. К неимитационным относятся: проблемные лекции, круглые столы, коллоквиумы, семинары и др.

*Информационная образовательная технология* как разновидность педагогической технологии, в которой учитывается влияние информатизации на все структурные элементы педагогической системы.

Представленные выше, две группы технологий выступают как взаимодополняющие. При адаптации данных технологий к использованию в социозащитных учреждениях необходимо учитывать специфику профессиональной деятельности специалистов данных учреждений и изменений в характере социального взаимодействия. Профессиональная деятельность специалистов носит особый социальный характер, а именно эта деятельность включает в себя широкий круг субъектов социального взаимодействия. В данной деятельности наблюдается особая объектно-

предметная среда (не фиксированная в конкретном содержании образования), характер профессиональной деятельности отрицательно каннотирован, при этом он носит яркий индивидуальный характер. Поэтому, именно эти характеристики легли в основу адаптации внутрифирменных технологий для специалистов социозащитных учреждений.

Приведенные технологии могут использоваться как универсальные по отношению изучения содержания деятельности специалистов социозащитных учреждений, они эффективны, так как: а) стимулируют практическую деятельность обучающихся, предоставляя возможность для личностного и профессионального развития; б) позволяют создавать условия деятельности, максимально приближенные к реальной профессиональной практике; в) обеспечивают для специалистов появление опыта соорганизации ресурсов для достижения цели трудовой деятельности; г) выводят образование из сферы учебного процесса в пространство профессиональной деятельности.

Введение данных образовательных технологий в практику работы по повышению квалификации специалистов в условиях социозащитных учреждений позволяет использовать реальный профессиональный контекст образовательной деятельности, предполагает развитие у специалистов нового уровня универсальных умений, составляющих основу ключевых компетенций, наличие которых способствует формированию профессиональной компетентности и усиление конкурентоспособности.

Развитие профессиональной компетентности специалистов помогающих профессий может осуществляться, если выявлены условия использования внутрифирменных технологий в социозащитных учреждениях.

В силу того, что объектом нашего исследования является образовательный процесс в социозащитных учреждениях, реализующий дидактическую функцию, а «повышение квалификации кадров является предметом дидактики высшей школы» [36], дидактические условия должны стать основополагающими в нашем исследовании. В то же время,

становление профессиональной компетентности специалистов социальной сферы должно учитывать основные принципы современного менеджмента, а управленческая деятельность в поствузовском повышении квалификации включает в себя организационную функцию, организационные условия становятся приоритетными. Создание и реализация организационных условий, как отмечает Невдах С.И., будет способствовать успешному взаимодействию участников образовательного процесса с целью развития их личностных качеств, совершенствования профессионализма, самореализации и самоактуализации [94, с.5]. Именно по этому, для нашего исследования наиболее важными представляется выявление дидактических и организационных условий социозащитных учреждений в плане развития профессиональной компетентности специалистов помогающих профессий.

Остановимся на характеристике дидактических условий.

Научное обоснование проблем дидактического сопровождения образования взрослых и практическое их воплощение в значительной степени развивалось на основе и под влиянием работ Т.Г. Браже [113], С.Г. Вершловского [34], С.И. Змеев [58], Ю.Н. Кулюткина [75], А.Е. Марона [88], В.И. Подобеда [113], Г.С. Сухобской [98], Е.П. Тонконогой [142], Т.В. Шадриной [98].

Представим анализ основных категорий, используемых учеными в области дидактики взрослых: преподавание (деятельность тех, кто обучает) и обучение (сознательная и не осознанная, целенаправленная и самопроизвольная, в специальных формах и неорганизованная деятельность обучающихся по приобретению сведений и качеств). Отличительной особенностью образования взрослых является перенос ответственности на самого обучающегося и осознанностью им собственного постоянного развития, его активной вовлеченностью в процесс формирования целей и организации, мотивации учебно-познавательной деятельности, а так же в отбор необходимого ему содержания ЗУН, в организацию диагностирования



[31, с. 160]. Процесс обучения взрослых имеет свою специфику. О. В. Эрлих выделяет следующие факторы, ее определяющие:

- смещение акцентов с передачи знаний в содержании образования на обеспечение условий, необходимых для овладения способами самостоятельного взаимодействия с различными аспектами реальности (поиск необходимых знаний, создание программ самообразования, профессионального развития и т.д.);
- постепенное «снятие» преподавания как одной из составляющих процесса обучения и переход субъекта андрагогического процесса в «режим саморазвития»;
- моделирование «сжатых временных рамок» прохождения каждой «учебной» роли в процессе формирования характера познавательной деятельности;
- практико-ориентированный характер учебного процесса;
- ориентация учебного процесса на удовлетворение потребности взрослых учащихся в профессиональном и неформальном общении [124, с. 355].

Таким образом, дидактические условия – это специально смоделированные обучающие процедуры, реализация которых позволяет решать определенный класс образовательных задач. Для успешной реализации обучения в системе повышения квалификации необходимо соблюдать следующий комплекс дидактических внешних и внутренних условий: осуществление взаимосвязи и преемственности отдельных этапов повышения в плане развития профессиональной компетентности специалистов помогающих профессий; соответствие структуры познавательной деятельности структуре деятельности взрослого человека; связь процесса обучения с решением значимых для взрослого человека проблем профессиональной деятельности; овладение в процессе обучения рефлексивной культурой, позволяющей адекватно оценить имеющийся профессиональный и жизненный опыт; создание в процессе обучения условий для ценностного самоопределения и согласования ценностей

субъектов образовательного процесса; способность постоянной позитивной коррекции своих потребностей в соотношении с потребностями социальной среды, других индивидов; сформированность в процессе обучения уровня коммуникативной культуры, достаточного для обеспечения возможности позитивного межсубъектного взаимодействия; формирование в процессе обучения ситуаций успеха как механизма восстановления мотивации к образованию и формирования потребностей в самообразовании; овладение в процессе обучения умениями презентации своего профессионального, личностного имиджа и результатов своей профессиональной деятельности.

Создание данных условий в процессе обучения позволит не только самореализоваться в процессе обучения, осуществляемого каждым обучающимся через индивидуальный опыт освоения знаний, но и более эффективно развить свои профессиональные компетенции.

Перейдем к характеристике организационных условий.

В современной педагогической науке остаются недостаточно изученными вопросы, связанные с исследованием организационных условий, способствующих интенсификации процесса переподготовки специалистов социальной сферы. Авторы предлагают различные подходы к решению данной проблемы [32; 58; 102; 27 и др.].

Невдах С.И. [93, с. 23] считает целесообразным рассматривать организационные условия как на уровне структуры и содержания, так и на уровне технологии обучения. В этой связи, на наш взгляд, целесообразно рассмотреть организационные условия на трех соподчиненных уровнях.

На уровне структуры организационным условием является открытость образовательной среды учреждений, осуществляющих повышение квалификации специалистов социальной сферы для внедрения инноваций в процесс переподготовки. Повышение квалификации и профессиональная подготовка функционирует и развивается в едином процессе обновления системы непрерывного образования [124, с. 302]. На основе нормативно-правовых, организационно-управленческих и концептуально-программных

государственных решений формируется новое качество учебных центров и заведений, осуществляющих процесс повышения квалификации. Работа данных учреждений учитывает весь комплекс изменений в образовании: интенсификацию образовательного процесса, новое содержание и формы его организации, социокультурную и ценностную переориентацию образования, новые стратегии в управлении и финансировании учебных заведений.

Образовательная среда учреждений системы повышения квалификации специалистов социальной сферы позволяет обеспечить профессиональную подготовку специалистов по приоритетным направлениям в соответствии с их способностями и возможностями; их готовность к выполнению разнообразных профессиональных функций, творческой самореализации и социальной адаптации в социально-педагогической деятельности. Для создания и развития образовательной среды данных учреждений должен быть задействован научно-методический, информационный, технологический, организационный и педагогический потенциал. В этой связи образовательный процесс переподготовки специалистов социальной сферы будет открытым для внедрения различного рода инноваций, способствующих его интенсификации. Руководство образовательным процессом должно осуществляться высококвалифицированным профессорско-преподавательским составом [94, с. 6].

На уровне содержания организационным условием является отбор и структурирование содержания образования переподготовки специалистов социальной сферы в соответствии с интегративно–моделирующими основаниями.

Переход от квалификационной модели специалиста к компетентностной позволит сместить акцент в профессиональной переподготовке специалистов в системе повышения квалификации на социально-личностные и общепрофессиональные компетенции. Соответственно информация, знания, обеспечивающие возможность специализации в широких областях, востребованные не только на рынке

образовательных услуг, но и на рынке труда, не могут быть академически замкнутыми, жестко разграниченными. Наоборот, новая образовательная среда учреждений включает широко очерченные области знаний и компетенций [162, с. 104] междисциплинарных по сути, что оказывает влияние на отбор содержания образования.

Основные проблемы в области содержания образования связаны с ростом объема преподаваемого материала, его постоянным обновлением, а также с недостаточным обеспечением процесса переподготовки специалистов учебными и методическими пособиями. Поскольку элементы содержания образования, во-первых, очень разнородны по характеру и, во-вторых, имеют сложные взаимосвязи и взаимоотношения, постольку усложняется задача их организации в единый образовательный процесс [124]. В связи с этим по всем модулям учебных планов системы повышения квалификации необходимо создать основные образовательные ресурсы – учебно-методические комплексы, которые позволят: обеспечить эффективную самостоятельную работу слушателей, включая обучение и контроль знаний, методическое и дидактическое сопровождение профессиональной переподготовки специалистов, а также информационную поддержку в обучении; активизировать учебно-познавательную деятельность слушателей.

На уровне технологии обучения организационным условием является интегративно-дифференцированная организация занятий в процессе переподготовки специалистов социальной сферы с использованием современных технологий обучения. Различают внутреннюю и внешнюю дифференциацию. В исследовании А.В. Гвоздевой представлен новый вид дифференциации – адаптивная дифференциация, под которой понимается «обучение, учитывающее индивидуальные характеристики слушателей, максимально приспособляющее к ним образовательный процесс и создающее условия для развития личностного потенциала каждого обучающегося и его самореализации как субъекта познания, культуры,

творчества, общения и т. д.» [94, с. 5]. В системе повышения квалификации данный вид дифференциации наиболее приемлем. Отличительной его чертой является то, что каждый этап и компонент образовательного процесса ориентирован не только на достижение дидактических целей, но и развитие субъектности обучающихся.

Интегративно-дифференцированная организация занятий предполагает также использование в процессе переподготовки специалистов социальной сферы различных методов и приемов обучения в зависимости от целей, специфики учебного модуля, периода обучения и особенностей обучающихся. В системе повышения квалификации переподготовка специалистов осуществляется благодаря использованию лекционно-семинарской системы, практикумов и деловых игр, проектной и исследовательской деятельности. В них четко прослеживается взаимосвязь проблемно-деятельностного, модульного, контекстного, игрового обучения [124, с. 308].

Таким образом, интегративно-дифференцированная организация занятий в процессе переподготовки специалистов в системе повышения квалификации позволяет не только адаптировать образовательный процесс к индивидуальным особенностям и интересам обучающихся, но и обеспечить свободу выбора и вариативность образования, сформировать у слушателей стремление к самообразованию, способствовать решению индивидуальных задач развития личности.

Следующим организационным условием на уровне технологии обучения является регулярное изменение характера деятельности в процессе переподготовки с опорой на личный опыт обучающихся, их индивидуальную мотивационную направленность. Характер деятельности в образовательном процессе переподготовки специалистов определяется соответствующими особенностями, которые выражаются в способности обучающихся самостоятельно формировать информационный запрос; возможности выбора модели обучения; осознанном принятии той или иной позиции в процессе

обучения; опоре на способность к эмоционально–волевой, физиологической, мотивационно-потребностной саморегуляции в сфере образования; стремлении и возможности привнести содержание своего жизненного опыта в содержание обучения [58, с. 102].

По мнению ученых-андрагогов, взрослый обучаемый осознает себя самостоятельной, самоуправляемой личностью; имеет большой жизненный опыт; обладает высокой изначальной и конкретной мотивацией к обучению, которая обусловлена возможностью решить свои профессиональные и личные проблемы при помощи учебной деятельности; стремится к немедленному практическому применению полученных знаний и умений в повседневной и профессиональной жизни; предъявляет повышенные требования в отношении качества и результатов обучения [102, с. 92]. В связи с этим учебные программы и методы педагогической работы должны учитывать различный уровень подготовленности слушателей.

Особую значимость на уровне технологии обучения имеет организационное условие, предполагающее организацию самостоятельной работы обучающихся как средство формирования профессиональных компетенций. Самостоятельная работа слушателей является обязательной составляющей образовательного процесса переподготовки специалистов социальной сферы в системе повышения квалификации. В связи с этим важным является создание целостной системы заданий с возрастающим уровнем сложности. При этом задания могут иметь как специальный характер в рамках учебного модуля, так и прикладной, реализуемый в профессиональной деятельности. Задания для самостоятельной работы слушателей могут быть многоуровневыми и вариативными, что обеспечивает репродуктивный, реконструктивный и творческий уровни их деятельности [94, с.7].

Таким образом, организационными условиями использования внутрифирменных технологий в плане развития профессиональной компетентности специалистов помогающих профессий в социозащитных

учреждениях, обеспечивающими интенсификацию данного процесса, являются: открытость образовательной среды учреждения, осуществляющего повышение квалификации специалистов социальной сферы для внедрения инноваций в процесс переподготовки; отбор и структурирование содержания образовательного процесса в соответствии с интегративно-моделирующими основаниями; интегративно-дифференцированная организация занятий в процессе переподготовки специалистов в системе повышения квалификации с использованием современных технологий обучения; регулярное изменение характера деятельности в процессе переподготовки с опорой на личный опыт обучающихся, их индивидуальную мотивационную направленность; организация самостоятельной работы обучающихся как средство формирования профессиональных компетенций; уровень профессиональной компетенции преподавателей, обеспечивающих процесс переподготовки специалистов социальной сферы. Указанных условия будут способствовать успешному развитию профессиональной компетентности специалистов социальной сферы.

Реализация дидактических и организационных условий использования внутрифирменных технологий в плане развития профессиональной компетентности специалистов помогающих профессий в социозащитных учреждениях способствует владению разносторонними знаниями, умениями и навыками в профессиональной деятельности; формированию социально-педагогических умений работы с различными группами контингента социозащитных учреждений; активному включению в социально-регулируемый и целенаправленный процесс профессионального и личностного взаимодействия и реализации социально-реабилитационных программ и социальных проектов.

Таким образом, осуществлять повышение квалификации специалистов социальной сферы, необходимо через использование внутрифирменных технологий, базирующихся на идеях социального взаимодействия, предусматривающих практико-ориентированный подход и направленный на

личностное и профессиональное развитие специалистов. Внутрифирменные технологии – технологии обучения специалистов с целью повышения квалификации, развития необходимых компетентностей, повышения профессионального уровня специалистов внутри конкретной организации. К внутрифирменным технологиям относятся технологии современной дидактики, реализуемые в профессиональном образовании в системе повышения профессиональной компетентности специалистов социозащитных учреждений, а так же технологии, основанные на компетентностном подходе. Данные технологии обеспечивают: устранение несоответствия между внутрифирменными требованиями к специалисту и уровнем его подготовки; развитие профессиональной компетентности в связи с необходимостью изменения профессиональных обязанностей в интересах организации и специалиста.

Достоинством внутрифирменного обучения является наличие единого научно-методического пространства для всех специалистов социальной сферы, предполагающего развитие у специалистов нового уровня универсальных умений, составляющих основу ключевых компетенций, наличие которых способствует формированию профессиональной компетентности и усиление конкурентоспособности. Показателями эффективности использования внутрифирменных технологий являются: развитие профессиональной компетентности специалиста социозащитного учреждения; обеспечение социальной направленности содержания образовательных программ, обновляющих диапазон профессионального знания компетенций специалиста на основе личностного и социального заказа; реализация методического обеспечения развития профессиональной компетентности с учетом специфики методов и форм обучения взрослых, стимулирующих позитивную мотивацию специалиста к дальнейшему непрерывному образованию и самообразованию; использование ресурса аттестации как особой социально-педагогической технологии, побуждающей к самодиагностике имеющегося уровня, коррекции выявленных затруднений



и прогнозированию способов развития профессиональной компетентности специалиста). Развитие профессиональной компетентности специалистов социозащитных учреждений осуществляется через реализацию комплекса дидактических и организационных условий использования внутрифирменных технологий.

В следующем параграфе нами будет показана практическая реализация внутрифирменных технологий в системе повышения профессиональной компетентности специалистов социозащитных учреждений.

## **2.2 Описание внутрифирменных технологий в системе повышения профессиональной компетентности специалистов социозащитных учреждений**

В данном параграфе мы ставили цель описать внутрифирменные технологии, интерактивные методы и средства обучения в предлагаемом нами подходе к повышению профессиональной компетентности специалистов социозащитных учреждений.

Рассматривая в предыдущем параграфе технологии в рамках внутрифирменного обучения, мы говорили об их особенностях и необходимости соблюдения дидактических и организационных условий реализации в ходе развития профессиональной компетентности специалистов. Как было отмечено ранее, внутрифирменное обучение – особая сфера подготовки взрослых. Программы внутрифирменной подготовки создаются специально для конкретного учреждения и ориентированы на развитие профессиональной компетентности специалистов работающих там. Представление о технологии организационных изменений в общем виде зафиксировано в представлениях о консультационных технологиях. Принимая описанную типологию за основу, можно выделить два основных подхода к организации внутрифирменной подготовки в организации.

1. Экспертный подход – предполагает возможность реализации программы развития организации с решением серьезных проблем организации путем подготовки управленческого персонала на базе знаний и опыта приглашенного консультанта. В рамках такого подхода преподаватель – консультант выступает как носитель экспертного знания, которое может быть применено к конкретной ситуации, сложившейся в организации. Программа обучения должна снабдить слушателей знаниями о типичных проблемах, с которыми они могут столкнуться в ходе своей профессиональной деятельности. В данном случае целью обучения преимущественно является передача вполне конкретных знаний.
2. Процессуальный подход – предполагает возможность реализации программы развития организации лишь в процессе совместной работы преподавателя с персоналом организации. В рамках этого подхода проект предполагаемых действий может быть создан и главное – реализован только при активном участии управленческого персонала организации. Естественно, что в рамках такого подхода к персоналу предъявляются дополнительные требования, связанные в первую очередь с его ориентацией на партнерское взаимодействие с преподавателем-тренером и возможностью активного участия в учебном процессе. В отличие от первого подхода в данном случае у слушателей, помимо набора профессиональных знаний, должна быть сформирована установка на изменение, овладение новыми способами решения проблем, как в процессе индивидуальной деятельности, так и освоения эффективных приемов групповой работы. То есть, в этом случае целью обучения является не столько передача определенной суммы знаний, сколько формирование ориентации обучаемых на изменение индивидуального и группового поведения [13].

Оба эти подхода могут применяться в рамках реализации региональной программы повышения квалификации специалистов помогающих профессий. Но учитывая тот факт, что в основе внутрифирменного обучения лежат такие

идеи, как «выбор», «инициатива», «сотрудничество» и «успех», второй подход представляется нам более актуальным и эффективным. В рамках процессуального подхода, специалисту самому предоставляется возможность выбора программы повышения квалификации, формы предъявления результатов, способов работы над проблемой. Программа повышения квалификации строится исходя из проблем конкретного обучаемого, с опорой на его инициативу. Обязательным условием повышения квалификации специалиста социальной сферы на рабочем месте является взаимодействие с коллегами, сотрудничество при выполнении совместных проектов. При этом изменяется не столько вид деятельности, сколько способ ее организации. И здесь, важную роль играет деятельность администрации учреждений социальной сферы, на базе которых организуется образовательный процесс. Роль и функции администрации достаточно полно представлены Суртаевой Н.Н. в работе «Гуманитарные технологии в современном образовательном пространстве [132].

Содержание и методика процесса развития профессиональной компетентности специалистов помогающих профессий в социозащитных учреждениях постоянно совершенствуются. Однако, как показали проведенные нами теоретические и экспериментальные исследования, существующие к данной проблеме подходы, характеризуются рядом противоречий. Необходимость разрешения этих противоречий объективно выдвигает проблему построения новой модели повышения квалификации специалистов социальной сферы, предусматривающей реализацию выявленного нами комплекса дидактических и организационных условий, представленных в параграфе 2.1.

Завершающим этапом теоретического анализа исследуемой проблемы стала разработка структурно-функциональной модели развития профессиональной компетентности специалистов помогающих профессий в социозащитных учреждениях, которая позволила последовательно и целостно изучить закономерные связи между структурными и

функциональными характеристиками исследуемого процесса. Выделение компонентов в модели позволило разбить ее на блоки (целевой, теоретико-методологический, содержательный, технологический, методический и результативно–оценочный), которые обеспечивают возможность представить целенаправленный процесс развития, а также структурную взаимосвязь его основных компонентов. Модель развития профессиональной компетентности специалистов помогающих профессий в социозащитных учреждениях представлена в таблице 5.

Таблица 5 – Модель развития профессиональной компетентности специалистов помогающих профессий в социозащитных учреждениях

<b>Целевой компонент</b>	
<b>Цель</b>	<b>Результат</b>
Повышение уровня профессиональной компетентности специалиста в рамках профессиональной подготовки и повышения квалификации	Профессиональная компетентность специалиста социозащитного учреждения. Конкурентоспособный, мобильный, обладающий системным, методологическим мышлением специалист социальной сферы
<b>Теоретико-методологический компонент</b>	
<b>Комплекс условий</b>	
<b>Дидактические</b>	<b>Организационные</b>
осуществление взаимосвязи и преемственности отдельных этапов повышения в плане развития профессиональной компетентности специалистов помогающих профессий; соответствие структуры познавательной деятельности структуре деятельности взрослого человека; связь процесса обучения с решением значимых для взрослого человека проблем профессиональной деятельности; овладение в процессе обучения рефлексивной культурой, позволяющей адекватно оценить имеющийся профессиональный и жизненный опыт; создание в процессе	открытость образовательной среды учреждения, осуществляющего повышение квалификации специалистов социальной сферы для внедрения инноваций в процесс переподготовки; отбор и структурирование содержания образовательного процесса в соответствии с интегративно-моделирующими основаниями; интегративно-дифференцированная организация занятий в процессе переподготовки специалистов в системе повышения квалификации с использованием современных технологий обучения; регулярное

<p>обучения условий для ценностного самоопределения и согласования ценностей субъектов образовательного процесса; способность постоянной позитивной коррекции своих потребностей в соотношении с потребностями социальной среды, других индивидов; сформированность в процессе обучения уровня коммуникативной культуры, достаточного для обеспечения возможности позитивного межсубъектного взаимодействия; формирование в процессе обучения ситуаций успеха как механизма восстановления мотивации к образованию и формирования потребностей в самообразовании; овладение в процессе обучения умениями презентации своего профессионального, личностного имиджа и результатов своей профессиональной деятельности.</p>	<p>изменение характера деятельности в процессе переподготовки с опорой на личный опыт обучающихся, их индивидуальную мотивационную направленность; организация самостоятельной работы обучающихся как средство формирования профессиональных компетенций; уровень профессиональной компетенции преподавателей, обеспечивающих процесс переподготовки специалистов социальной сферы</p>
<p><b>Подходы</b></p>	<p><b>Принципы</b></p>
<p>– Личностно–ориентированный (обеспечивает формирование личностных качеств специалиста социозащитного учреждения),</p> <p>– Социально-педагогический (определяет постоянное обновление профессиональных знаний в соответствии с изменением социального заказа работодателя);</p> <p>– Деятельностный (обеспечивает активное включение в освоение практики профессиональной деятельности в процессе непрерывного образования и повышения квалификации)</p>	<p>- Общенаучные принципы: интеграция и согласованность действий, вариативность, непрерывность и системность, структурность, спиральность, рефлексия</p> <p>- Непосредственно принципы обучения взрослых должно быть проблемно ориентировано; обучение взрослых должно опираться на их опыт; опыт, полученный в результате обучения, должен быть значимым для обучаемого; у обучаемого должна быть возможность применить получаемые знания и навыки; цели обучения должны быть сформулированы при участии обучаемых; обучаемый должен получать обратную связь о достигнутом прогрессе по</p>

	отношению к целям. - Принципы развития профессиональной компетентности специалиста социозащитного учреждения: самообразования, самореализации, практической направленности
<b>Содержательный компонент</b>	
Модули содержания непрерывного внутрифирменного образования Теоретический (программа развития профессиональной компетентности специалистов помогающих профессий в социозащитных учреждениях, основанная на совокупности внутрифирменных технологий) Прикладной (социально–профессиональный практикум)	
<b>Технологический компонент</b>	
Этапы (предусматривающие последовательность развития профессиональной компетентности специалиста социозащитного учреждения)	
1–й этап – аналитико-диагностический 2–й этап – организационно–координирующий 3–й этап – основной (проектировочный) 4–й этап – контрольно-оценочный, рефлексивный	
<b>Функции</b>	
– Ценностно–смысловая функция состоит в формировании профессиональных компетенций посредством функционального моделирования; развитие субъектных, личностных и индивидуальных качеств специалиста, формирование потребности в постоянном саморазвитии и самосовершенствовании за счет становления творческой индивидуальности, овладения профессионально–ценностными ориентациями – Мотивационно–побудительная проявляется в активизации познавательной деятельности специалистов, направленной на поиск и освоение новой информации о профессиональной деятельности, требованиях, предъявляемых к личности профессионала; развитию профессионально–позиционных интересов, способствующих развитию профессионального самосознания специалиста и построению траектории личностного развития	
<b>Методический компонент</b>	
Методы /формы	Социально–педагогические средства
Лекции, философские и социальные чтения, тренинги, индивидуальные консультации, круглые столы, методы контекстного обучения: деловая игра (ситуационно–имитационное моделирование), защита проектов, решение	Проектирование, консультирование, учебно-методические комплексы, создание единого информационно–образовательного пространства с помощью информационных и коммуникационных технологий, аттестация специалистов

ситуационных задач	социозащитных учреждений
<b>Результативно–оценочный компонент</b>	
<b>Функции</b>	
<p>– Диагностическая функция заключается в процессе диагностики, осуществляемой на всех этапах обучения, которая позволяет производить контроль и корректировку процесса развития профессиональной компетентности специалистов помогающих профессий в социозащитных учреждениях, что способствует наилучшему результату</p> <p>– Оценочная функция состоит в сопоставлении полученных результатов с предполагаемыми, соотнесении этих результатов с определенными критериями. Оценка результатов обучения осуществляется посредством выявленных групп критериев эффективности: когнитивного, мотивационного и деятельностного.</p>	
<b>Критерии эффективности</b>	
<p>– развитие профессиональной компетентности специалиста социозащитного учреждения;</p> <p>– обеспечение социальной направленности содержания образовательных программ, обновляющих диапазон профессионального знания компетенций специалиста на основе личностного и социального заказа;</p> <p>– реализация методического обеспечения развития профессиональной компетентности с учетом специфики методов и форм обучения взрослых, стимулирующих позитивную мотивацию специалиста к дальнейшему непрерывному образованию и самообразованию;</p> <p>– использование ресурса аттестации как особой социально-педагогической технологии, побуждающей к самодиагностике имеющегося уровня, коррекции выявленных затруднений и прогнозированию способов развития профессиональной компетентности специалиста).</p>	

Таким образом, модель развития профессиональной компетентности специалистов помогающих профессий в социозащитных учреждениях есть описательная характеристика, которая рассматривается с позиций контекстного и личностно-деятельностного подходов как совокупность закономерных, функционально связанных компонентов, составляющих определенную целостную систему.

Предлагаем следующие этапы внедрения модели:

- 1) Разработка программы развития профессиональной компетентности специалистов помогающих профессий в социозащитных учреждениях.

- 2) Разработка учебно-методического комплекса (УМК) «Развитие профессиональной компетентности специалистов социозащитных учреждений».
- 3) Организация системы мониторинга результатов, развития профессиональной компетентности специалистов.
- 4) Реализация программы развития профессиональной компетентности специалистов, помогающих профессий в социозащитных учреждениях.
- 5) Осуществление контроля и анализа результатов внедрения программы, организация обратной связи.

В соответствии с одной из задач исследования, нами была разработана программа развития профессиональной компетентности специалистов.

Разрабатывая, мы ориентировались на создание условий эффективности и на задачи конкретного социозащитного учреждения, интересы и затруднения конкретных специалистов, способствующих созданию профессиональных контактов, особой рефлексивной среды, содействующей саморазвитию и самообразованию. *Приведем пример* Программы развития профессиональной компетентности специалистов «Приморского социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних «Радуга» Приморского района Архангельской области (сокращенно – ГСУ «Приморский СРЦН «Радуга»).

### ***Программа развития профессиональной компетентности специалистов***

#### *Общие положения*

Внутрифирменная система повышения профессиональной компетентности специалистов социальной сферы внедряется в Приморский социально–реабилитационный центр для несовершеннолетних «Радуга» Приморского района Архангельской области (далее – ГСУ «Приморский СРЦН «Радуга») как экспериментальная модель повышения квалификации.

Главной целью Программы является повышение профессиональной компетенции специалистов через обеспечение процесса их непрерывного



профессионального образования и самообразования, создание условий для мотивированного освоения специалистами новых теорий, технологий и моделей социозащитной деятельности, для оперативной экспериментальной апробации социально–педагогических инноваций.

Программа охватывает всех специалистов учреждения, которые, исходя из своих собственных предпочтений и учитывая специфику деятельности учреждения и своего отдела, определяют для себя образовательный маршрут, самостоятельно определяют модули, устанавливают сроки исполнения, выбирают виды и формы осуществления деятельности, а также способы представления результатов.

Специалисты, успешно прошедшие программу, апробировавшие результаты своей самостоятельной деятельности могут претендовать на повышение тарифного разряда и привлекаться к работе в ГСУ «Приморский СРЦН «Радуга» в качестве преподавателей курсов повышения квалификации в рамках внутрифирменного обучения.

В основу проектирования целей и содержания программы положены следующие *принципы*:

- принцип профессионально и личностно значимого содержания;
- принцип практикоориентированности содержания обучения;
- принцип интерактивности, позволяющий иметь обратную связь со слушателями, корректировать действия для оптимизации обучения;
- принцип деятельностного подхода в обучении: в основе обучения – обучение «действием», базой для этого служат интерактивные технологии;
- принцип вариативности;
- принцип методического сопровождения: опыт, транслируемый слушателям на курсах, обеспечен методическими материалами в электронной форме, которые в обязательном порядке передаются каждому слушателю вместе с содержанием лекций и семинаров;
- принцип персонификации обучения: у каждого слушателя есть

возможность решить значимые для него профессиональные проблемы при поддержке преподавателя – консультанта, оказывающего индивидуальную психолого-педагогическую консультативную помощь на этапе освоения Программы.

*Критерии и показатели эффективности* Программы: развитие профессиональной компетентности специалиста социозащитного учреждения; обеспечение социальной направленности содержания образовательных программ, обновляющих диапазон профессионального знания компетенций специалиста на основе личностного и социального заказа; реализация методического обеспечения развития профессиональной компетентности с учетом специфики методов и форм обучения взрослых, стимулирующих позитивную мотивацию специалиста к дальнейшему непрерывному образованию и самообразованию.

*Условия реализации* Программы:

- наличие специально оборудованных кабинетов;
- техническое обеспечение;
- слушатели: руководители и специалисты ГСУ «Приморский СРЦН «Радуга»

*Сроки реализации* Программы: 2015 г.

Программа развития профессиональной компетентности специалистов представлена в таблице 6.

Таблица 6 - Программа развития профессиональной компетентности  
специалистов

№ модуля	Тематика модулей и формы работы	Категория слушателей	Кол-во часов
1	<p><i>«Роль специалиста в деятельности социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних»</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– лекция визуализация «Социальная политика на современном этапе»</li> <li>– тематический семинар «Законодательная база в работе специалиста социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних»</li> <li>– лекция-беседа «Технологии социальной работы. Содержание и организация деятельности специалиста социальной сферы»</li> <li>– практикум по решению профессиональных ситуаций в работе с клиентами</li> <li>– мастер-класс «Профилактика конфликтных ситуаций в работе специалиста СРЦН»</li> </ul>	Руководители и специалисты центра	8
2	<p><i>«Оценка эффективности деятельности социозащитных учреждений»</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– тематический семинар «Теоретические основы оценки эффективности деятельности социозащитных учреждений»</li> <li>– лекция-дискуссия «Оценка эффективности деятельности социозащитного учреждения. Критерии»</li> <li>– лекция визуализация «Психологическая готовность руководителя и управляющей команды к проведению контрольных мероприятий»</li> <li>– тренинг «Управление конфликтами»</li> </ul>	Руководители и специалисты центра	8

3	<p><i>«Навигатор в мире технологий»</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– лекция-беседа «Современные технологии обучения: общая характеристика, особенности реализации»</li> <li>– тематический семинар «Технологии в основе реализации компетентностного подхода»</li> <li>– лекция - визуализация «Инновационные образовательные технологии, реализуемые в профессиональном образовании»</li> <li>– мастер-класс «Интенсивные технологии: активная учебная лекция; семинар; «жужжащие» группы; интеллект-карты; «папка» с входящими документами</li> <li>– ролевые и деловые игры</li> </ul>	Руководители и специалисты центра	8
4	<p><i>«Психолого-педагогические особенности взаимодействия в процессе обучения. Концепция ассертивного поведения.»</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– лекция-дискуссия «Сущностные характеристики социально-педагогического взаимодействия»</li> <li>– кейс метод «Проблемы построения социально-педагогического взаимодействия с разными категориями участников образовательного процесса»</li> <li>– тренинг «Развитие умений социально-педагогического общения»</li> <li>– лекция визуализация «Преимущества ассертивного поведения»</li> <li>– практические упражнения в группах тренинга умений «Развитие навыков ассертивного поведения»</li> <li>– тренинг «Техники ассертивности»</li> <li>– ролевые игры, разбор реальных «трудных» ситуаций участников тренинга «Ассертивность в различных ситуациях общения»</li> </ul>	Руководители и специалисты центра	16

5	<p><i>«Технология социальной работы с семьей»</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– лекция «Семья как объект и субъект социальной работы»</li> <li>– круглый стол «Супружеское благополучие в молодой семье как главное условие ее эффективного функционирования»</li> <li>– методический семинар «Факторы семейного благополучия (ресурсы) молодой семьи и условия их реализации»</li> <li>– методический семинар «Факторы дестабилизации молодой семьи и их выявление»</li> <li>– ролевые игры, разбор реальных «трудных» ситуаций участников тренинга</li> </ul>	Руководители и специалисты центра	8
6	<p><i>«Особенности оказания социально-педагогической помощи детям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации»</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– круглый стол «Государственная и региональная социальная политика в отношении детей»</li> <li>– семинар «Теоретические и прикладные аспекты оказания социально-педагогической помощи детям, находящимся в ТЖС»</li> <li>– лекция-беседа «Инновационная практика оказания социально–педагогической помощи детям, оказавшимся в ТЖС, развитие профессиональных компетенций специалистов системы социальной защиты»</li> <li>– ролевые игры, разбор реальных «трудных» ситуаций участников тренинга</li> </ul>	Руководители и специалисты центра	8
7	<p><i>«Организация психологического сопровождения и психологической помощи детям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации»</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– лекция визуализация «Психология девиантного поведения подростков. Социальный паспорт и психологический портрет ребенка «группы риска»</li> <li>– круглый стол «Особенности психического развития детей в условиях депривации. Психология детской субкультуры»</li> <li>– практическое занятие (кейс-метод) «Содержание и методики социально–психологической диагностики детей и подростков «группы риска»</li> </ul>	Специалисты центра	10

	<ul style="list-style-type: none"> <li>– семинар «Технологии оказания консультационной психологической помощи анонимно (в том числе с использованием телефона доверия)»</li> <li>– проектная деятельность «Разработка индивидуальных программ психологического сопровождения детей, находящихся в ТЖС»</li> </ul>		
8	<p><i>«Современные подходы к организации социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями»</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– семинар «Государственная и региональная социальная политика в отношении защиты прав и интересов детей с ограниченными возможностями здоровья, их социальной реабилитации»</li> <li>– тематический семинар «Теоретические и организационно-методические основы социальной реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья в системе социальной защиты населения»</li> <li>– круглый стол «Инновационная практика социальной реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья»</li> <li>– практическое занятие «Сущность и содержание реабилитации детей ограниченными возможностями здоровья»</li> <li>– мастер-класс «Арт-терапия как одна из форм психотерапевтической практики, основанная на использовании клиентами визуальных, пластических средств самовыражения»</li> <li>– практикум по решению профессиональных ситуаций в работе с данной категорией клиентов</li> </ul>	Руководители и специалисты центра	10
9	<p><i>«Актуальные проблемы профилактики безнадзорности несовершеннолетних»</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– круглый стол «Государственная и региональная социальная политика по профилактике безнадзорности несовершеннолетних. Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012–2017 годы»</li> <li>– лекция-беседа «Теоретические и прикладные аспекты социально-</li> </ul>		

	<p>педагогической работы с безнадзорными и беспризорными детьми»</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– мастер-класс «Инновационная практика организации социально-педагогической работы с безнадзорными детьми и подростками, развитие профессиональных компетенций специалистов социозащитных учреждений»</li> <li>– практическое занятие «Технологии социально–педагогической работы с безнадзорными и беспризорными детьми в условиях СРЦН, особенности ее организации»</li> <li>– тренинг «Психолого-педагогические основы консультирования семей безнадзорных несовершеннолетних»</li> <li>– практикум по решению профессиональных ситуаций в работе с данной категорией клиентов</li> </ul>	Руководители и специалисты центра	10
10	<p><i>«Актуальные вопросы управления в социальной сфере»</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– круглый стол «Основы социальной политики и социального управления»</li> <li>– круглый стол «Обеспечение развития организации социального обслуживания. Управление ресурсами»</li> <li>– профессиональная дискуссия «Планирование и контроль деятельности организации социального обслуживания»</li> </ul>	Руководители и специалисты центра	8
11	<p><i>«Коррекции синдрома профессионального выгорания специалистов социальной сферы»</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– лекция «Профилактика синдрома профессионального выгорания – проблема современности»</li> <li>– дискуссия «Психологический анализ жизненного пути и методика разработки личностных планов»</li> <li>– практическое занятие «Тренинг саморегуляции»</li> <li>– семинар «Подход позитивной психотерапии к проблемам психического и физического здоровья»</li> </ul>	Руководители и специалисты центра	8
	<i>Зачет в форме создания социально-педагогического проекта</i>	Руководители специалисты центра	

Описание *эффектов*, достигаемых при использовании данной Программы.

*Реализация данной Программы для специалистов:*

- 1) Позволяет повысить профессиональную компетентность в области решения задач социозащитной деятельности, что проявляется:
  - в освоении и присвоении специалистами значимой для этого направления деятельности информации;
  - в развитии у специалистов необходимых умений для качественной организации профессиональной деятельности;
  - в умении применять инновационные технологии внутрифирменного обучения, адаптируя их к условиям профессиональной деятельности;
- 2) Обеспечивает процесс реализации цели и задач социозащитной деятельности разнообразными методическими материалами и практическими разработками, полученными на курсах.
- 3) Способствует развитию у специалистов познавательного интереса к профессии, активному накоплению профессионального социально–педагогического опыта, позволяет развивать навыки самооценки, самоконтроля, стимулирует желание повышать свое образование и квалификационную категорию.
- 4) Способствует организации и развитию профессионального взаимодействия специалистов из разных социозащитных учреждений города и области.
- 5) Дает возможность проходить курсы повышения квалификации в удобном режиме, без отрыва от работы, акцентируя внимание на решении значимых именно для самого специалиста проблем, что делает процесс повышения квалификации лично–ориентированным, а потому неформальным и значимым.

*Реализация данной Программы на базе самого социозащитного учреждения:*



- 6) Стимулирует самообразование специалистов, желание обновлять и совершенствовать социально-педагогический инструментарий, что определяется необходимостью транслировать опыт коллегам и возможностью обмена опытом, новыми идеями в процессе общения со специалистами из других социозащитных учреждений.
- 7) Способствует пополнению портфолио специалистов, принимающих участие в обучении коллег, что немаловажно для прохождения аттестации.
- 8) Способствует активному развитию социально – педагогического коллектива, единой команды, поскольку реализация обучения на базе учреждения требует от людей сплоченности, поддержки друг друга, взаимозаменяемости и умения организовать слаженную деятельность.
- 9) Разработка и реализация инновационных программ обучения с целью внутрифирменного повышения квалификации социально-педагогических кадров позволяет социозащитному учреждению быть на шаг впереди других, что в целом повышает конкурентоспособность организации.

Для системы социальной сферы в целом следствием внутрифирменного повышения квалификации специалистов является повышение качества социозащитной деятельности учреждений, внедрение инновационных подходов в практику социальной сферы, развитие профессиональной компетентности специалистов.

Разрабатывая программу преобразующего эксперимента, мы ориентировались на решение проблемы повышения профессиональной компетентности с использованием внутрифирменных технологий через внедрение специальной модульно–накопительной системы на базе созданной нами современной образовательной площадки с высоким уровнем качества образования и организацией учебного процесса, с использованием инновационных форм и технологий образовательного процесса.

Анализ существующих технологий обучения показывает, что использование технологии модульного обучения оптимизирует процесс внутрифирменной подготовки и переподготовки кадров. Это связано с тем, что модульное обучение является мобильной технологией ориентированной на индивидуальные особенности личности, легко перестраиваемой в соответствии с изменениями требований к внутрифирменной системе подготовки.

Технология модульного обучения в наибольшей степени отвечает главной цели внутрифирменного повышения квалификации и переподготовки кадров: коррелировать характер и уровень подготовки специалистов с задачами фирмы, профессиональными интересами сотрудников. Процесс подготовки становится практико-ориентированным, направленным на решение конкретных производственных проблем уже на стадии обучения. А.А. Вербицкий различает несколько типов модулей, относя их к таким категориям, как модель специалиста и содержание учебного курса [32, с. 35]. При этом модули строятся на основе конструирования их содержания в соответствии с выделением ведущих компетенций, отвечающих профессиональным задачам. По сути, модули в условиях подготовки и переподготовки специалистов – это компоненты перспективной и актуальной на сегодняшний день профессиональной деятельности. Как правило, модули делят на учебные элементы, которые детализируют модуль. В целом, в педагогической литературе модуль понимают как единицу учебной деятельности, включающую цель, содержание (текст, методы и формы обучения), планируемые результаты (знания, умения, навыки); часть содержания учебного курса (учебный материал и набор учебно-методических материалов) [144, с. 126].

Содержание каждого учебного модуля соответствует профессиональной деятельности обучающихся и нацелено на конкретный профессиональный результат – формирование определенного уровня профессиональной компетенции, что позволяет расширить пространство

профессионального образования специалистов социальной сферы, уточнить содержание для каждого из них как субъекта социально-педагогического сообщества. Модульно–накопительная система предполагает возможность выбора слушателем образовательных программ, учебных модулей, форм и сроков обучения и формирования на основе сделанного выбора индивидуального учебного плана повышения квалификации.

Накопительный принцип повышения квалификации позволяет слушателю формировать индивидуальный учебный план с учетом его уровня квалификации, профессиональных потребностей и потребностей социозащитного учреждения. Повышение квалификации слушателей, осуществляемое по накопительному принципу, базируется на суммировании результатов освоения учебных модулей, входящих в индивидуальный учебный план, по которому производится обучение. Минимальный объем в соответствии с накопительным принципом должен составить не менее 72 часов за три года.

*Приведем пример программы модуля в форме однодневной школы.*

### ***Программа модуля ДПО***

#### *Пояснительная записка*

*Наименование направления повышения квалификации Педагогика и психология профессионального образования.*

*Название программы однодневной школы «Инновационные и интенсивные технологии обучения в образовательной среде».*

*Актуальность.* Проблема понимания сущности педагогических технологий является актуальной для подготовки высококвалифицированных педагогических кадров. Содержание программы отвечает запросам работодателей в отношении формирования у специалистов готовности к пониманию сущности педагогических технологий; знанию интерактивных форм и методов обучения, критериев технологичности; владению технологиями целеполагания, проектирования, диагностирования, проектирования оптимальной авторской методической системы,

особенностей и эффективности применяемых педагогических технологий и собственной педагогической деятельности в целом. Этот комплекс умений в качестве ключевого выделяется и в профессиональном стандарте Педагога от 18 октября 2013 г. № 544н. А именно, умения в области образовательной работы: освоение и адекватное применение специальных технологий и методов, позволяющих проводить инновационную и проектную работу (выдержка из вышеуказанного стандарта).

*Цель реализации модуля* – создание условий для формирования у специалистов социальной сферы профессиональных компетенций в рамках технологического подхода и его особенностей в образовательной сфере через внедрение в образовательный процесс инновационных и интенсивных технологий.

*Категория слушателей* – специалисты социальной сферы учреждений Архангельска и Архангельской области, педагогические работники системы профессионального образования.

*Формируемые компетенции слушателей* и результаты обучения: способность принимать участие в профессиональных дискуссиях и обсуждениях, логически аргументируя свою точку зрения, создавать научные тексты по заданной логической структуре; способность к самосовершенствованию и саморазвитию на основе рефлексии своей деятельности; способность использовать инновационные технологии в практической деятельности; использование научно–обоснованных методов и технологий в психолого-педагогической деятельности, владение современными технологиями организации сбора, обработки данных и их интерпретации; способность проектировать и осуществлять диагностическую работу, необходимую в его профессиональной деятельности; владение современными технологиями проектирования и организации научного исследования в своей профессиональной деятельности на основе комплексного подхода к решению проблем профессиональной деятельности; готовность применять активные методы обучения в психолого-

педагогической деятельности; способность оказывать психологическое содействие оптимизации педагогического процесса; готовность использовать современные инновационные методы и технологии в проектировании образовательной работы.

*Трудоемкость модуля в часах:* 8 часов: 6 аудиторных часов, 2 часа самостоятельной работы.

Структура и содержание модуля ДПО в форме однодневной школы, представлена в таблице 7.

Таблица 7 - Тематический план модуля

№ п/п	Наименование темы	Всего часов	В том числе			Методы обучения	Форма контроля
			Л	ПЗ	СР		
<b>1.</b>	<b>Навигатор в мире технологий</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>		
1.1	Современные технологии обучения: общая характеристика, особенности реализации		1	1		Лекция-беседа	Подготовка списка литературы; собеседование
1.2	Технологии в основе реализации компетентностного подхода		1		1	Тематический семинар	Подготовка списка литературы по проблеме
<b>2.</b>	<b>Инновационные и интенсивные технологии обучения</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>		
2.1	Инновационные образовательные технологии, реализуемые в профессиональном образовании		1		1	Лекция визуализация	Собеседование
2.2	Интерактивные методы и технологии обучения			2			

2.2. 1	Интенсивные технологии: активная учебная лекция; семинар; «жужжащие» группы; интеллект-карты; «папка» с входящими документами			1		Мастер-класс	Разработка кейса
2.2. 2	Имитационные игры: игры–симуляции, деловые игры			1		Ролевые и деловые игры	
	Итоговый контроль						Отчет в письменной форме
	Итого	8	3	3	2		

*Формы контроля результатов обучения:* собеседование, подготовка аннотированного списка литературы по проблеме; разработка кейса, отчет в письменной форме.

*Образовательные технологии:* лекция-беседа, тематический семинар, лекция визуализация, лекция-дискуссия, мастер-класс, ролевые и деловые игры

*Материально–техническое обеспечение модуля:* реализация модуля требует наличия лекционных кабинетов; специализированных аудиторий (компьютерный класс с выходом в Интернет).

Повышение профессиональной компетентности специалистов по модульному принципу проводится с элементами дистанционных технологий, что позволяет обеспечить построение индивидуальной образовательной траектории.

В период обучения, направленного на развитие уровня профессиональной компетентности нами так же были использованы нетрадиционных внутрифирменные технологии, активные методы,

базирующиеся на андрагогических принципах. Приведем в качестве примера ряд технологий, используемых нами в период внутрифирменного обучения.

Одной из технологий, соответствующих положениям компетентностного подхода в образовании, является технология проектирования (или метод проектов) [139, с. 100]. Под проектом в педагогике понимается специально организованный преподавателем и самостоятельно выполняемый обучающимися на основе субъективного целеполагания комплекс действий, завершающихся созданием продукта, состоящего из объекта труда, изготовленного в процессе проектирования, и его представления в виде устной или письменной презентации. То есть метод проектов является технологией, которая позволяет преподавателю формировать образовательные ситуации по различным основаниям (ситуация кооперации, ситуация неопределенности и др.) и на основе разного предметного содержания. Компетенции, как известно, формируются и проявляются ситуативно, поэтому метод проектов является наиболее эффективным способом формирования ключевых компетенций обучающихся. Данный метод универсален по отношению к предметному содержанию и, как показывает мировая образовательная практика, эффективен [74, с. 124].

В основу метода проектов положена идея, составляющая понятие «проект», его прагматическая направленность на результат, который достигается при решении той или иной практической или теоретической проблемы.

*Приведем пример разработки социально-педагогического проекта.*

**Социально-педагогический проект** предполагает оптимизацию социальных и социально–психологических условий существования человека, группы.

*Целевой ориентацией проекта* может выступать: содействие разрешению, минимизации или профилактики проблем, характеризующих

неблагоприятные обстоятельства жизнедеятельности человека (группы); создание условий для успешной самореализации личности.

*Задачи-средства* социально-педагогических проектов можно свести к трем группам:

- оптимизация образа жизни человека (помощь в освоении культурных технологий, например, овладение новой профессией, новыми средствами коммуникации, видом культурно-досуговой или художественной деятельности и т.д.);
- изменение в социально-культурной среде и в основных сферах жизнедеятельности личности;
- оптимизация связей, форм и способов взаимодействия человека со средой.

*Специфика разработки такого типа проектов:*

- 1) Точкой отсчета здесь является аудитория. Первый шаг в общей логике формирования проекта – характеристика всей совокупности проблем (и прежде всего личностных), носителем которых является конкретная социальная группа – реальная или потенциальная аудитория проекта. Характер личностных проблем определяется тем, что они возникают в системе «человек – среда», решение только такого рода проблем делает проект социально–адаптирующим.
- 2) Социально–культурные проблемы здесь вторичны, их анализ необходим для доказательства социальной значимости проекта (особенно на этапе «упаковки» проекта в форме заявки на финансирование).
- 3) В то же время содержательная часть проекта может быть связана с самыми разными сферами и областями проектирования, что определяется содержанием социально-культурных проблем, но главное – возможностями того или иного вида социально-культурной деятельности разрешить трудности и противоречия, возникшие в процессе жизнедеятельности человека, социальной групп. Например, проблема аутсайдерства подростка, отсутствие условия для признания и



самовыражения в классе или в неформальной группе можно компенсировать путем включения его в художественную самодеятельность, в объединение поисково-исследовательского характера и т. д.

*Схема разработки социально–педагогического проекта*

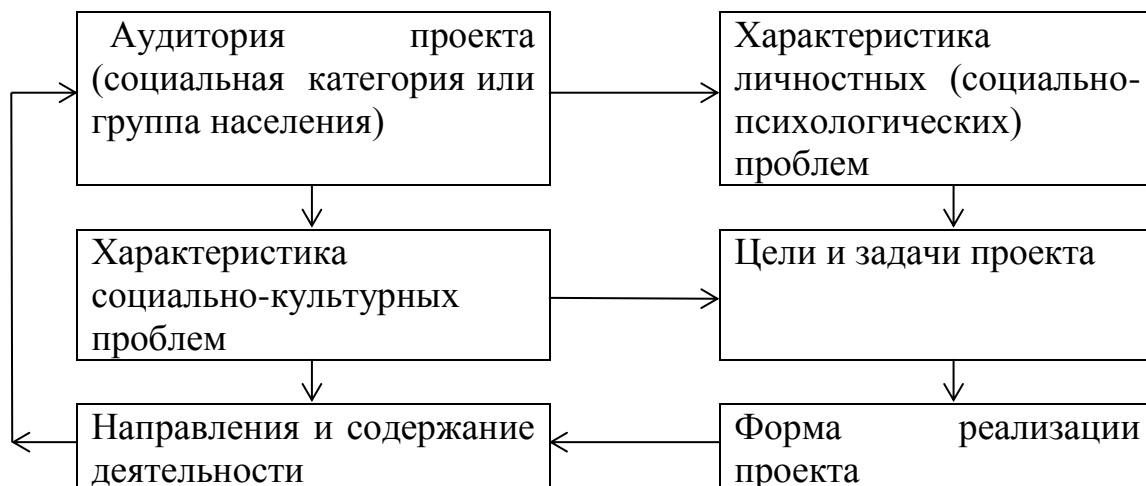


Рисунок 1 - Структура и содержание разделов социально-педагогического проекта

1 раздел – название проекта.

2 раздел – аудитория. В этом разделе дается характеристика проблем, потребностей, интересов, особенностей той категории или социальной группы, которой адресована программа. Кроме анализа ведущих проблем и нереализованных потребностей, дополнительными характеристиками аудитории проекта являются: возраст, доход, семейное положение, профессия, образование, ценности, признаваемые этой группой как престижные, значимые (мода в самом широком смысле слова, референтные личности (в культуре, политике, искусстве и т.д.). На характер социально-культурных и личностных проблем оказывает влияние социальный статус человека, его семья, друзья, религиозные убеждения, уровень образования и другие факторы, которые формируют культуру человека, определяют его ближайшее социальное окружение.

3 раздел – сфера проектирования – характеристика группы социально-культурных проблем и определение на этой основе приоритетных направлений и видов социально-культурной деятельности. Здесь необходимо учитывать, что одна и та же группа личностных проблем может разрешаться с помощью различных по форме и содержанию видов социально-культурной деятельности.

4 раздел – цели и задачи проекта, которые формулируются на основе анализа личностных и социально-культурных проблем.

Например, проект, адресованный семье и объединяющий родителей, испытывающих потребность в новых методах творческого развития личности ребенка, может быть направлен на повышение их педагогической культуры, кооперацию воспитательных усилий и возможностей семьи, создание условий для обмена педагогическим опытом, организацию воспитывающей и развивающей социокультурной среды.

Задачами проектов, аудиторией которых являются лица, нуждающиеся в социальной адаптации, могут быть: содействие социально-психологической адаптации человека; помощь в решении социально-психологических проблем, обретении социального статуса и чувства личностной значимости; укрепление социальных и межличностных связей, поддержка чувства социальной полноценности и причастности к жизни и делам района, города; социальная реабилитация инвалидов средствами искусства (за счет использования терапевтических возможностей различных видов и жанров искусства); создание условий для самореализации детей-инвалидов в сфере досуга; изменение отношений учреждений и властей к проблеме инвалидов; формирование оптимального общественного климата, создающего атмосферу психологического комфорта и благоприятного самочувствия; содействие средствами искусства процессу социальной реабилитации детей и подростков, имеющих личностные проблемы; обучение детей и взрослых навыкам социальной работы, искусству помогать людям.

5 раздел – форма реализации проекта. Формой реализации проекта может быть та или иная форма самостоятельной общности (общественное объединение, фонд, клуб, ассоциация и т.д.), организация социально-адаптационных программ, включающих психологический тренинг, социально-педагогические игры, спортивно-оздоровительную и коррекционную гимнастику и др.

6 раздел – содержание деятельности.

7 раздел – бюджет проекта.

8 раздел – источники финансирования.

Результаты выполненных проектов могут быть оформлены. Теоретическая разработка оформляется в виде информационного продукта, практическая разработка выглядит в виде продукта, готового к потреблению (применению).

### ***Социально–педагогический проект***

Название проекта.

---

---

Аудитория.

---

---

Сфера проектирования.

---

---

Цели и задачи проекта.

---

---

Форма реализации проекта.

---

---

Содержание деятельности.

Направления деятельности	Содержание деятельности	База реализации	Исполнители и соисполнители	Сроки реализации

Бюджет проекта.

№	Название мероприятия	Сроки проведения	Средства

Источники финансирования.

---

В системе внутрифирменной подготовки (переподготовки и повышения квалификации) кадров метод проектов способствует формированию общепрофессиональной, специальной, профессиональной, профессионально-личностной компетенций, и как следствие, развитию профессиональной компетентности специалиста.

Одним из наиболее современных методов профессионального развития специалистов является метод «портфолио». В сфере внутрифирменного образования портфолио может рассматриваться как один из активных методов обучения, применяемых в рамках педагогической технологии метода проектов. Идея использования портфолио в учебном процессе возникла в 80-е годы XX века в Соединенных Штатах Америки. В настоящее время эта идея распространилась и в России. Основные идеи использования образовательной технологии портфолио отражены в работах М. Чошановой, К.В. Сапегина, Т.М. Давыденко, Г.П. Кашкоровой, Г.Н. Мандлиновой, Д.Г. Левитеса и других [149, с. 526].

Предназначение данного метода заключается в систематизации опыта, накапливаемого специалистом, его знаний, для дальнейшего направления его профессионального развития. Портфолио позволяет сделать более

объективной оценкой профессионального уровня специалиста, так как работа над портфолио формирует способность к рефлексии (саморефлексии и рефлексии отношения окружающих), мотивирует на получение максимальных результатов в профессиональной деятельности [47, с. 31].

Портфолио представляет собой:

- набор документов, фиксирующих профессиональное развитие. Это дипломы, сертификаты, справки, грамоты, заключения аттестационных комиссий, характеристики, рекомендации и др.;
- методический «портфель» – описания используемых методов работы с анализом их эффективности, наиболее удачные методические разработки, примеры творческих или иных работ детей;
- описание процесса и результатов работы с наставником (предполагаемые цели работы, планы, программы, результаты наблюдения супервизора и оценки работы с его стороны);
- результаты аттестаций и иных видов оценки работы специалиста [91, с. 43].

По усмотрению специалиста, в портфолио могут быть включены и иные документы.

Прежде чем начать собирать портфолио, необходимо как можно более точно определить цель этой работы. В зависимости от этого, в него могут быть включены различные документы, и даже подборки материалов по теме.

Какими же могут быть *основные цели работы* над портфолио?

- 1) Помощь в развитии карьеры конкретного специалиста.

Каждый специалист имеет право претендовать на более высокую должность в своем учреждении, более высокий разряд оплаты, аттестационную категорию, административную работу. Специалист в портфолио излагает ту информацию, которая показывает, что он действительно достиг более высокого уровня в своем профессиональном развитии. Начать лучше с небольшого *эссе*, в котором будут полно и точно сформулированы взгляды того или иного специалиста на свою профессию, коллег, детей, родителей, процессы реабилитации и воспитания.

Преимуществом портфолио будут видеозаписи фрагментов работы - диагностики, консультирования, занятия и т. д. Видеозаписи следует сопровождать небольшим рефлексивным комментарием, отражающим эффективность данной формы деятельности, умения специалиста по анализу работы.

Примеры диагностики с обработкой материала, программы консультирования или их фрагменты, резюме после проведенной работы, материалы, отражающие динамику развития детей, прогресс детей в ходе работы с ними специалиста также должны быть отражены в портфолио.

Если специалист претендует на административную должность, необходимо отразить основные навыки административной работы (планирование, контроль, оценка, работа в команде и др.). Для показа умений по планированию можно включить годовые или ежедневные планы работы, снабженные необходимыми комментариями.

Еще один раздел портфолио как помощи в развитии карьеры специалиста – документы, отражающие *официальную оценку его работы*. Это могут быть характеристики, результаты аттестации, заключения по итогам работы за год, рекомендации и др. Документы должны быть датированы, иметь указания должности и званий рекомендующих. Если имеются письменные оценки работы специалиста со стороны детей или родителей, они также могут быть представлены в портфолио.

Последний раздел – это документы, отражающие *уровень образования, квалификации или специализации*. К ним относятся дипломы, сертификаты, грамоты, справки, заключения аттестационных комиссий.

## 2) Отражение профессионального пути, взглядов и планов специалиста.

Иногда портфолио собирается как «методическая копилка», отражение взглядов человека на свою профессию. В этом случае разделы в нем определяются самим специалистом, но существуют и общие рекомендации, помогающие его подбору и более эффективному использованию.

## 3) Помощь в профессиональном развитии специалиста.

Портфолио может служить отражением профессиональных достижений и способом постановки и достижения целей развития в работе.

Прежде всего, в таком портфолио необходимо отразить основные, «базовые» *принципы* профессионального развития данного специалиста. Для чего необходимо развитие в профессии? Что лежит в его основе? Каковы направления развития? Кто может помочь в этом процессе? Где следует искать соответствующие знания и опыт? В виде эссе или дневниковых записей должны быть зафиксированы *взгляды специалиста на суть своей работы*.

Для того чтобы создать самому себе возможности для контроля, необходимо разработать *структуру и программу развития*. С этой целью определяется форма: курсы повышения квалификации, стажировка с отрывом или без отрыва от работы, самостоятельное изучение материала, обращение к помощи наставника или работа в группе коллег. Следует помнить, что, как правило, работа в группе, контроль и помощь наставника повышают эффективность работы. Для развития крайне важно иметь поддержку и помощь со стороны других людей. Если работа по развитию предполагает участие наставника, то и для специалиста, и для наставника должны быть определены формы работы и сферы ответственности. Форма контроля – конспекты, каталожные карточки, файлы с материалами.

Следующий раздел посвящен определению *форм и методов развития*. К ним относятся приобретение новых знаний, наблюдение за работой специалистов, обсуждение с коллегами, постоянная работа с наставником или супервизором, разработка новых программ консультирования, анализ видеозаписей работы, чтение журналов по профессии, отработка практических навыков. По мере работы в портфолио вносятся конспекты, видеоматериалы, резюме, ксерокопии статей и др.

Последний раздел портфолио посвящается повышению профессиональной *ответственности* специалиста.

4) Предоставление администрации учреждения материалов для оценки

работы специалиста.

Портфолио может стать эффективным средством оценки профессиональных достижений специалиста. Обычно выделяют три способа оценки работы человека: оценку его деятельности, оценку уровня достижения поставленных целей и оценку соответствия заранее определенным критериям. Как правило, используются все три вида оценки. Для официальных целей применяют первый способ (что и как делает человек) и третий (насколько он соответствует требованиям, предъявляемым к специалистам квалификационной категории).

Для критериальной оценки необходимо собрать как можно более полную информацию о своей деятельности в соответствии с выделенными критериями. Например, для аттестации на вторую квалификационную категорию необходим определенный стаж работы, умение использовать имеющийся арсенал форм и методов, прогностические и аналитические навыки. Соответственно портфолио должно содержать все эти сведения. В целом же, для предоставления администрации учреждения материалов с целью оценки деятельности специалиста в портфолио должны быть представлены примеры и видеозаписи работы, обзор материалов по используемым формам и методам, достигнутые результаты, оценки эффективности работы, официальная оценка работы, документация о полученном образовании и повышении квалификации [66].

В содержательном компоненте, в портфолио должен найти отражение уровень развития следующих основных умений:

- подбор форм и методов работы к конкретной ситуации или поставленной задаче - соответствие форм и методов работы цели, учет уровня развития ребенка; подбор проводится с учетом возможностей измерения достигнутых результатов;
- умения устанавливать и поддерживать контакт с детьми и подростками, коллегами и родителями – создание соответствующего климата во время работы с клиентами, умение удерживать внимание



- детей во время работы с ними, умение убеждать и объяснять, поддерживать диалог, уважительное отношение к клиентам, эффективное использование времени;
- умения проводить диагностику, консультирование и обучение – профессиональное владение методами и методиками работы, способность планировать деятельность, приводящую к максимальному результату, умение объяснять, подводить итоги и анализировать, использовать собственную активность и заинтересованность детей;
  - умения делать прогноз реабилитации и давать оценку развития ребенка;
  - умение наблюдать за деятельностью детей, осуществлять обратную связь, находить и использовать способы количественной и качественной оценки развития детей и их отношений, задавать эффективные вопросы.

При анализе следует учитывать, что не все в работе специалиста зависит только от его умений и действий. Среди важнейших факторов, влияющих на эффективность деятельности, можно выделить организацию работы в учреждении, установившиеся взаимоотношения в коллективе, другие организационные факторы.

Структура портфолио зависит от конкретных задач, которые ставит перед собой специалист, т.е. от того, какие направления профессиональной деятельности необходимо представить. Целесообразно использовать следующую структуру [152, с. 64]:

Титульный лист

Оглавление

Общие сведения о специалисте

Комментарий

Основная часть:

- документы;
- методическое досье;

- диагностика успешности специалиста;
- информационно-издательская деятельность;
- отзывы (по усмотрению);
- работа с персоналом (для руководителей).

Заключительная часть:

- библиотека по профилю деятельности.

Титульный лист заполняется по определенным правилам. В верхнем поле указывается наименование учреждения с указанием территории.

В среднем поле пишется: «ПОРТФОЛИО».

Далее указывается занимаемая должность, фамилия, имя и отчество специалиста.

В нижнем поле указывается год оформления портфолио.

Оглавление помещается после титульного листа. В нем указывается перечень материалов, включенных в разделы портфолио, с указанием страниц.

Общие сведения о специалисте. В этом разделе указываются:

- фамилия, имя, отчество специалиста;
- дата рождения;
- образование, специальность и квалификация по диплому;
- общий трудовой стаж работы, стаж работы в сфере социальной защиты, стаж работы в данном учреждении, стаж работы по занимаемой должности;
- наличие квалификационной категории (категории общеотраслевых служащих);
- повышение квалификации;
- информация о государственных и муниципальных наградах, грамотах, благодарственных письмах.

В раздел помещаются копии документов об образовании; копия аттестационного листа; копии документов, подтверждающих прохождение курсов повышения квалификации; копии документов, подтверждающих

наличие ученых и почетных званий и степеней; копии дипломов различных профессиональных конкурсов, другие документы по усмотрению специалиста.

Комментарий к портфолио может быть представлен в виде отдельного письма читателю, выступления, эссе или параграфа с выражением своих мыслей, объяснительной записки и т.д. Цель такого комментария – выявить ценностные ориентации и направленность специалиста, его мотивацию и основные содержательные цели в работе. Форма написания свободная, объем – до 2-3 страниц.

Основная часть. В разделе «Документы» размещаются документы, регламентирующие работу специалиста: должностная инструкция, локальные акты учреждения, законы и иные правовые акты, регулирующие вопросы социальной защиты населения (перечень).

Методическое досье представляет собой собрание различных творческих, проектных, исследовательских работ, авторских методик, разработок, программ.

Основные направления профессиональной активности: участие в научных конференциях, семинарах, конкурсах, социальных чтениях. В раздел можно поместить карту творческого роста, лист межаттестационных достижений, доклады, сценарии открытых мероприятий и др.

Диагностика успешности специалиста. В материалах данного раздела представляется динамика результатов профессиональной деятельности специалиста за определенный период (3-5 лет):

- сравнительный анализ (мониторинг) качества предоставляемых услуг, использования современных технологий и т.д.;
- материалы диагностик;
- методическая работа специалиста (участие в профессиональных творческих конкурсах, в методическом объединении, организация и проведение мастер-классов, «круглых столов», научно-исследовательская и экспериментальная работа, подготовка творческих

- отчетов, докладов, рефератов и др.);
- методические разработки, видеокассеты, компьютерные диски с записью проведенных мероприятий (фотографии, выставки, экскурсии и др.);
  - материально-техническая база (для руководителей);
  - другие материалы по усмотрению специалиста.

Информационно-издательская деятельность. Взаимодействие со СМИ (копии газетных публикаций, информация об участии в съемках теле- радиосюжетов), пресс-релизы, печатные издания (буклеты, памятки, информационные листы, брошюры), другие информационно-разъяснительные материалы.

Раздел «Отзывы» не является обязательным, оформляется по усмотрению специалиста. Отзывы включают в себя характеристики отношения специалиста к различным видам деятельности, представленные администрацией учреждения, коллегами, клиентами.

Работа с персоналом (для руководителей). Представление системы работы с кадрами. Участие работников в корпоративной жизни учреждения и мероприятиях, значимых для учреждения, результаты аттестации и сведения о повышении квалификации работников.

Заключительная часть. Раздел «Библиотека по профилю деятельности» может включать словарь терминов, связанных с профессиональной деятельностью специалиста, список полезной литературы, электронные книги и статьи и т.д.

Основные требования, которые необходимо соблюдать при составлении портфолио:

- систематичность самомониторинга;
- структуризация материалов, логичность и лаконичность всех письменных пояснений;
- целостность, тематическая завершенность представленных материалов;
- аккуратность и эстетичность оформления.

*Приведем пример оформления портфолио специалиста  
социозащитного учреждения.*

ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОЕ  
УЧРЕЖДЕНИЕ АРХАНГЕЛЬСКОЙ ОБЛАСТИ ДЛЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ,  
НУЖДАЮЩИХСЯ В СОЦИАЛЬНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ  
«Приморский СРЦН «Радуга»  
2015 г.

ПОРТФОЛИО

---

(должность)

---

(фамилия, имя, отчество)  
2015 г.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Общие сведения о специалисте.....

Комментарий .....

Раздел «Документы».....

1. (название документа).....

2. (название документа).....

Раздел «Методическое досье».....

1. ....

2. ....

Раздел «Диагностика успешности специалиста».....

1. ....

2. ....

Раздел «Информационно-издательская деятельность».....

1. ....

2. ....

Раздел «Отзывы».....

Раздел «Работа с персоналом» (для руководителей).....

В системе внутрифирменного образования метод портфолио способствует оцениванию работы специалиста, характера его деятельности, позволяет отслеживать творческий и профессиональный рост, формирование навыков рефлексии.

В непрерывном образовании работающих специалистов эффективной технологией выступает и игровая технология. Понятие «игровые педагогические технологии» включает обширную группу методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр. Игра – это вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением. В отечественной педагогике и психологии проблему игровой деятельности разрабатывали К.Д. Ушинский, П.П. Блонский, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, в зарубежной – З. Фрейд, Ж. Пиаже и другие. В их трудах исследована и обоснована роль игры в онтогенезе личности, в развитии основных психических функций, в самоуправлении и саморегулировании личности, наконец, в процессах социализации – в усвоении и использовании человеком общественного опыта. На наш взгляд, более глубоко проблему игровой деятельности разработал автор технологии знаково-контекстного обучения в профессиональной педагогике – доктор психологических наук, профессор А.А. Вербицкий. Автор отмечает, что игра позволяет реализовать следующие основные педагогические функции:

- формирование у обучающихся целостного представления о профессиональной деятельности в ее динамике;
- приобретение как предметно-профессионального, так и социального опыта, в том числе принятия индивидуальных и совместных решений;
- развитие профессионального теоретического и практического мышления;
- формирование познавательной мотивации, обеспечение условий появления профессиональной мотивации.

То есть игра является технологией, которая позволяет активизировать и интенсифицировать образовательный процесс, менять мотивацию обучения, сокращать время накопления опыта (опыт, который в обычных условиях накапливается в течение многих лет, может быть получен с помощью деловых игр в течение недели или месяца).

*Приведем пример разработки деловой игры.*

Деловая игра обладает существенным качеством – наличием четко сформулированной обучающей цели, которая при этом предусматривает и личное саморазвитие, и образа соответствующего педагогического результата, который характеризуется яркой учебно-познавательной направленностью. А.А. Вербицкий предлагает структурную схему, в которых обобщаются представления о концептуальных основах деловой игры [32, с. 36].

Алгоритм проведения деловых игр включает следующие этапы:

Составление плана игры.

- 1) Написание сценария, включая (руководство для ведущего, правила и рекомендации для игры), инструкции для игроков.
- 2) Подбор информации; средств обучения.
- 3) Разработка способов оценки результатов игры.

Игровая модель включает в себя сценарий игры, правила игры, роли и функции игроков. Представленная на рисунке 2 структура деловой игры основана на теоретических представлениях о деловой игре как форме знаково-контекстного обучения.

Методическое обеспечение	Игровая модель				Техническое обеспечение
	Цели игровые	Комплект ролей и функций игроков	Сценарий игры	Правила игры	
	Цели педагогические	Предмет игры	Графическая модель взаимоотношений учащихся в игре	Система оценивания	
Имитационная модель					

Рисунок 2 – Структурная схема деловой игры

Имитационная модель отражает выбранный фрагмент реальной действительности и задает предметный контекст профессиональной деятельности в образовательном процессе. Игровая модель является способом описания работы участников с имитационной моделью, что задает социальный контекст профессиональной деятельности. Не любое содержание подходит для игрового моделирования, лишь то, что содержит проблему. Необходимо помнить, что отнюдь не любое содержание профессиональной деятельности подходит для игрового моделирования. Отбирают то, что достаточно сложно, что содержит в себе проблемность.

*Цели игры.* Задаются как педагогические (цели обучения и воспитания, дидактические и воспитательные) так и игровые. Игровые цели нужны для создания мотивации к игре, соответствующего эмоционального фона. Они, как правило, выполняют подчиненную, служебную роль, роль средства достижения педагогических целей.

*Предмет игры* – это предмет деятельности участников игры. Предмет игры задается исходя из модели специалиста и представляет собой перечень процессов и явлений, воссоздаваемых (имитируемых) в деловой игре и требующих выполнения профессионально-компетентных действий.

Под «*сценарием игры*» понимается описание в словесной или графической форме предметного содержания, выраженного в характере и



последовательности действий игроков, преподавателя и ведущего игру. В сценарии отражается общая последовательность игры, разбитой на основные этапы, операции и шаги.

Графическая модель ролевого взаимодействия участников отражает количественный состав участников игры, их должностные функции, внутригрупповые и межгрупповые связи, представляет структуру их взаимодействия на каждом этапе игры, а также дает представление о возможном пространственном расположении участников, имеющем существенное значение для создания игровой обстановки и управления игрой.

*Комплект ролей и функций игроков* должен адекватно отражать «должностную картину» того фрагмента профессиональной деятельности, который моделируется в игре. Важное значение при определении комплекта ролей и функций игроков имеет количественный состав участников и число игровых групп. Оптимальным числом участников является 30 человек, а в группе – 7.

*Правила игры* есть норма поведения участников игры. Их основная задача – адекватно отразить в игре как реальный, так и игровой, условный план профессиональной деятельности, ее предметный и социальный контексты. Требования к правилам игры можно систематизировать в следующем виде:

- правила содержат ограничения касающиеся ряда аспектов игры: технология игры, связанная с ее содержанием; регламент игровой процедуры и ее отдельных элементов; роль и функции преподавателей, ведущих игру, система оценивания; способы взаимодействия игроков; возможность введения неожиданных ситуаций;
- основных правил игры не должно быть слишком много. Оптимальное количество таких правил – 5-10, они должны быть представлены всей аудитории с помощью плакатов или технических средств или

формулироваться в виде перечня вопросов, требующих принятия решений в процессе подготовки и проведения игры;

- правила должны быть тесно взаимосвязаны со структурными элементами игры и, прежде всего с системой оценивания и инструкциями игрокам.

Система оценивания в деловой игре выполняет функции контроля и самоконтроля. Выбирая систему оценивания, необходимо ответить на следующие вопросы:

- что оценивать?
- кто и как это будет делать?
- в каких единицах оценивать?

Функции оценивания могут выполнять преподаватель (он представляет оценку деятельности групп и игроков, как по формализованным критериям, так и в свободной форме), а также сами игроки. Это могут быть непосредственно исполнители либо представители ролей – эксперты, аналитики, представители заказчика.

В рамках внутрифирменного обучения специалистов социальной сферы применяются различные модификации игр:

*Имитационные игры.* На занятиях имитируется деятельность какой-либо социозащитной организации или ее подразделения. Сценарий имитационной игры кроме сюжета события содержит описание структуры и назначения имитируемых процессов и объектов.

*Операционные игры.* Они помогают отработать выполнение конкретных специфических операций. Игры этого типа проводятся в условиях, имитирующих реальные.

*Исполнение ролей.* В этих играх отрабатывается тактика поведения, действий, выполнение функций и обязанностей конкретного лица.

*«Деловой театр»* – разыгрывается какая-либо ситуация, поведение человека в этой обстановке.

*Психодрама и социограмма.* Они весьма близки к «исполнению ролей» и «деловому театру». Это также «театр», но уже социально–психологический, в котором отрабатывается умение чувствовать ситуацию, оценивать состояние другого человека.

В системе внутрифирменной подготовки специалистов игровая технология способствует развитию социальной, коммуникативной, информационной, технологической и других компетенций, влияющих на развитие профессиональной компетентности специалиста в целом.

Представленные выше технологии предполагают использование следующих интерактивных методов и средств обучения.

*Лекция беседа* – или «диалог с аудиторией», является наиболее распространенной и сравнительно простой формой активного вовлечения обучаемых в учебный процесс. Эта лекция предполагает непосредственный контакт преподавателя с аудиторией. Преимущество лекции-беседы состоит в том, что она позволяет привлекать внимание обучаемых к наиболее важным вопросам темы, определять содержание и темп изложения учебного материала с учетом особенностей обучающихся.

*Лекция визуализация* представляет собой визуальную форму подачи лекционного материала средствами ТСО или аудио-видео техники (видео–лекция). Чтение такой лекции сводится к развернутому или краткому комментированию просматриваемых визуальных материалов (рисунков, фотографий, слайдов, схем, таблиц, графов, графиков, моделей и т.д.). Лекция–презентация позволяет лучше воспринимать определения понятий, зафиксированные на экране, чем на слух. Лекция визуализация учит обучаемых преобразовывать устную и письменную информацию в визуальную форму, что формирует у них профессиональное мышление за счет систематизации и выделения наиболее значимых, существенных элементов содержания обучения.

*Лекция – дискуссия* – это взаимодействие преподавателя и обучаемых, свободный обмен мнениями, идеями и взглядами по исследуемому вопросу.

Преподаватель при изложении лекционного материала не только использует ответы обучающихся на свои вопросы, но и организует свободный обмен мнениями в интервалах между логическими разделами.

*Тематический семинар* – готовится и проводится с целью акцентирования внимания обучаемых на какой-либо актуальной теме или на наиболее важных и существенных ее аспектах. Перед началом семинара дается задание – выделить существенные стороны темы, или же преподаватель может это сделать сам в том случае, когда обучающиеся затрудняются, проследить их связь с практикой общественной или трудовой деятельности. Тематический семинар углубляет знания обучающихся, ориентирует их на активный поиск путей и способов решения затрагиваемой проблемы.

*Мастер-класс* – это особая форма учебного занятия, когда преподаватель-мастер передает свой опыт путем прямого и комментированного показа последовательности действий, методов, приемов и форм педагогической деятельности. Целью проведения мастер-класса является профессиональное, интеллектуальное и эстетическое воспитание, и прежде всего, развитие в ходе мастер-класса способности обучаемого самостоятельно и нестандартно мыслить. Методика проведения мастер-классов не имеет каких-либо строгих и единых норм. В большинстве своем, она основывается как на педагогической интуиции преподавателя, так и на восприимчивости.

*Ролевые и деловые игры* – форма воссоздания предметного и социального содержания профессиональной деятельности, моделирования систем отношений, разнообразных условий профессиональной деятельности, характерных для данного вида практики. В игре обучение студентов происходит в процессе совместной деятельности. При этом каждый решает свою отдельную задачу в соответствии со своей ролью и функцией. Общение в игре – это не просто общение в процессе совместного усвоения знаний, а общение, имитирующее и воспроизводящее общение людей в процессе

реальной совместной деятельности, обучающее умениям и навыкам сотрудничества.

*Тренинг* – метод активного обучения, направленный на развитие знаний, умений и навыков и социальных установок. Тренинг достаточно часто используется, если желаемый результат – это не только получение новой информации, но и применение полученных знаний на практике.

*Кейс–метод (case-study)* (анализ определенных ситуаций) – метод, основанный на моделировании ситуации или использования реальной ситуации в целях анализа данного случая, выявления проблем, поиска альтернативных решений и принятия оптимального решения проблем. Метод case-study дает возможность изучить сложные или эмоционально значимые вопросы в безопасной обстановке, а не в реальной жизни с ее угрозами, риском, тревогой о неприятных последствиях в случае неправильного решения. Обучение происходит в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, что позволяет не только получать новые знания, но и развивать саму познавательную деятельность, переводит ее на более высокие формы кооперации и сотрудничества.

*Практические упражнения в группах тренинга умений.* В группах тренинга умений, или развития жизненно важных навыков, учат адаптивным способам поведения, действиям, которые служат средством удовлетворения важнейших жизненных.

*Разбор конкретных ситуаций* – обсуждение конкретных ситуаций. Обычно, такая ситуация представляется устно или в очень короткой видеозаписи, диафильме. Поэтому изложение ее должно быть очень кратким, но содержать достаточную информацию для оценки характерного явления и обсуждения.

Приведем примеры представленных интерактивных методов и средств обучения.

*Пример лекции – визуализации «Технологии, реализуемые в профессиональном образовании» для специалистов социозащитных учреждений (представлен в виде слайдов).*

## ***Технологии реализуемые в профессиональном образовании***

***Лекция - визуализация***

### ***Педагогические технологии***

– это системный способ организации совместной деятельности субъектов образования, направленные на достижение обозначенных целевых установок, с привлечением всего арсенала дидактических средств обучения, создающий условия для реализации индивидуальных образовательных и профессиональных маршрутов с учетом их индивидуально-личностных характеристик.

***Н.Н. Суртаева***

## *Наиболее часто используемые образовательные технологии в социально-педагогической деятельности*

Технология	Сущность
<i>Проблемно-деятельностное обучение</i>	Последовательная постановка перед обучаемыми проблем, разрешая которые они усваивают не только знаниевую компоненту профессиональной деятельности, но и навыки ее осуществления
<i>Модульное обучение</i>	Самостоятельная работа обучаемых с индивидуальной учебной программой в виде законченного содержательного модуля, широко используемая в дистанционной форме обучения
<i>Контекстное обучение</i>	Моделирование предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности, применение активных методов обучения
<i>Игровое обучение</i>	Самостоятельная познавательная деятельность, направленная на поиск, обработку, усвоение учебной информации и содержащая компонент условности

## *Проблемно-деятельностное обучение*



Данная теория реализует два основополагающих принципа обучения:

- принцип проблемности;
- принцип деятельности в обучении.

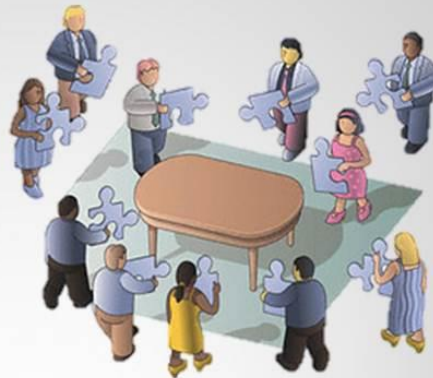
Сущность проблемно-деятельностной теории обучения заключается в том, что в процессе учебных занятий создаются специальные условия, в которых обучающийся, опираясь на приобретенные знания, самостоятельно обнаруживает и осмысливает учебную проблему, мысленно и практически действует в целях поиска и обоснования наиболее оптимальных вариантов ее решения.

Можно выделить несколько этапов познавательной учебной деятельности:

- восприятие и осмысление обучаемыми созданной обучаемым проблемной ситуации;
- обучаемые создают, обосновывают и пробуют разрешить возникшую проблему на основе имеющихся у них знаний, а когда это не удается, они путем догадки, логических рассуждений или в ходе самостоятельного поиска новых знаний в учебниках, учебных пособиях выстраивают мысленную модель своих действий по ее решению;
- индивидуальные действия в соответствии с созданной моделью. Во время практических действий уточняется и корректируется принятое решение;
- анализ проведенного действия и проверка правильности решения проблемы;
- анализ мышления в ходе проведенного действия. Анализ того, как обучаемый мыслит в ходе практического действия, способствует развитию его интеллектуальных способностей, выходу за пределы традиционных решений, отказу от шаблонов и стереотипов в мыслительной деятельности.



## *Модульное обучение*



## **УЧЕБНЫЙ МОДУЛЬ**

- это составляющая учебного процесса, обладающая содержательной целостностью, имеющая цели обучения данному содержанию, и технологическое обеспечение, включающее соответствующие организационные формы, обучения и систему контроля и самоконтроля.

## ***ХАРАКТЕРИСТИКИ МОДУЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ***

- диагностичная постановка целей, которые должен достичь обучаемый при изучении каждого учебного модуля;
- гибкость (мобильность), отражающая вариативность содержания учебного комплекса;
- осознание целей изучения данного модуля обучающим и обучаемого;
- преобладание самостоятельной работы обучаемого среди других видов деятельности;
- преобладание консультативной деятельности обучающего, выступающего в роли коллеги;
- рефлексия познавательной деятельности обучаемого.

## ***ЭТАПЫ РАЗРАБОТКИ СИСТЕМЫ ПОЛНОГО УСВОЕНИЯ ЗНАНИЙ***

- формулирование диагностичных целей обучения;
- разработка содержания обучения в виде стандартов полного усвоения знаний;
- разработка стандартов и тестов для организации контроля за уровнем освоения знаний обучаемым;
- организация входного диагностирования и организация дифференцированной самостоятельной работы;
- разработка учебных материалов на основе модульного принципа;
- разработка заданий для самоконтроля по всем изучаемым модулям;
- коррекция знаний по итогам самоконтроля;
- итоговый контроль знаний.

# *Контекстное обучение*



## **СУЩНОСТЬ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ**

- Основной упор делается на формирование профессиональной мотивации развития личности. Содержание учебной деятельности обучающегося формируется исходя из модели специалиста, т.е. логики профессиональной деятельности. Это придает процессу обучения целостность, системность, обеспечивает формирование личностного смысла усваиваемых знаний. Содержание и условия профессиональной деятельности всегда вероятностны, проблемны. Основной единицей содержания контекстного обучения выступает проблемная ситуация, предполагающая включение продуктивного мышления обучающегося

## ***КОНТЕКСТНОЕ ОБУЧЕНИЕ***

<b>Моделирование профессиональной деятельности</b>	<b>Базовые формы деятельности</b>	<b>Активные методы обучения</b>
Мотивация развития личности	Учебная	Дискуссия
Основная единица содержания – проблемная ситуация	Квазипрофессиональная	Проблемный семинар
	Учебно-профессиональная	Тренинг

## ***Игровое обучение***



## ***ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЦЕЛИ ДЕЛОВОЙ ИГРЫ***

- образовательные (формирование предметных умений и навыков);
- воспитательные (разбор игры преподавателем, рефлексия участников по поводу всех ее перипетий на заключительной дискуссии, являющейся необходимой составной частью сценария, несут обучающую и воспитывающую нагрузку).

## ***ПРИЗНАКИ ДЕЛОВЫХ ИГР***

- наличие модели объекта;
- наличие ролей, различие ролевых целей при выработке решений;
- взаимодействие участников, исполняющих разные роли;
- наличие общей цели игры у всех участников, коллективная выработка решений участниками игры; реализация «цепочки решений» в процессе игры;
- многовариантность решений;
- управление эмоциональным напряжением;
- разветвленная система индивидуальных или групповых оценок деятельности участников игры.

*Контрольные вопросы к лекции-визуализации:*

- 1) Понятие педагогическая технология.
- 2) Технологии, реализуемые в профессиональном образовании.
- 3) Преимущества модульного обучения.
- 4) Особенности технологии контекстного обучения.
- 5) Характеристика игровой технологии.

*Задания для самостоятельной работы:*

- 1) Собеседования по контрольным вопросам.
- 2) Подготовить отчет в письменной форме о тех образовательных технологиях, которые наиболее часто используются в профессиональной деятельности специалиста социозащитного учреждения.

*Пример решения социально-педагогического кейса для специалистов социозащитных учреждений.*

#### ***Описание ситуации.***

В социозащитное учреждение поступил новый воспитанник Аравик М. Ребенок из армянской семьи, плохо говорящий по-русски. Несмотря на продолжительное нахождение в детском коллективе, мальчик не может установить отношения со сверстниками. Дети его не принимают в игры, отвергают. На вопросы воспитателя, почему дети не хотят общаться с Аравиком, ребята отвечают, что он глупый, «не такой» и говорит непонятно.

*Вопросы к ситуации.*

- 1) Как реагировать воспитателю на следующие слова детей о новом мальчике: «он глупый», «не такой», «говорит непонятно»?
- 2) Что может быть причиной такого поведения детей?
- 3) Какие рекомендации вы бы дали педагогам, работающим в детской группе?

*Изучение возможных причин сложившейся ситуации.* Подобная ситуация может произойти в том случае, если в систему воспитания не включены меры по воспитанию толерантности у детей. Известно, что свое

отношение к иному человеку начинает формироваться у ребёнка примерно с 4 лет, оно основано на элементарных проявлениях общечеловеческих чувств и непродуманных знаниях.

Проявление нетерпимости по отношению к другому выражается в осмеянии, передразнивании, опасениях. В основе этого лежат следующие факторы:

- детская непосредственность;
- ограниченный жизненный опыт;
- детская бестактность.

Таким образом, проблему формирования толерантности можно определить как воспитательную проблему. Начинать работу в этом направлении необходимо с дошкольного возраста, поскольку именно в этом возрасте закладываются ценностные основы мировоззрения.

*Предложение методов коррекции создавшейся ситуации.* Методы коррекции создавшейся ситуации будут включать в себя решение конкретных задач, которые объединены в два взаимосвязанных блока:

- воспитание у дошкольников миролюбия, принятия и понимания других людей, умения позитивно с ним взаимодействовать;
- создание толерантной среды в обществе и в сфере образования.

Воспитание толерантности будет успешным только в том случае, если у ребенка будет сформирована мотивация, осознание того, зачем именно ему необходимо это качество (личная цель), и осознание значимости этого для общества (социальная цель). Толерантность относится к нравственным качествам, поэтому ее воспитание во многом зависит от индивидуальных особенностей воспитанника: уже имеющихся этических установок, моральных устоев поведения, характерологических черт, развитости интеллектуальной, эмоциональной и волевой сфер, личного опыта взаимоотношений, уровня развития психических процессов, наличия и развития природных и духовных способностей и т. д. При формировании толерантности следует учитывать также личностные качества ребенка:

особенности и различия в чертах личности и социальном поведении. К таким различиям относят: степень эмоциональной чувствительности, формы проявления агрессивности, подверженность влиянию других людей и убеждению себя другими. В воспитании толерантности необходимо помнить и о возрастной динамике развития нравственных качеств и опираться на нее. Кроме того, в процессе воспитания толерантности необходимо учитывать культурную и этническую среду воспитания ребенка. Нельзя не упомянуть о принципе опоры на положительное в ребенке, так как мы должны поддерживать развитие, видеть в ребенке саморазвивающуюся личность, готовую к изменениям и самореализации.

*Примеры коррекционных методов, позволяющих решить ситуацию.* Для коррекции создавшейся ситуации можно порекомендовать ознакомиться с работами Л.И. Семиной, П.И. Степанова и О.Я. Воробьевой [122; 130; 37].

В данных работах дается описание различных ситуаций и возможных путей выхода из них, приводятся примеры коррекционных методов, позволяющих исправить сложившуюся ситуацию.

Авторы предлагают использовать традиционные коррекционные методы, включая в их содержание ситуации, описывающие негативное поведение и методы его исправления. Например, метод сказкотерапии («Сочини сказку», «Прокомментируй сказку»). Сказку может рассказывать взрослый, или в качестве рассказчика может выступать группа детей - так называемое групповое рассказывание. Сказкотерапия – это не новый метод коррекции разных форм отклоняющегося поведения. Чтение, пересказ, сочинение сказок, участие в их постановке формируют у ребёнка необходимые формы поведения, так как в сказках дается не прямая оценка поступкам героев, их действиям, отношению к другим героям и происходящему, а опосредованная, которая иногда гораздо действеннее прямой оценки. Педагогу рекомендуется вовлекать в сочинение сюжета сказки ребёнка, которому требуется коррекция. Это необходимо для того, чтобы



имплицитно ребёнок мог усвоить нормы, которые он не может самостоятельно включить в свою систему ценностей.

Метод игротерапии может применяться для развития умений невербального общения (такие игры, как «Угадай-ка», «Любимый сказочный герой»); развития чувства близости с другими детьми («Ласковое имя», «Комплименты»); развития умений, направленных на распознавание чувств других людей («Море волнуется»); гармонизации восприятия своего имени, фамилии («Как по-разному можно нас назвать?», «Угадай, кто это?»); развития умения понимать настроение окружающим («Что можно сделать для друга?»); развития чувства милосердия, сострадания к другим людям («Солнышко милосердия»); обсуждения и проигрывания ситуаций, направленных на практическое применение навыков толерантного поведения на занятиях, в игре, в общественных местах, на умение проявлять сопереживание и сострадание к взрослым и сверстникам.

Детям дошкольного возраста можно предложить; метод арттерапии. Дошкольники с удовольствием будут участвовать в театрализациях «Автопортрет», «Я и мое настроение», «Мое имя», «Цветок милосердия», «Дети планеты Земля».

Нельзя обойтись без такого метода, как использование художественного слова – стихотворений, пословиц, поговорок, дразнилок, рассказов зарубежных авторов и сказок народов мира.

На занятиях рекомендуется использовать разнообразные наглядные пособия - сюжетные картины, фотографии, иллюстрации к сказкам, рисунки. Необходимо знакомиться с детскими песнями, национальной музыкой разных народов. Перечисленные методы позволяют активизировать интерес дошкольника к самому себе, к своему окружению, семье, обществу, способствуют воспитанию толерантности.

*Пример практических упражнений в группах тренинга умений «Приоритеты и ценности» для специалистов социозащитных учреждений.*

- Мы тренируемся, работаем и деремся не за абстрактные идеи, а за себя, за свое понимание окружающего мира. Если мы делаем что-либо для этого мира и не требуем «оплаты», то это означает, что мы всего лишь столь уверены в своей правоте, что готовы утверждать ее за свой *счет* (Андрей Кочергин).

*Задание 1.* Методика «Определяем приоритеты» (Г.В. Резапкина, модифицированная)

На специалистов помогающих профессий возложено такое количество задач, что трудно их даже перечислить. Пронумеруйте список из 12 направлений работы специалиста по степени их важности лично для вас: рядом с самой важной, по Вашему мнению, задачей поставьте 1, рядом со второй по значимости – 2 и т.д. до 12. Если Вы считаете, что в этом списке чего-то не хватает, запишите в пустой строчке свой вариант.

- Уважение к личности воспитанника (признание ценности каждого человека, независимо от его достижений)
- Создание условий для полноценного и разностороннего развития воспитанника
- Сохранение психического и физического здоровья воспитанника
- Воспитание нравственного человека (ответственность, доброта, трудолюбие, честность и т.д.)
- Развитие творческих способностей и навыков исследовательской работы
- Воспитание конкурентоспособной личности
- Сотрудничество с родителями (взаимопонимание, общие требования)
- Требовательность и постоянный контроль со стороны взрослых
- Экологическое воспитание воспитанников (любовь к природе, забота о ее сохранении)
- Эстетическое развитие воспитанников (воспитание чувства прекрасного, интереса к литературе и искусству)
- Подготовка к будущей профессиональной деятельности (помощь в выборе профессии и планирования карьеры)

- Подготовка к будущей семейной жизни (понимание роли жены и матери, мужа и отца)

- \_\_\_\_\_
  - «Взрослые очень любят цифры. Когда рассказываешь им, что у тебя появился новый друг, они никогда не спросят о самом главном. Никогда они не скажут: «А какой у него голос? В какие игры он любит играть? Ловит ли он бабочек?» Они спрашивают: «Сколько ему лет? Сколько у него братьев? Сколько он весит? Сколько зарабатывает его отец?» И после этого воображают, что узнали человека. Когда говоришь взрослым: «Я видел красивый дом из розового кирпича, в окнах у него герань, а на крыше голуби», – они никак не могут представить себе этот дом. Им надо сказать: «Я видел дом за сто тысяч франков», – тогда они восклицают: «Какая красота!» (*Антуан де Сент-Экзюпери, Маленький принц*)

*Задание 2. Упражнение «Девиз».* Охарактеризуйте людей, живущих под следующими девизами:

Не верь, не бойся, не проси \_\_\_\_\_

Бытие определяет сознание \_\_\_\_\_

Сознание определяет бытие \_\_\_\_\_

Делай, что должен, и будь что будет \_\_\_\_\_

Бери от жизни все \_\_\_\_\_

Ты этого достоин \_\_\_\_\_

Лучше синица в руках, чем журавль в небе \_\_\_\_\_

Работа не волк, в лес не убежит \_\_\_\_\_

Если ты ничего не можешь, ты ничего не должен хотеть \_\_\_\_\_

Не в свои сани не садись \_\_\_\_\_

Хочешь жить – умей вертеться \_\_\_\_\_

Кто не работает – не ест \_\_\_\_\_

Падающего подтолкни \_\_\_\_\_

Цель оправдывает средства \_\_\_\_\_

Честь превыше прибыли \_\_\_\_\_

*Вопросы и задания для самостоятельной работы:*

- 1) Какие жизненные стратегии выражают эти формулировки?
- 2) Охарактеризуйте людей, живущих по этим стратегиям. С кем из них бы Вы предпочли иметь дело?
- 3) Какой из этих девизов вам ближе всего? Придумайте девиз, который точнее всего отражает Вашу жизненную позицию.

Таким образом, в данном параграфе мы показали отдельные фрагменты включения внутрифирменных технологий в образовательный процесс развития профессиональной компетентности специалистов социозащитных учреждений. Разработка и внедрение модели и программы развития профессиональной компетентности специалистов позволили показать пути оптимизации профессионального образования специалистов социальной сферы в системе непрерывного образования через внедрение внутрифирменных технологий. Описанные технологии обучения оптимизируют процесс внутрифирменной подготовки и переподготовки кадров, так как ориентированы на потребности и жизненный опыт специалистов социальной сферы, что согласуется с принципами обучения взрослых. Анализ результатов апробации позволил увидеть, что развитие профессиональной компетентности специалистов помогающих профессий в условиях социозащитных учреждений может осуществляться через создание условий эффективности, ориентированных на задачи конкретного социозащитного учреждения, интересы и затруднения конкретных специалистов, способствующих созданию профессиональных контактов, особой рефлексивной среды, содействующей саморазвитию и самообразованию.

## **2.3 Интерпретация результатов педагогического эксперимента, направленного на проверку эффективности развития профессиональной компетентности специалистов социозащитных учреждений через внедрение внутрифирменных технологий**

В данном параграфе мы ставили цель представить результаты педагогического эксперимента – его констатирующей и преобразующей частей и интерпретацию полученных результатов.

Целью констатирующего этапа педагогического эксперимента было выявление мнений специалистов, руководителей социозащитных учреждений и экспертов на предмет признания проблем развития профессиональной компетентности специалистов социозащитных учреждений по средствам внедрения внутрифирменного повышения квалификации и переподготовки работников

При проведении констатирующего этапа педагогического эксперимента в качестве респондентов выступали специалисты социальной сферы из различных учреждений Архангельска и Архангельской области (участники постоянно действующего научно–практического семинара «Технологии развития профессиональных компетенций специалистов социальной сферы» для специалистов помогающих профессий, специалисты социальной сферы Октябрьского округа города Архангельска, специалисты Центра Охраны Прав Детства Исакогорского округа города Архангельска и «Приморского социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних «Радуга» Приморского района Архангельской области (сокращенно – ГСУ «Приморский СРЦН «Радуга») – более 250 респондентов), что позволило увидеть большой спектр мнений и получить объективное представление о состоянии исследуемых проблем. Нами был подобран и адаптирован к условиям социозащитных учреждений комплекс диагностических методик развития профессиональной компетентности специалистов. Для оценки уровня исходного состояния профессиональной

компетентности специалистов социозащитных учреждений учитывались следующие направления:

- 1) Самооценка уровня развития профессиональных компетенций, включающая: осознание специалистом собственных потребностей и побудительных мотивов, выстраивание приоритетов и определение ценностных ориентиров, степень соответствия или несоответствия собственных способностей уровню требуемых (предполагаемых) результатов, имеющихся компетенций задачам профессиональной деятельности, вопросы на выявление пробелов в теоретической и практической подготовке специалистов.
- 2) Внутренняя оценка коллег и администрации, позволяющая достаточно объективно оценить уровень развития профессиональных компетенций и культуры, степень удовлетворенности и соответствие деятельности специалиста задачам социозащитного учреждения.
- 3) Внешняя оценка успешности деятельности (экспертами, родителями, заинтересованными лицами и партнерами), которая позволила определить соотношение качества образовательной деятельности специалиста в зависимости от потребностей внешних партнеров социозащитного учреждения.

*Для самооценки* социально-педагогической деятельности с целью выявления проблем специалистов помогающих профессий в профессиональной сфере нами была составлена и проанализирована Экспертная карта «Проблемы в профессиональной деятельности», приведена ниже, в таблице 8.

*Экспертная карта «Проблемы в профессиональной деятельности»*

ФИО \_\_\_\_\_

Должность, стаж работы \_\_\_\_\_

Учреждение \_\_\_\_\_

Расставьте по значимости для Вас проблемы в профессиональной деятельности: 1–наиболее значима; 15–наименее значима.

Таблица 8 – Экспертная карта

№ п/п	Проблемы в профессиональной деятельности	Ранг значимости
1	Слабая методическая подготовка, недостаток профессиональных знаний и умений	
2	Затруднения в отборе технологий организации социозащитной деятельности	
3	Затруднения в области информационного поиска	
4	Проблема личностной готовности к организации воспитательной работы, слабое осознание себя как представителя профессии	
5	Проблема взаимопонимания с детьми	
6	Проблема построения отношений с родителями.	
7	Проблема построения отношений и администрацией	
8	Проблемы построения отношений с коллегами в профессиональном коллективе	
9	Недостаточное владение приемами самооценки и саморегуляции	
10	Неразвитость рефлексии, умения анализировать личный и профессиональный опыт	
11	Ощущение нереализованности, неудовлетворенность своим социальным положением	
12	Затрудненность реализации творческого потенциала	
13	Сложности в мотивировании себя на ситуацию, на цель, на результат	
14	Физическая и психологическая истощенность, подверженность стрессам, опасение не справиться с эмоциональными перегрузками	
15	Неумение понять индивидуально-психологическое состояние другого, неадекватность восприятия себя и окружающих, психологических особенностей возраста, неумение владеть собой и т. д.	

Для ранжирования было выделено пятнадцать показателей оценки профессиональных и личностных проблем, характерных для специалистов социальной сферы: слабая методическая подготовка, недостаток профессиональных знаний и умений; затруднения в отборе технологий организации социозащитной деятельности; затруднения в области информационного поиска; проблема личностной готовности к организации воспитательной работы, слабое осознание себя как представителя профессии;

проблема взаимопонимания с детьми; проблема построения отношений с родителями; проблема построения отношений и администрацией; проблемы построения отношений с коллегами в профессиональном коллективе; недостаточное владение приемами самооценки и саморегуляции; неразвитость рефлексии, умения анализировать личный и профессиональный опыт; ощущение нереализованности, неудовлетворенность своим социальным положением; затрудненность реализации творческого потенциала; сложности в мотивировании себя на ситуацию, на цель, на результат; физическая и психологическая истощенность, подверженность стрессам, опасение не справиться с эмоциональными перегрузками; неумение понять индивидуально-психологическое состояние другого, неадекватность восприятия себя и окружающих, психологических особенностей возраста, неумение владеть собой и т. д.

Полученный в ходе исследования материал позволяет утверждать, что наиболее значимыми по степени выраженности оказались следующие проблемы:

- физическая и психологическая истощенность (1 ранг значимости у 90% испытуемых),
- подверженность стрессам (2 ранг значимости у 77%) ,
- опасение не справиться с эмоциональными перегрузками (3 ранг значимости у 70%);
- затруднения в отборе технологий организации социозащитной деятельности; недостаточное владение приемами самооценки и саморегуляции (4 ранг значимости у 70 %);
- затрудненность реализации творческого потенциала (5 ранг значимости у 77 %);
- слабая методическая подготовка (6 ранг значимости у 66,7 %),
- недостаток профессиональных знаний и умений (7 ранг значимости у 53, 3 %).



*Внутреннее оценивание коллег и администрации,* позволило достаточно объективно оценить уровень развития профессиональных компетенций и культуры специалистов социозащитных учреждений.

Оценивание уровня профессиональной компетентности специалистов социозащитных учреждений осуществляется по трем уровням: средний, выше среднего и высокий. Основанием для этого послужили полученные показатели. Так, критерий «владение современными педагогическими технологиями и их применение в профессиональной деятельности» предлагается оценивать по следующим показателям: полнота, объем, точность и результативность. Критерий «готовность решать профессиональные предметные задачи» раскрывается с помощью трех показателей: направленность, активность и инициативность. Наконец, критерий «способность контролировать свою деятельность в соответствии с принятыми правилами и нормами» характеризуется такими показателями, как логичность, целенаправленность и соотнесенность. В таблице 9 приводятся указанные критерии и показатели. Кроме того, каждому из показателей дается пояснение или определение.

Таблица 9 – Критерии и показатели оценивания уровня профессиональной компетентности специалистов социозащитных учреждений

<b>Критерий</b>	<b>Показатели</b>	<b>Пояснение, определение</b>
1. Владение современными социально-педагогическим и технологиями и их применение в профессиональной деятельности	1.1. Полнота	Полная мера, полный состав, предельное потребное количество. <b>Исчерпывающая достаточность.</b>
	1.2. Объем	Содержание чего-нибудь с точки зрения величины, размеров, количества содержащегося. В формальной логике: <b>совокупность признаков</b> , включенных в понятие
	1.3. Точность	Степень приближения к оригиналу. Степень точного <b>соответствия</b> чему-нибудь.

	1.4. Результативность	<b>Мера</b> эффективности, характеризующаяся <b>достижением результата</b> (цели) деятельности или степенью приближения к ней. Результативность определяется значениями показателей, отражающих достигнутый конечный результат
2. Готовность решать профессиональные предметные задачи	2.1. Направленность	Совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности и относительно независимых от наличных ситуаций. Характеризуется <b>интересами, склонностями, убеждениями, идеалами</b> , в которых выражается мировоззрение человека
	2.2. Активность	Проявление энергичной деятельности. <b>Энергичность.</b>
	2.3. Инициативность	Склонность к почину, побуждению к началу какого-нибудь дела, проявлению руководящей роли в каких-нибудь действиях. <b>Предприимчивость</b> , способность к самостоятельным активным действиям.
3.Способность контролировать свою деятельность в соответствии принятыми правилами и нормами	3.1. Логичность	<b>Закономерность, разумность, последовательность</b>
	3.2. Целенаправленность	<b>Стремление</b> к определенной цели, подчиненность ей
	3.3. Соотнесенность	Состояние <b>нахождения в соотношении</b> с чем-нибудь или кем-нибудь

Первую группу составили те испытуемые, у которых был выявлен средний уровень профессиональной компетентности.

Во вторую группу вошли те испытуемые, у которых был выявлен уровень профессиональной компетентности выше среднего.

К третьей группе были отнесены те испытуемые, у которых был выявлен высокий уровень профессиональной компетентности.

Количественные данные с точки зрения уровня профессиональной компетентности специалистов социозащитных учреждений представлены в таблице 10.

Таблица 10 – Проявление уровня профессиональной компетентности специалистов социозащитных учреждений

Группы по уровню профессиональной компетентности	Количество респондентов	
	Кол-во человек	%
1 (средний)	167	66,8
2 (выше среднего)	80	32
3 (высокий)	3	1,2

Как видно из таблицы 9, у 167 респондентов (66, 8%) выявлен средний уровень профессиональной компетентности; 80 респондентов (32%) продемонстрировали уровень профессиональной компетентности выше среднего, 3 респондентов (1,2%) – высокий уровень профессиональной компетентности.

Обобщим полученные результаты с целью выявления исходного уровня профессиональной компетентности специалистов социозащитных учреждений с точки зрения внутренней оценки коллег и администрации социозащитных учреждений.

Итак, у специалистов *со средним уровнем* профессиональной компетентности полнота знаний о современных педагогических технологиях (ПТ) характеризуется теоретическими представлениями о наиболее распространенных и широко используемых в практике. С достаточной мерой точности специалист способен воспроизводить ПТ в реальных условиях профессиональной деятельности. Объем теоретических представлений о современных ПТ ограничивается готовностью обеспечить достижение обучающимися (воспитанниками) минимальных стандартных требований. Проявляются стабильные устойчивые мотивы в решении задач профессиональной деятельности. Отмечается выраженный интерес и склонности в осуществлении профессиональной деятельности. Готовность решать профессиональные задачи находит выражение в его личностно-

профессиональном потенциале, который проявляется в энергичной деятельности. Активность проявляется в наиболее значимых аспектах профессиональной деятельности (обучение и самообразование). Проявляется стремление включиться в инновационную и исследовательскую работу. В работе специалист находит выражение к проявлению руководящей роли в отдельных аспектах профессиональной деятельности. Способность контролировать свою деятельность в соответствии с принятыми правилами и нормами проявляется в логичности рассуждений специалиста, когда его доводы в пользу какого-либо вывода следуют из усвоенного опыта и основываются на существующей нормативно-правовой базе. Логичность рассуждений обуславливает стремление к обоснованию своей профессиональной деятельности. Свойственно стремление к осмыслению своих профессиональных действий. Пользуясь усвоенными знаниями, специалист осознает свои цели как основной мотив профессиональной деятельности. Проявляя целенаправленность и осмысленную намеренность, специалист демонстрирует убежденность в их истинности. Профессиональная деятельность соотнесена с усвоенными знаниями и опытом работы. В определенной степени соотнесенность показывает меру нравственности в профессиональной деятельности.

У специалистов *с уровнем* профессиональной компетентности *выше среднего* полнота знаний о современных ИТ определяется теоретическими представлениями о многообразии технологий, ряд которых относятся к разряду наиболее сложных в процессуальном плане. Точность проявляется в способности специалиста выбирать технологии и методики в соответствии с возрастными и проявляющимися физиологическими особенностями обучающихся (воспитанников). Объем теоретических знаний позволяет варьировать использование технологий и методик и их различных сочетаний для достижения результатов, зачастую выходящих за рамки требований образовательного стандарта. Совокупность устойчивых мотивов обеспечивает эффективную и продуктивную деятельность специалиста. Ярко

выраженный интерес, склонности и убеждения в осуществлении профессиональной деятельности специалиста отражают его мировоззрение. Активность в решении профессиональных задач выходит за рамки обучения и самообразования. На передний план выходит стремление включиться в инновационную и исследовательскую деятельность. Способность контролировать свою деятельность в соответствии с принятыми правилами и нормами основывается на его субъективных знаниях и освоенном профессиональном опыте. При этом профессиональный опыт специалиста приобретает персонифицированную специфичность. Целенаправленность деятельности является показателем его сознательности, выходящим за рамки логичности суждений и следственности выводов.

У специалистов *с высоким уровнем* профессиональной компетентности владение многообразием современных педагогических технологий и методик позволяет специалисту творчески подходить к проектированию педагогического процесса с учетом возрастных и физиологических особенностей воспитанников, их интересов, потребностей и склонностей. Эффективно и системно применяет современные ИТ в проф. деятельности. Объем теоретических и прикладных представлений специалиста позволяет ему выходить на уровень разработки собственных социально-педагогических проектов. Выраженные мотивы, интересы и склонности специалиста в осуществлении профессиональной деятельности обеспечивают его устойчивую готовность решать профессиональные задачи не только в освоенной предметной профессиональной области, но и в новых и нестандартных условиях. Энергичность в решении предметных задач проявляется на всех этапах и по различным направлениям профессиональной деятельности. Ведущее место в профессиональной деятельности занимает исследовательская работа. Специалисту свойственна предприимчивость и способность к самостоятельным активным действиям в решении профессиональных задач. Способность контролировать свою деятельность в соответствии с принятыми правилами и нормами подкреплена

субъективными знаниями и имеющимся профессиональным опытом. Пользуясь ими, специалист способен по-своему (инновационно) трактовать содержание своей профессиональной деятельности. Логичность основывается на глубоком понимании нормативно–правовой базы профессиональной деятельности; нормативно-правовых документов, регламентирующих образовательный процесс.

*Внешняя оценка* успешности деятельности позволила определить соотношение качества образовательной деятельности специалиста в зависимости от потребностей внешних партнеров социозащитного учреждения. Нами был составлен и проанализирован Экспертный лист «Карта инновационного социально–педагогического опыта», приведен ниже, в таблице 11.

#### *Экспертный лист*

##### *«Карта оценки инновационного социально-педагогического опыта»*

Объекты оценивания:

- содержательные параметры, характеризующие сущностную (смысловую) сторону инновационного социально–педагогического опыта;
- результативные параметры, указывающие на эффективность инновационного социально–педагогического опыта с точки зрения его апробации в реальной практике.

Примечание: формальные параметры, имеющие место в карте инновационного социально-педагогического опыта, не являются объектом оценивания; они дают возможность эксперту получить более полную картину о содержании инновационного опыта и ее носителе.

Указания по оценке карты инновационного социально-педагогического опыта:

1. Оценивание карты инновационного социально-педагогического опыта осуществляется на основе метода индивидуальных экспертных оценок; используются услуги группы экспертов (состав группы – 4-6 человек);

2. Оценка производится по каждому показателю для всех параметров; оценка дается в количественной форме на отрезке от 1 до 10 с шагом в 1 балл. В результате максимальный балл: а) по каждому показателю составляет 10 баллов; б) по каждому параметру – 10 баллов и рассчитывается как средний балл между показателями, входящими в параметр. В итоге за содержательные параметры может быть выставлено в сумме – 90, за результативные – 50 баллов; в целом за карту инновационного социально–педагогического опыта – 140 баллов, которые рассчитываются как сумма значений по параметрам 1–14 (пороговое значение – 70 баллов).
3. В ходе оценки по каждому из показателей эксперт руководствуется своими субъективными представлениями о степени проявления оцениваемого показателя; полученная таким образом групповая оценка карты инновационного социально-педагогического опыта позволяет обеспечить объективированность итоговой оценки.

Таблица 11 – Карта оценки инновационного социально-педагогического опыта

	Параметры	Показатели	Шкала для оценки
<b>1. Содержание инновационного социально–педагогического опыта (группа содержательных параметров)</b>			
1	Актуальность социально–педагогического опыта	1.1.Соотнесенность инновационного опыта с социально–образовательным заказом, проводимой политикой в области образования	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
		1.2.Востребованность инновационного опыта в реальной социально–педагогической практике	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
<i>Значение по параметру 1:</i>		(рассчитывается как среднее арифметическое значение по показателям 1.1 и 1.2)	
2	Содержательная форма представления социально–педагогическ	2.1.Целесообразность предложенной формы (программа, технология, методика и т.д.) Существования инновационного социально–педагогического опыта	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

	ого опыта	2.2.Соответствие предложенной формы инновационного социально–педагогического опыта общепедагогическим требованиям	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
<i>Значение по параметру 2:</i>		(рассчитывается как среднее арифметическое значение по показателям 2.1 и 2.2)	
3	Инновационная направленность социально–педагогического опыта	3.1.Оценка новизны социально–педагогического опыта в теоретическом плане	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
		3.2. Оценка новизны социально–педагогического опыта в прикладном плане	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
<i>Значение по параметру 3:</i>		(рассчитывается как среднее арифметическое значение по показателям 3.1 и 3.2)	
4	Методологическая база социально–педагогического опыта	4.1. Система принципов и подходов, целесообразность их использования	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
		4.2.Понятийно–терминологический аппарат инновационного социально–педагогического опыта, его полнота и обоснованность	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
		4.3.Теоретическая оснащенность инновационного социально–педагогического опыта	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
<i>Значение по параметру 4:</i>		(рассчитывается как среднее арифметическое значение по показателям 4.1, 4.2 и 4.3)	
5	Педагогическая целесообразность социально–педагогического опыта	5.1.Оценка целевого компонента инновационного социально–педагогического опыта (полнота, конкретность, направленность на результаты)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
		5.2. Оценка содержательного компонента инновационного социально–педагогического опыта (полнота предметно–смыслового представления)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
		5.3. Оценка процессуального компонента инновационного социально–педагогического опыта (формы, методы и средства)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
<i>Значение по параметру 5:</i>		(рассчитывается как среднее арифметическое значение по показателям 5.1, 5.2 и 5.3)	



6	Психологическая целесообразность социально–педагогического опыта	6.1. Учет возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся (воспитанников)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
		6.2.Эффективность взаимодействия субъектов инновационного социально–педагогического опыта	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
<i>Значение по параметру 6:</i>		(рассчитывается как среднее арифметическое значение по показателям 6.1 и 6.2)	
7	Социальная направленность социально–педагогического опыта	7.1.Направленность социально–педагогического опыта на обеспечение паритета образования и здоровья обучающихся (воспитанников)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
		7.2.Возможность профессиональной самореализации педагогов, участвующих в реализации данного опыта	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
<i>Значение по параметру 7:</i>		(рассчитывается как среднее арифметическое значение по показателям 7.1 и 7.2)	
8	Воспроизводимость социально–педагогического опыта	8.1. Оценка возможности воспроизведения социально–педагогического опыта.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
		8.2. Ареал воспроизведения социально–педагогического опыта (возможность его воспроизведения на уровне социозащитного учреждения, муниципальной, областной или федеральной системы)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
		8.3.Эффективность социально–педагогического опыта с точки зрения соотношения затрат на его воспроизведение с педагогической отдачей	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
<i>Значение по параметру 8:</i>		(рассчитывается как среднее арифметическое значение по показателям 8.1, 8.2 и 8.3)	
9	Ресурсное обеспечение социально–педагогического опыта	9.1.Отраженность минимальных требований к кадровому, учебно–методическому, материально–техническому и т.д. обеспечению	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
<i>Значение по параметру 9:</i>		(соответствует значению показателю 9.1)	

<b>2. Результаты инновационного социально–педагогического опыта (группа результативных параметров)</b>			
10	Эффективность социально–педагогического опыта с точки зрения полученных результатов	10.1 Оценка эффективности инновационного педагогического опыта с точки зрения возможности формирования у обучающихся (воспитанников) личностных результатов	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
		10.2 Направленность инновационного социально–педагогического опыта на улучшение (существенное обогащение, преобразование) существующей социальной ситуации	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
<i>Значение по параметру 10:</i>		(рассчитывается как среднее арифметическое значение по показателям 10.1 и 10.2)	
11	Распространение педагогического опыта	11.1. Обобщение и распространение социально–педагогического опыта в рамках профессионального сообщества: открытые учебные занятия, мастер–классы, выступления на семинарах, презентациях, конференциях, круглых столах, курсах повышения квалификации, в рамках которых демонстрировался данный педагогический опыт	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
		11.2. Наличие призовых мест в профессиональных конкурсах как подтверждение признания опыта социально–педагогическим сообществом	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
<i>Значение по параметру 11:</i>		(рассчитывается как среднее арифметическое значение по показателям 11.1 и 11.2)	
12	Стабильность социально–педагогической эффективности заявленного опыта	12.1. Обоснованность стабильности показателей, характеризующих эффективность социально–педагогического опыта на протяжении нескольких лет	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
		12.2. Неслучайность влияния социально–педагогического опыта на качество образования в социозащитном учреждении	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Значение по параметру 12:		(рассчитывается как среднее арифметическое значение по показателям 12.1 и 12.2.)										
13	Репрезентативность внедрения социально–педагогического опыта	13.1. Оценка репрезентативности внедрения инновационного социально–педагогического опыта (количественные показатели участия специалистов и обучающихся (воспитанников) в осуществлении социально–педагогического опыта)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Значение по параметру 13:		Соответствует значению показателю 13.1										
14	Публикация педагогического опыта в печати	14.1. Отраженность инновационного социально–педагогического опыта в научно–методических журналах, материалах методических и научно–практических конференции, сборниках и монографиях (с точки зрения полноты и достаточности количества публикаций)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Значение по параметру 14:		Соответствует значению показателю 14.1										
<b>Итоговое значение</b>		<b>Рассчитывается как сумма значений по параметрам 1–14</b>										

Максимальный балл – 140, пороговое значение – 70.

На этапе констатирующего эксперимента, пороговое значение диагностировано у 100% респондентов. 70–90 баллов набрали 63% респондентов, 100–120 баллов – 31%, 130–140 баллов – было выявлено у 6% респондентов.

Для того чтобы точно определить уровень профессиональной компетентности, необходима единая шкала оценки компетенций. Для определения могут быть выбраны шкалы, дающие различную детализацию: таксономия Б. Блума; шкала В.П. Беспалько; шкала В.П. Симонова и др. [131, с. 121]. Однако, учитывая тот факт, что оценка производится экспертами, можно использовать следующую градацию уровней компетентности, разработанную нами на основе анализа научно–педагогической литературы. Шкала оценки, содержит 3 уровня, отражающих степень владения сформированности профессиональной компетентности. Ниже приводится

шкала оценки, поясняющая общую логику развития компетентности по уровням, представлена в таблице 12.

Таблица 12 – Шкала оценки сформированности компетентности специалиста

Уровень		Характеристика уровня
1	<b>Развития</b> (уровень развития компетентности ниже ожидаемого)	Специалист владеет компетенциями ограниченно, в виде отдельных элементов. Компетентность проявляется в простых или знакомых ситуациях. Компетентность не проявляется в незнакомых, сложных ситуациях
2	<b>Опыта</b> (ожидаемый уровень развития компетентности)	Специалист успешно использует компетенции для решения стандартных рабочих задач. В новых, нестандартных ситуациях компетентность проявляется в виде отдельных фрагментов, нестабильно
3	<b>Мастерства</b> (уровень развития компетентности выше ожидаемого. Предполагает особую высокую степень развития компетентности)	Специалист уверенно владеет компетенциями, проявляя ее как в стандартных, так и в новых, сложных ситуациях. Специалист помогает другим людям эффективно проявлять компетентность

К «Уровню развития» мы отнесли тех респондентов, у которых в ходе этапа *Самооценки* были выявлены серьезные профессиональные и личностные проблемы, *Внутреннее оценивание коллег и администрации*, выявило средний уровень развития профессиональных компетенций специалистов социозащитных учреждений, а на этапе *Внешней оценки* результат был 70–90 баллов.

К «Уровню опыта» мы отнесли тех респондентов, у которых в ходе этапа *Самооценки* были выявлены средние по значимости профессиональные и личностные проблемы, *Внутреннее оценивание коллег и администрации*, выявило уровень развития профессиональных компетенций специалистов

социозащитных учреждений – выше среднего, а на этапе *Внешней оценки* результат был 100–120 баллов.

К «**Уровню мастерства**» были отнесены те респонденты, у которых в ходе этапа *Самооценки* были выявлены незначительные профессиональные и личностные проблемы, *Внутреннее оценивание коллег и администрации*, выявило высокий уровень развития профессиональных компетенций специалистов социозащитных учреждений, а на этапе *Внешней оценки* результат был 130–140 баллов.

Исходное состояние уровня сформированности профессиональной компетентности специалистов: количество человек, относящихся к уровню «Развития» – 154 (61,6%). Уровень «Опыта» был диагностирован у 77 (30,8%) респондентов. Уровень «Мастерства» – 19 (7,6%).

Полученные данные констатирующего эксперимента позволили нам уточнить программу развития профессиональной компетентности специалистов социозащитных учреждениях, актуализировав в ней следующие моменты, отраженные в цели программы, на странице 70.

Рассматривая вопросы непрерывного образования, вопросы актуализация внутрифирменного обучения в социозащитных учреждениях, говоря о выборе технологий нами апробируются различные варианты повышения квалификации специалистов в аспекте развития профессиональной компетентности. Решением проблемы непрерывного образования специалистов в плане повышения их профессионализма, призваны сыграть специально организованные курсы на базе учреждений социозащитной сферы, таких как Приморский социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних «Радуга» Приморского района Архангельской области через внутрифирменное обучение, а так же работа постоянно действующего научно-практического семинара «Технологии развития профессиональных компетенций специалистов социальной сферы» на базе, созданной нами современной образовательной площадки с высоким уровнем качества образования и организацией учебного процесса, с

использованием инновационных форм и технологий образовательного процесса. Такие курсы позволяют расширить пространство профессионального образования специалистов социальной сферы, уточнить содержание для каждого из них как субъекта социально–педагогического сообщества и на основе дифференцированного подхода разработать учебно-методический комплекс (УМК) «Развитие профессиональной компетентности специалистов социозащитных учреждений». Данный УМК ориентирован на развитие профессиональной компетентности специалистов социальной сферы в системе повышения квалификации, предполагает формирование социально-педагогических умений работы с различными группами контингента социозащитных учреждений: адекватно и гибко реагировать на нестандартные ситуации, уметь распознавать, диагностировать и прогнозировать проблемы клиентов, активно включаться в социально-регулируемый и целенаправленный процесс профессионального и личностного взаимодействия и реализации социально–реабилитационных программ и социальных проектов.

На преобразующем этапе, после внедрения учебно-методического комплекса «Развитие профессиональной компетентности специалистов социозащитных учреждений», мы наблюдаем существенное повышение уровня сформированности профессиональной компетентности специалистов, что подтверждает результативность предложенной программы. В ходе опытно-экспериментального исследования были получены результаты, демонстрирующие эффективность проводимой работы и стабильную динамику изменения развития компетентности по уровням, о чем свидетельствуют сравнительные результаты.

Напомним, что на этапе констатирующего эксперимента, в результате количественного и качественного анализа нами были выделены три группы уровней, отражающих степень владения сформированности профессиональной компетентности. Основанием для этого послужили полученные показатели по следующим направлениям: самооценка уровня

развития профессиональных компетенций, включающая: осознание специалистом собственных потребностей и побудительных мотивов, выстраивание приоритетов и определение ценностных ориентиров, степень соответствия или несоответствия собственных способностей уровню требуемых (предполагаемых) результатов, имеющихся компетенций задачам профессиональной деятельности, вопросы на выявление пробелов в теоретической и практической подготовке специалистов; внутренняя оценка коллег и администрации, позволяющая достаточно объективно оценить уровень развития профессиональных компетенций и культуры, степень удовлетворенности и соответствие деятельности специалиста задачам социозащитного учреждения и внешняя оценка успешности деятельности (экспертами, родителями, заинтересованными лицами и партнерами), которая позволила определить соотношение качества образовательной деятельности специалиста в зависимости от потребностей внешних партнеров социозащитного учреждения.

Итак, к **«Уровню развития»** мы отнесли тех респондентов, у которых в ходе этапа Самооценки были выявлены серьезные профессиональные и личностные проблемы, Внутреннее оценивание коллег и администрации, выявило средний уровень развития профессиональных компетенций специалистов социозащитных учреждений, а на этапе Внешней оценки результат был 70–90 баллов.

К **«Уровню опыта»** мы отнесли тех респондентов, у которых в ходе этапа Самооценки были выявлены средние по значимости профессиональные и личностные проблемы, Внутреннее оценивание коллег и администрации, выявило уровень развития профессиональных компетенций специалистов социозащитных учреждений – выше среднего, а на этапе Внешней оценки результат был 100–120 баллов.

К **«Уровню мастерства»** были отнесены те респонденты, у которых в ходе этапа Самооценки были выявлены незначительные профессиональные и личностные проблемы, Внутреннее оценивание коллег и администрации,

выявило высокий уровень развития профессиональных компетенций специалистов социозащитных учреждений, а на этапе Внешней оценки результат был 130–140 баллов.

При детальном сравнении показателей входной и итоговой диагностики в исследуемой группе по комплексу отобранных методик наблюдались положительные изменения. В таблице 13 представлены результаты сравнительного анализа изменения уровня сформированности профессиональной компетентности специалистов.

Таблица 13 – Сравнительный анализ изменений уровня сформированности профессиональной компетентности

Уровень		Результаты эксперимента (% / кол-во чел.)	
		Констатирующий этап	Преобразующий этап
1	<b>Развития</b> (уровень развития компетентности ниже ожидаемого)	61,6 % / 154	29,2 % / 73
2	<b>Опыта</b> (ожидаемый уровень развития компетентности)	30,8 % / 77	59,6 % / 149
3	<b>Мастерства</b> (уровень развития компетентности выше ожидаемого. Дополняет уровень опыта. Предполагает особо высокую степень развития компетентности)	7,6 % / 19	11,2% / 28

Проиллюстрируем данные в виде диаграммы на рисунке 3.



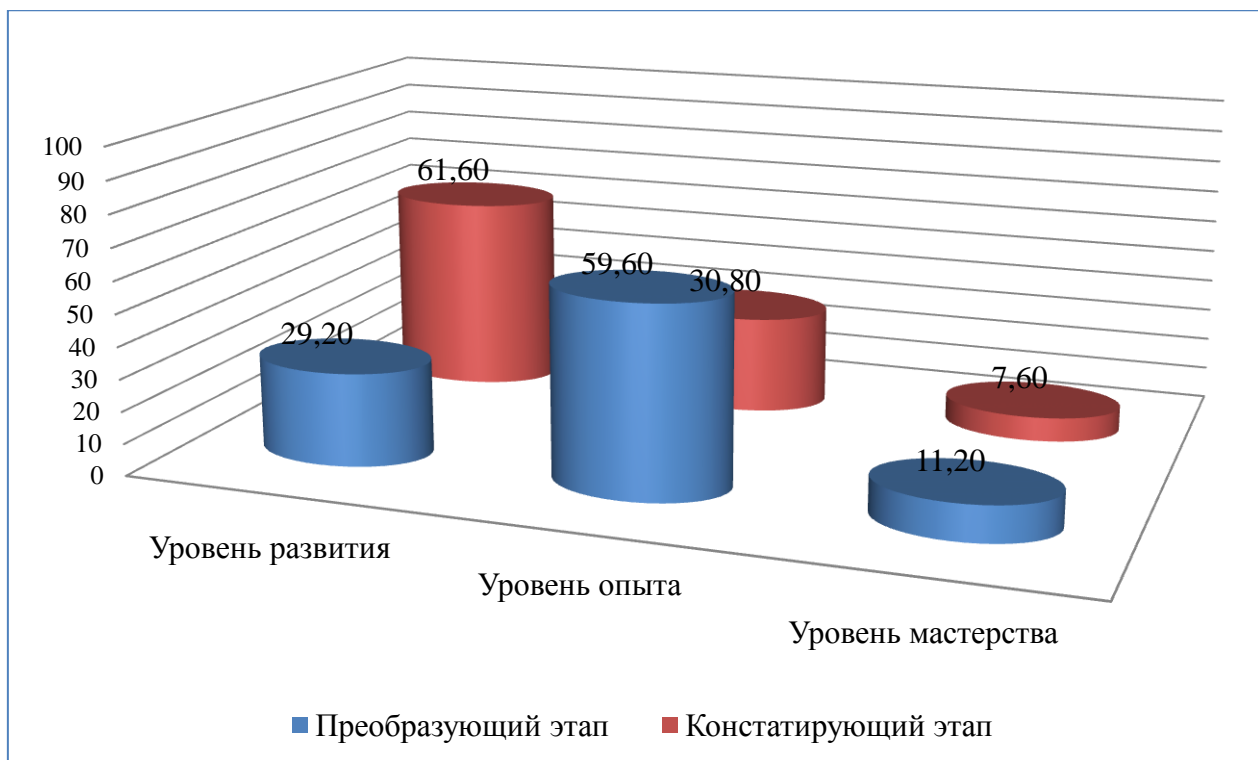


Рисунок 3 - Сравнительный анализ изменений уровня сформированности профессиональной компетентности

Показатели изменений уровня сформированности профессиональной компетентности специалистов изменились следующим образом: значительно увеличилось количество человек, относящихся к уровню «Опыта» (с 77 до 149 человек). Произошли изменения соотношений показателей по уровню «Развития» (с 154 до 73). Уровень «Мастерства» увеличился (с 19 до 28). Данные изменения свидетельствует об эффективности программы учебно-методического комплекса «Развитие профессиональной компетентности специалистов социозащитных учреждений». Следовательно, слушатели курсов повышения квалификации реально ощущают значимые изменения (повышение уровня рефлексии, эмпатии, способностей к саморазвитию, самооценке, проектированию своего профессионального будущего, умения строить отношения с субъектами профессиональной деятельности, готовность к организации коммуникативного пространства, умение находить решения в сложных конфликтных ситуациях и др.).

В ходе внедрения Программы развития профессиональной

компетентности на преобразующем этапе проводились диагностические срезы, на предмет проверки знаний и умений, необходимых для работы в социозащитных учреждениях. Приведем пример содержания одного из контрольных срезов.

Срез А.

- 1) Перечислите формы семейного жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.
- 2) Чем отличаются понятия «беспризорный ребенок» и «безнадзорный ребенок»?
- 3) Что такое семья, находящаяся в трудной жизненной ситуации?
- 4) Что такое семья, находящаяся в социально-опасном положении?
- 5) Что такое «девиантное» поведение? Каковы формы его проявления?
- 6) Что такое «социальная диагностика»?
- 7) Какие типы задач решаются в результате социального прогнозирования?
- 8) Назовите типы специализированных учреждений для несовершеннолетних, нуждающихся в социальной реабилитации.
- 9) Назовите основные требования к профессиональным знаниям и навыкам специалиста социозащитного учреждения.
- 10) Что такое «стационарное социальное обслуживание»? Приведите пример.
- 11) Что такое «нестационарное социальное обслуживание»? Приведите пример.
- 12) Охарактеризуйте региональную структуру системы социальной защиты.

Содержание контрольных срезов использовались при проведении диагностики с целью проверки уровня сформированности коэффициента компетентности.

На преобразующем этапе диагностировался коэффициент компетентности, который определялся по методике Ю.Н. Лапыгина [78, с.

157].

$$K = \frac{K_i + K_a}{2}$$

$K$  – коэффициент компетентности, выявляется на основе суждений экспертов о степени информированности по проблеме, с указанием источников и аргументаций.

$K_i$  – коэффициент информированности по проблеме, получаемый на основе оценки эксперта по десятибалльной шкале и умножением полученной оценки на 0,1.

$K_a$  – коэффициент аргументации посредством суммирования баллов.

По этой технологии можно оценить:

- состав возможных событий, в интервале времени;
- вероятность событий, проблемные поля;
- дифференциацию целей на решение проблем, генерирование альтернатив;
- адекватность используемых методов при работе со специалистами.

При этом экспертами выступали руководители социозащитного учреждения, методист владеющие данной проблемой, имеющие опыт работы. Каждый из них заполняет лист эксперта, проставляя баллы по 10-ти балльной шкале, которая представлена в таблице 14.

Таблица 14 - Экспертный лист

<b>№ п/п</b>	<b>Вид социально-педагогической деятельности специалиста</b>	<b>Баллы (от 0–10)</b>
1	Владение современными социально-педагогическими технологиями и их применение в профессиональной деятельности	
2	Способность решать профессиональные задачи	
3	Умение активно включаться в социально-регулируемый и целенаправленный процесс профессионального и личностного взаимодействия и реализации социально-реабилитационных программ и социальных проектов	
4	Адекватность способов, методов и приемов работы в социозащитных учреждениях	

5	Наличие позитивной динамики показателей профессиональной деятельности	
---	---	--

ФИО эксперта \_\_\_\_\_

Дата экспертизы \_\_\_\_\_

После анализа экспертных листов и получения данных, результаты закладываются в методику определения профессиональной компетентности. Полученные данные представлены в таблице 15.

Таблица 15 – Изменения коэффициента компетентности по результатам контрольных срезов

Значение коэффициента компетентности (баллы)	Контрольные срезы (%)		
	1	2	3
0 – 10 (низкий)	62	38	29
11 – 19 (средний)	31	53	60
20 – 25 (высокий)	7	9	11

Для большей наглядности приведем полученные данные в виде диаграммы на рисунке 4.

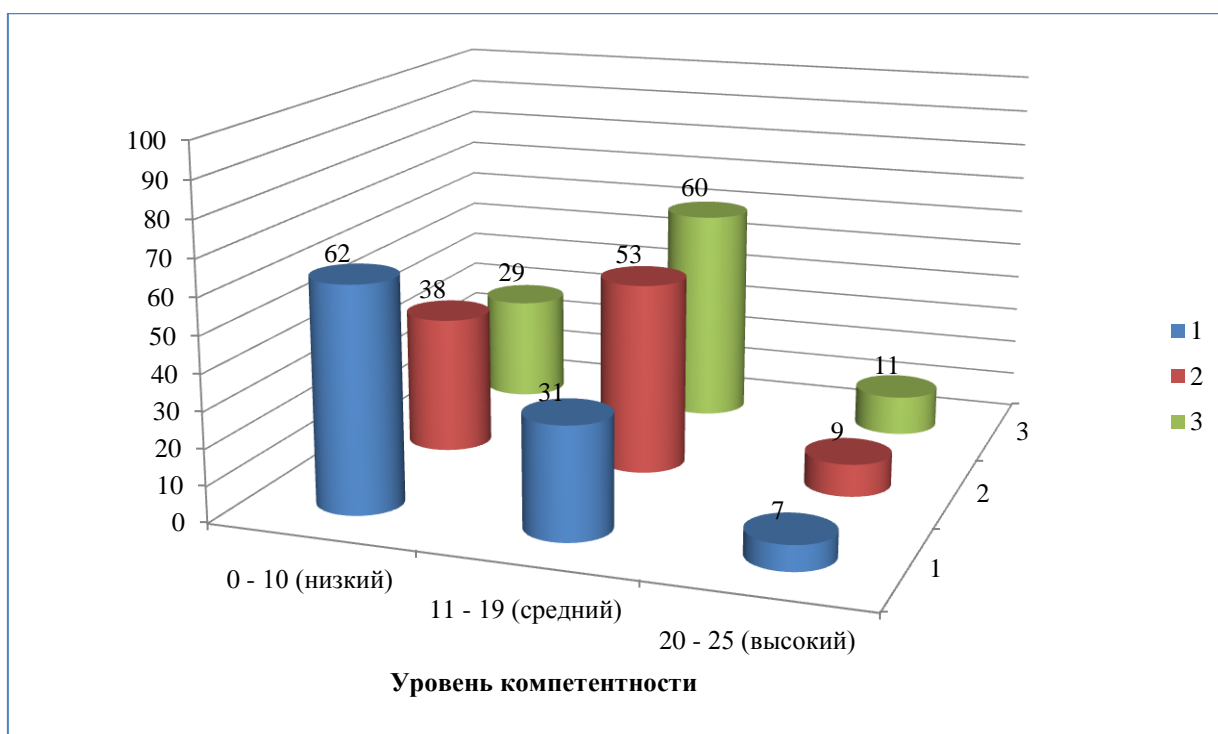


Рисунок 4– Изменения коэффициента компетентности по результатам контрольных срезов

Для убеждения достоверности динамики, полученных результатов, нами определялся коэффициент успешности развития профессиональной компетентности. В качестве такого критерия нами определялся коэффициент успешности, который вычислялся по формуле предложенной А.В. Усовой [148, с. 10]:

$$K_{усп} = \frac{K_{ПВО_2}}{K_{ПВО_1}}$$

где

$K_{ПВО1}$  – коэффициент полноты выполнения операций в начале эксперимента;

$K_{ПВО2}$  – коэффициент полноты выполнения операций в конце эксперимента.

Коэффициент полноты выполнения операций вычисляется по формуле:

$$K = \frac{\sum_{i=1}^n m_i}{m \cdot n},$$

где

$m_i$  – число операций, выполненных  $i$ -тым обучающимся;

$m$  – общее число операций;

$n$  – число обучающихся.

Нами были подсчитаны коэффициенты полноты выполнения операций на начало эксперимента и на конец эксперимента.

$$K_{ПВО1} = 0,475;$$

$$K_{ПВО2} = 0,8875.$$

Рассчитанное нами значение коэффициента успешности равно 1,87, больше единицы, что в соответствии с методикой А.В. Усовой позволяет считать результаты достоверными.

На преобразующем этапе, после внедрения программы учебно-методического комплекса «Развитие профессиональной компетентности специалистов социозащитных учреждений», мы наблюдаем существенное увеличение коэффициента успешности развития профессиональной компетентности, что подтверждает результативность предложенного УМК.

Таким образом, в данном параграфе нами представлены результаты педагогического эксперимента – его констатирующей и преобразующей частей и интерпретация полученных результатов. В ходе исследования было установлено, что количественные данные об изменении уровня сформированности профессиональной компетентности специалистов демонстрируют позитивную динамику. Слушатели курсов повышения квалификации реально ощущают значимые изменения (повышение уровня рефлексии, эмпатии, способностей к саморазвитию, самооценке, проектированию своего профессионального будущего, умения строить отношения с субъектами профессиональной деятельности, готовность к организации коммуникативного пространства, умение находить решения в сложных конфликтных ситуациях и др.), обладают необходимыми

профессиональными компетенциями. Результаты, полученные в ходе педагогического эксперимента, подтверждают целесообразность использования внутрифирменных технологий для развития профессиональной компетентности специалистов социозащитных учреждений.

## **Выводы по главе 2**

В данной главе мы ставили цель рассмотреть сущность проблемы развития профессиональной компетентности через анализ сущности внутрифирменного обучения специалистов социозащитных учреждений, на практических примерах реализации внутрифирменных технологий в системе повышения профессиональной компетентности специалистов и через интерпретацию результатов педагогического эксперимента проверить эффективность внедрения учебно-методического комплекса «Развитие профессиональной компетентности специалистов социозащитных учреждений».

- 1) Развитие профессиональной компетентности специалистов социозащитных учреждений необходимо реализовывать через использование внутрифирменных технологий, базирующихся на идеях социального взаимодействия, предусматривающих практико-ориентированный подход и направленный на личностное и профессиональное развитие специалистов.
- 2) В рамках внутрифирменного обучения необходимо создание и соблюдение дидактических и организационных условий использования внутрифирменных технологий в плане развития профессиональной компетентности специалистов помогающих профессий в социозащитных учреждениях, которые способствуют владению разносторонними знаниями, умениями и навыками в профессиональной деятельности; формированию социально-педагогических умений работы

с различными группами контингента социозащитных учреждений; активному включению в социально-регулируемый и целенаправленный процесс профессионального и личностного взаимодействия и реализации социально-реабилитационных программ и социальных проектов.

- 3) Выделив в качестве объекта исследования образовательный процесс в социозащитных учреждениях, определив предметом нашего исследования технологии развития профессиональной компетентности специалистов социальной сферы нами была разработана и внедрена модель и программа развития профессиональной компетентности специалистов. Данный УМК позволил показать пути оптимизации профессионального образования специалистов социальной сферы в системе непрерывного образования через внедрение внутрифирменных технологий. Описанные технологии обучения оптимизируют процесс внутрифирменной подготовки и переподготовки кадров, так как ориентированы на потребности и жизненный опыт специалистов социальной сферы, что согласуется с принципами обучения взрослых.
- 4) Анализ результатов апробации позволил увидеть, что развитие профессиональной компетентности специалистов помогающих профессий в условиях социозащитных учреждений может осуществляться через создание условий эффективности, ориентированных на задачи конкретного социозащитного учреждения, интересы и затруднения конкретных специалистов, способствующих созданию профессиональных контактов, особой рефлексивной среды, содействующей саморазвитию и самообразованию.
- 5) В ходе исследования было установлено, что количественные данные об изменении уровня развития профессиональной компетентности специалистов демонстрируют позитивную динамику. Значительно увеличилось количество респондентов, относящихся к уровню «Опыта». Произошли значительные изменения соотношений показателей по



уровню «Развития», уровню «Мастерства». Данные изменения свидетельствуют об эффективности программы учебно-методического комплекса «Развитие профессиональной компетентности специалистов социозащитных учреждений».

- б) Результаты, полученные в ходе педагогического эксперимента, подтверждают целесообразность использования внутрифирменных технологий для развития профессиональной компетентности специалистов социозащитных учреждений.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В связи с принятием Концепции модернизации образования на период до 2020 года и введением новых федеральных государственных образовательных стандартов, построенных на основе компетентного подхода, происходят существенные изменения в области непрерывного профессионального образования. Проблема повышения квалификации и становления профессиональной компетентности специалистов социальной сферы заключается в том, что на сегодняшний день остро назрела необходимость поиска новых подходов к развитию системы профессиональной подготовки и переподготовки кадров. В профессиональном образовании сегодня речь идет о такой системе повышения квалификации специалистов социальной сферы, которая могла бы адекватно изменять и развивать образовательную систему. Переход к внутрифирменной системе повышения квалификации специалистов социозащитных учреждений позволит снять некое отчуждение процесса обучения от специфической потребности учреждения, т.е. осуществлять его целенаправленно, предметно и содержательно, превратить методическую работу в учреждении в целостную систему непрерывного дополнительного профессионального роста кадров. Именно, внутрифирменная система повышения квалификации, бесспорно, имеет один из самых значительных аргументов в свою пользу – она дает возможность видеть конкретный результат обучения, то, как повышается уровень профессионального образования специалистов. Программы внутрифирменной подготовки разрабатываются специально для определенной организации и направлены на развитие профессиональной компетентности сотрудников и их подготовку к изменениям в организации. Проведенное нами исследование на тему «Внутрифирменные технологии развития профессиональной компетентности специалистов социозащитных учреждений» направлено на решение важной педагогической проблемы – обосновать направления и условия повышения

эффективности внутрифирменной системы переподготовки специалистов социальной сферы. Проведенное исследование при анализе полученных результатов педагогического эксперимента позволяет сделать следующие выводы:

- 1) Изученное в теории и практической деятельности социозащитных учреждений состояние проблемы развития профессиональной компетентности специалистов помогающих профессий, открывает направление модернизации и совершенствования профессионального образования в социальной сфере посредством использования внутрифирменных технологий.
- 2) Выявленные дидактические и организационные условия внутрифирменных технологий, способствующие развитию профессиональной компетентности специалистов социозащитных учреждений и специфика внутрифирменного обучения, позволяют обеспечивать непрерывную подготовку в системе повышения квалификации специалистов социальной сферы, объединяющей теоретическое и практическое обучение.
- 3) Обоснование внутрифирменных технологий развития профессиональной компетентности специалистов помогающих профессий в социозащитных учреждениях подтверждают целесообразность их использования как основы программ развития профессиональной компетентности специалистов социозащитных учреждений в силу их универсальности по отношению к содержанию деятельности специалистов социозащитных учреждений и эффективности. Данные технологии обеспечивают: устранение несоответствия между внутрифирменными требованиями к специалисту и уровнем его подготовки; развитие профессиональной компетентности в связи с необходимостью изменения профессиональных обязанностей в интересах организации и специалиста.

4) Разработанные критерии и показатели проверки результативности внутрифирменных технологий развития профессиональной компетентности специалистов помогающих профессий в социозащитных учреждениях и полученные результаты дают основания сделать заключение о теоретической и практической значимости, предлагаемого учебно-методического комплекса «Развитие профессиональной компетентности специалистов социозащитных учреждений».

Проведенное исследование позволило обнаружить проблемные поля в данной тематике, которые могут послужить основой для построения исследований в дальнейшем:

«Внутрифирменное обучение как процесс непрерывного образования специалистов социальной сферы»

«Использование комплекса диагностических методик развития профессиональной компетентности специалистов как комплексного метода оценки эффективности профессиональной деятельности специалистов социальной сферы».

«Сетевое взаимодействие как подход к организации внутрифирменной подготовки специалистов социальной сферы» и др.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абульханова-Славская, К.А. Социально-философская и психологическая проблема субъекта // Мир психологии. – М.: МПСУ – 2013. – №2. – С. 262-275
2. Адольф, В.А. Количественная оценка компетентности выпускников интегрированной системы обучения и возможности её повышения // Теория и методика профессионального образования. Сборник материалов международного научного e-симпозиума. / Под редакцией В.А. Далингера. – Киров: МЦНИП – 2015. – С. 92-101
3. Акулова, О.В., Писарева, С.А., Пискунова, Е.В., Тряпицына, А.П. Современная школа: опыт модернизации: Книга для учителя. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. – 290 с.
4. Ананьев, Б.Г. Психология и проблемы человекознания: избранные психол. тр. / Б.Г. Ананьев; Под ред. А.А. Бодалева; Рос. акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т. 3-е изд., стер. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2009. – 431 с.
5. Анисимов, В.В. Педагогические основания и модель формирования иноязычной компетентности в высшей профессиональной школе. Монография. / Под ред. Т.И. Кузнецовой. – М.: Российский химико-технологический университет им. Д.И. Менделеева, 2012. – 107 с.
6. Аношкина, В.Л., Резванов С.В. Образование. Инновация. Будущее. (Методологические и социокультурные проблемы) [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://shagi-irk.ru/knigi/pedagogicheskaya-psikhologiya/anoshkina/> (дата обращения 14.02.2015).
7. Архангельский, С.И. Методологические разработки по курсу педагогической психологии высшей школы для слушателей ФПК. – М., МГПИ, 1990. – 98 с.
8. Асмолов, А.Г. Психология личности. Культурно-историческое понимание развития человека. – М.: Академия, 2010. – 448 с.

9. Афанасьев, В.Г. Социальная информация и управление обществом. Изд.2 – М.: URSS, 2013. – 408 с.
10. Бабанский, Ю.К. Интенсификация процесса обучения. – М.: Педагогика, 1987. – 184с.
11. Багаева, И.Д. Учителю о профессионализме педагогической деятельности и путях его формирования: методические рекомендации. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/> (дата обращения 20.03.2014).
12. Базаров, Т.Ю. Управление персоналом. Теория и практика. – М.: Юрайт, 2013. – 152 с.
13. Базарова, Г.Т. Особенности обучения взрослых. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://hrm21.ru/rus/> (дата обращения 22.05.2014).
14. Байденко, В.И., Селезнева Н.А. Конкурентоспособные образовательные программы: к формированию концепции // Высшее образование в России. – М.: Московский государственный университет печати имени Ивана Федорова – 2011. – №5. – С. 24-39.
15. Батракова, И.С., Бордовский, В.А., Тряпицын, А.В. Обобщенная модель повышения квалификации педагогических кадров в контексте непрерывного профессионального образования // Человек и образование – 2011. – №1. – С. 28-33
16. Батышев С.Я., Новиков А.М. Профессиональная педагогика. – М.: Профессиональное образование, 2010. – 456 с.
17. Баязитов, Т.М., Валуев К.Е. Организационное обучение и обучающаяся организационная система [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.cfin.ru/management/strategy/> (дата обращения 18.01.2015).
18. Бездухов, В.П. Личностные факторы, определяющие гуманистическую направленность учителя // Высшее гуманитарное образование XXI века: проблемы и перспективы. Материалы X

- международной научно-практической конференции – Самара: Поволжская ГСГА – 2015. – С. 47-49
19. Белкин, А.С. Основы возрастной педагогики: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб, заведений. [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://eknigi.org/gumanitarnye\\_nauki/](http://eknigi.org/gumanitarnye_nauki/) (дата обращения 12.03.2014).
  20. Белозерцев, Е.П., Павленко, А.И. Феноменология культурно-образовательной среды // Психолого-педагогический поиск. – Рязань: РГУ им. С.А. Есенина – 2011. – №18. – С. 42-47.
  21. Беляева, А.П.: научно-исследовательская и педагогическая деятельность / под науч. ред. И. М. Титовой; сост.-библиограф Т.А. Минина. – СПб.: Институт проф. тех-образования РАО, 2008. – 88 с.
  22. Беспалько, В.П. Образование-2013: что с ним происходит? Информация к размышлению для тех, кому это положено делать по должности // Народное образование – М.: Автономная некоммерческая организация «Издательский дом «Народное образование» – 2013. – №8 – С. 23-31
  23. Бодалев, А.А. Психология общения. Энциклопедический словарь. – М.: Когито-Центр, 2015. – 672 с.
  24. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – №10. – С. 18-32.
  25. Болотов, В.А. Научно-педагогическое обеспечение оценки качества образования // Проблемы современного образования. – М.: Научная педагогическая библиотека им. К.Д. Ушинского. – 2010. – №1. – С. 9-13.
  26. Бондаревская, Е.В. Инновационные процессы в современном педагогическом образовании. Монография / науч. ред.: Е.В. Бондаревская, В.И. Мареев. – Ростов-на-Дону: ИПО ПИ ЮФУ, 2010. – 314 с.

27. Бордовская, Н.В., Реан, А.А. Педагогика. Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2015. – 304 с.
28. Борисова, Н.В., Кузов, В.Б. Технологизация проектирования и методического обеспечения компетентностно-ориентированных учебных программ дисциплин\модулей, практик в составе ООП ВПО нового поколения: Методические рекомендации для организаторов проектных работ и профессорско-преподавательских коллективов вузов. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. – 52 с.
29. Валицкая, А.П. «Время собирать камни»: к современной парадигме образования // Общество. Среда. Развитие. – 2015 – №2(35) – С. 113-117
30. Васильев, З.И. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России. Учебное пособие. – М.: Академия, 2011. – 432 с.
31. Василькова, Т.А. Основы андрологии. Учебное пособие. – М.: КноРус, 2016. – 256 с.
32. Вербицкий А.А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования // Высшее образование в России. – 2010. – №5. – С. 32-37
33. Вершинин, С.И. Модернизация профессионального образования: проблемы и перспективы. – М.: НИИРО, 2004. – 51 с.
34. Вершловский, С.Г. Система образования взрослых как объект прогнозирования // Человек и образование. Академический вестник Института образования взрослых Российской академии образования. – СПб.: ИОВ РАО – 2010. – №1(22). – С. 16-21
35. Веснин, В.Р. Управление человеческими ресурсами. Теория и практика – М.: Проспект, 2014 – 688 с.
36. Вильдт, Й. Дидактика непрерывного образования: перспективы повышения научной квалификации кадров в вузе. Непрерывное образование: XXI век. Научный электронный журнал – Выпуск 3,



- 2013 [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <http://il21.petrso.ru/journal/> (дата обращения: 22.02.2015)
37. Воробьева, О.Я. Педагогические технологии воспитания толерантности учащихся. – М.: Глобус, 2010. – 160 с.
  38. Выготский, Л.С. Мышление и речь. – М.: АСТ, 2011. – 640 с.
  39. Выготский, Л.С. Педагогическая психология. – М.: АСТ, 2010. – 678 с.
  40. Высшая народная школа: вчера, сегодня, завтра. / Под ред. Н.П. Литвиновой, Е.А. Соколовской, Т.В. Шадриной – СПб.: Тускарора, 2005. – 250 с.
  41. Габай, Т.В. Педагогическая психология: Учеб. пособие. – М.: Academia, 2014. – 160 с.
  42. Гальперин, П.Я. Введение в психологию: Учеб. пособие. – М.: КДУ, 2011. – 400 с.
  43. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века. – М.: Совершенство, 2002. – 512 с.
  44. Громкова, М.Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых. – М.: Юнити-Дана, 2012. – 497 с.
  45. Гусинский, Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. – М.: Логос, 2003. – 248 с.
  46. Давыдов, В.В. Лекции по общей психологии. – М.: Академия, 2008. – 176 с.
  47. Девисилов, В.А. Портфолио и метод проектов как педагогическая технология мотивации и личностно ориентированного обучения в высшей школе // Высшее образование сегодня. – 2010. – № 2. – С. 29-34
  48. Демченкова, С.А. Основные подходы к трактовке понятий «компетенция» и «компетентность» за рубежом и их содержательное наполнение // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2011. – № 13. – С. 243-246

49. Дж. Равен. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен – М.: Когито-Центр, 2002. – 396с.
50. Дружилов, С.А. Критерии и уровни профессионализма педагога: психологический подход // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – М.: Академия социального управления. – 2015. – №1 – С. 923-931
51. Жуков, В.И. Технология социальной работы. – М.: РГСУ, 2011. – 392 с.
52. Загвязинский, В.И. Емельянова И.Н. Педагогика. – М.: Академия, 2012. – 352 с.
53. Загвязинский, В.И. Селиванова О.А. Социальная педагогика. Учебник. – М.: Юрайт, 2015. – 450 с.
54. Занков, Л.В. Дидактика и жизнь. Книжный архив. [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <http://www.klex.ru/> (дата обращения: 11.02.2015)
55. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования. Учебник. – М.: Академия, 2013. – 416 с.
56. Зимняя, И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики. – М.: Некоммерческое партнерство «Национальное общество прикладной лингвистики». – 2013. – №4(4). – С. 16-31.
57. Зинченко, В.П. Сознание и творческий акт. – М.: Языки славянских культур, 2010. – 592 с.
58. Змеев, С.И. Основы андрагогики: учебное пособие для вузов. – М.: ФЛИНТА, 2013. – 157 с.
59. Иванцевич, Дж. М., Лобанов, А.А. Человеческие ресурсы управления: основы управления персоналом. – М.: Дело, 2006. – 453 с.
60. Ильин, Г.Л. Инновации в образовании. – М.: Прометей, 2015. – 426 с.

61. История педагогики и образования. Учебник. / В.А. Кулагинов, П.И. Юнацкевич, Е.И. Николаева. – СПб.: Питер, 2016. – 256 с.
62. Казакова, А.Г. Высшее профессиональное и послевузовское научное образование (аспирантура, докторантура) – М.: Экон-Информ, 2010. – 548 с.
63. Кинелев, В.Г. Философия образования в XXI в. и ее информационные аспекты // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. – 2011. – №1(25). – С. 31-34
64. Кларин, М.В. Инновационное обучение в образовании взрослых // Проблемы современного образования. – М.: Научная педагогическая библиотека им. К.Д. Ушинского. – 2015. – №4. – С. 5-27
65. Ключарев, Г.А. Исследование качества услуг в системе дополнительного профессионального образования // СОТИС – социальные технологии, исследования. – М.: Центр социально-правовой помощи несовершеннолетним «Сотис». – 2014. – №5(67) – С. 107-118.
66. Кобышева, Л.И. Метод портфолио как способ профессионально-личностного саморазвития педагога-психолога // Концепт: электронный научный журнал – 2015. – № 8 (август). [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <http://ekoncept.ru/2015/> (дата обращения: 21.11.2015)
67. Козлов, А.А., Иванова, Т.Б. Практикум социального работника. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2001. – 320 с.
68. Краевский, В.В. Методологические характеристики научного исследования // Народное образование. – М.: Автономная некоммерческая организация «Издательский дом «Народное образование». – 2010. – № 5. – С. 135-143
69. Красовский, Ю.Д. Организационная диагностика социокультурных процессов в фирме: научно-практическое пособие. – М.: «Юнити-Дана», 2014. – 296 с.

70. Кричевский, В.Ю. Профессия – директор школы: Монография. – СПб.: СПБАППО, 2004. – 271 с.
71. Кротова, Н.В. Управление персоналом. – М.: Финансы и статистика, 2006. – 320 с.
72. Крысин, Л.П. Современный словарь иностранных слов. – М.: АСТ–Пресс Книга, 2012. – 416 с.
73. Кузьмина, Н.В. Акмеологическая концепция развития продуктивной компетентности специалиста. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2008. – 59 с.
74. Культуроцентристская модель высшего образования / рук. авт. кол. и науч. ред. А.С. Запесоцкий; авт. кол.: Г.М. Бирженюк, А.П. Марков, А.В. Цветкова, Л.А. Санкин, С.В. Викторенкова. – СПб.: СПб ГУП, 2010. – 288 с.
75. Кулюткин, Ю.Н. Психология обучения взрослых. – М.: Просвещение, 2005. – 128 с.
76. Кустов, Ю.А. Социальная компетенция специалиста: монография / Ю.А. Кустов, Л.П. Саксонова, И.Г. Захарова. – Тольятти: Тольят. гос. ун-т, 2012. – 147 с.
77. Кязимов, К.Г. Профессиональная компетентность в управлении человеческими ресурсами // Труд и социальные отношения. – М.: Академия труда и социальных отношений. – 2015. – №1. – С. 40-48
78. Лапыгин, Ю.Н. Теория менеджмента. – М.: КноРус, 2015. – 315 с.
79. Леднев, В.С. Научное образование: развитие способностей к научному творчеству. Издание второе исправленное. – М.: МГАУ, 2002. – 120 с.
80. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Академия, 2011. – 352 с.
81. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения. Книжный архив. [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <http://eknigi.org/> (дата обращения: 15.03.2014)
82. Лихачев, Б.Т. Педагогика. Курс лекций. – М.: Академия, 2010. – 648 с.
83. Ломов, Б.Ф. Системность в психологии. – М.: МОДЭК, 2011. – 424 с.

84. Маврин, С.А. Превентивная деятельность социального педагога по нейтрализации криминальной среды в подростковом социуме // Региональное образование XXI века: проблемы и перспективы. – Тюмень: ТОГИРРО. – 2012. – №4. – С. 59-62
85. Маврина, И.А. Исследование ресурсного обеспечения социальной работы с населением // Региональное образование XXI века: проблемы и перспективы. – Тюмень: ТОГИРРО. – 2012. – №4. – С. 126-128
86. Макареня, А.А. Методологические подходы к построению инновационного пространства непрерывного педагогического образования / Суртаева Н.Н., Макареня А.А., Кривых С.В. // Человек и образование. – СПб.: Институт педагогического образования и образования взрослых РАО. – 2014. – №2(39). – С. 18-23.
87. Маркова, А.К. Психология профессионализма. [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <http://booksee.org/> (дата обращения: 12.01.2014)
88. Марон, А.Е. Практическая андрагогика. Книга 5. Открытое образование взрослых: монография / А.Е. Марон, Л.Ю. Монахова и др.; под ред. А.Е. Марона. – СПб.: УРАО ИОВ, 2012. – 400 с.
89. Марон, А.Е., Монахова Л.Ю. Программно-технологические среды инновационного развития общего и профессионального непрерывного образования взрослых // Образование: ресурсы развития. Вестник ЛОИРО. – СПб.: Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Ленинградский областной институт развития образования». – 2015. – №1. – С. 50-54
90. Махмутов, М.И. Проблемное обучение: основные вопросы теории Книжный архив. [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <http://www.studfiles.ru/> (дата обращения: 12.03.2014)
91. Мезинов, В.Н. Введение в педагогическую деятельность: Учебное пособие. – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2010. – 91 с.

92. Мильнер, Б.З. Теория организации: Учебник. – М.: Инфра-М, 2014. – 810 с.
93. Невдах, С.И. Организационно-педагогические условия подготовки педагогов в системе дополнительного образования взрослых // Вестник МГПУ. – 2013. – №1(23). – С. 19-27
94. Невдах, С.И. Проблема использования технологий обучения в системе дополнительного профессионального образования // Вестник БДПУ. – 2010. – №2(64). – С. 3-7.
95. Никитин, Э.М. Что угрожает федерально-региональной системе повышения квалификации работников образования? / Э. М. Никитин // Методист. – 2012. – № 2. – С. 2-3.
96. Новик, М.М. Современные технологии в образовании // Новые знания. – 2001. – №2, 3. – С. 39-42.
97. Новиков, А.М. Методология научного исследования / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М.: Либроком, 2015 – 272 с.
98. Образование взрослых: цели и ценности / Под ред. Г.С. Сухобской, Е.А. Соколовской, Т.В. Шадринной. – СПб.: ИОВ РАО, 2002. – 188 с.
99. Огнев, А.С., Гончар С.Н. Позитивная психология в системе непрерывного профессионального образования (на примере курса «Жизненная навигация»). Непрерывное образование: XXI век. Научный электронный журнал – Выпуск 2, 2013. [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <http://i1121.petsu.ru/> (дата обращения: 12.06.2015)
100. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 100000 слов, терминов и выражений. – М.: Оникс-ЛИТ, 2012. – 1376 с.
101. Онушкин, В.Г., Огарев, Е.И. Образование взрослых: Междисциплинарный словарь терминологии. [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <http://pandia.ru/> (дата обращения: 04.03.2014)

102. Основы андрагогики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. / И.А. Колесникова, А.Е. Марон, Е.П. Тонконогая и др.; под ред. И.А. Колесниковой. – М.: Академия, 2009. – 240 с.
103. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие / Под ред. А. Деркач. – М.: РАГС, 2010. – 258 с.
104. Педагогика профессионального образования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. / под ред. В.А. Сластенина.- 4 изд. – М.: Академия, 2010. – 368 с.
105. Педагогика: Учеб. пособие / Под ред. П.И. Пидкасистого. 3-е изд., доп. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2013. – 638 с.
106. Петров, Ю.Н. Моделирование деятельности дополнительного обучения взрослых в образовательном пространстве / Ю.Н. Петров, А.В. Лапшова, О.В. Овечкина // В мире научных открытий. – 2014. – №11.7 (59) – С. 2581-2592.
107. Петровский, А.В., Ярошевский, М.Г. Психология. – М.: Академия, 2009. – 512 с.
108. Пискунов, А.И. История педагогики и образования. – М.: Юрайт-Издат», 2015. – 576 с.
109. Пискунова, Е.В. Актуализация проблемы преемственности образовательных и профессиональных стандартов в сфере образования // Известия российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена. – 2015. – №174. – С. 109-116.
110. Подласый, И.П. Педагогика. Теоретическая педагогика и практическая педагогика (комплект из 2 книг). – М.: Юрайт, 2013. – 1576 с.
111. Полат, Е.С., Бухаркина, М.Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. – М.: Академия, 2010. – 368 с.

112. Полонский, В.М. Объектно-компонентный метод описания результатов научно-педагогических исследований // Методология педагогики: понятийный аспект. Монографический сборник научных трудов. – Екатеринбург: УГПУ. – 2014. – С.72-78
113. Практическая андрагогика / Браже Т.Г., Монахова Л.Ю. Под ред. В.И. Подобеда, А.Е. Марона. – Том. Книга 2. Опережающее образование взрослых. – Троицк: Институт земного магнетизма, ионосферы и распространения радиоволн им. Н.В. Пушкина РАН, 2010. – 404 с.
114. Пугачев, В.П. Планирование персонала организации. – М.: МГУ, 2011. – 236 с.
115. Радионова Н.Ф. Исследование проблем развития педагогического образования в современных условиях // Вестник ТОГИРРО. – Тюмень: ТОГИРРО. – 2013. – №1. – С. 30-37.
116. Резолюция XV съезда Российского союза промышленников и предпринимателей (РСПП) «Об участии бизнеса в реформе профессионального образования» 18 апреля 2006 года. Официальный сайт Российского союза промышленников и предпринимателей (РСПП). [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <http://рспп.newvirtuallife.com> (дата обращения: 16.11.2014)
117. Ройтблат, О.В. Нормативно-правовое обеспечение развития системы дополнительного профессионального образования // Мир науки, культуры, образования. – Горно-Алтайск: Редакция международного научного журнала «Мир науки, культуры, образования». – 2014. – №6(49). – С. 143-146
118. Романовская, И.А. Развитие инновационной позиции преподавателя высшей школы в процессе организационного обучения // Современные проблемы науки и образования. 2013. – №2. [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <http://www.science-education.ru> (дата обращения: 27.12.2014)



119. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2015. – 713 с.
120. Сафронова, В.М. Прогнозирование, проектирование и моделирование в социальной работе. – М.: Академия, 2011. – 240 с.
121. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2 томах. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.
122. Семина, Л.И. Учитель и ученик: возможность диалога и понимания // Под общ. ред. Л.И. Семиной. – М.: Изд-во «Бонфи», 2008. – 239 с.
123. Сергеев, А.А., Сергеева М.Г. Модель специалиста в условиях непрерывного профессионального образования. – Тверь: ВА ВКО, 2010. – 203 с.
124. Ситаров, В.А. Дидактика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А. Сластенина. – 2-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2011. – 416 с.
125. Скаткин, М.Н. Дидактика средней школы. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.studfiles.ru/> (дата обращения 14.12.2013)
126. Слободчиков, В.И. Психология человека. Введение в психологию субъективности. – М.: Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, 2013. – 360 с.
127. Смирнов, С.Д., Корнилова Т.В. Методологические основы психологии. – М.: Юрайт, 2014. – 490 с.
128. Социальная педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В.А. Никитина. – М.: ВЛАДОС, 2010. – 272 с.
129. Степанов, П.В. Воспитание толерантности у школьников: теория, методика, диагностика / Под ред. Л.И. Новиковой. – М.: АПКиППРО, 2012. – 84 с.
130. Степанова, Е.И. Психология взрослых: экспериментальная акмеология. [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <http://www.nyagantel.ru/> (дата обращения: 23.01.2014)

131. Субетто, А. И. Оценочные средства и технологии аттестации качества подготовки специалистов в вузах: методология, методика, практика: [монография] / Субетто А.И. – Гатчина: Изд-во Ленингр. обл. ин-та экономики и финансов, 2006. - 329 с.
132. Суртаева, Н.Н. Современные педагогические технологии в науке и практике // Специфика педагогического образования в регионах России. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://elibrary.ru> (дата обращения 04.02.2014).
133. Суртаева, Н.Н., Колычева, З.И. Социальная компетентность как основа формирования личности учителя / Н.Н. Суртаева, З.И. Колычева // Образование и человек. – 2013.– №1. – С. 33-38
134. Сурыгин, А.И. Педагогическое проектирование системы предвузовской подготовки иностранных студентов. – СПб.: Златоуст, 2015. – 128 с.
135. Суслов, В.П. Социальная диагностика: методы и способы ее осуществления. – М.: Академия, 2012. – 174 с.
136. Талызина, Н.Ф. Педагогическая психология. Учебное пособие. – М.: Академия, 2013. – 288 с.
137. Татур, Ю.Г. Образовательный процесс в вузе. – М.: МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2010. – 264 с.
138. Творогова, Н.Д. Психология. – М.: МИА, 2011. – 576 с.
139. Тенилов, Е.А. Внутрифирменная организация повышения квалификации специалистов на основе компетентностного подхода // Человек и образование. – 2010. – №2. – С. 98-102
140. Терегулов, Ф.Ш. Методология образования или учение о социогеноме // Деятельностная теория учения: современное состояние и перспективы. Материалы Международной научной конференции / Ответственный редактор: Ю.П. Зинченко. – М.: Издательство Московского Университета. – 2014. – С. 248-250

141. Толерантность – дорога к миру: методико-библиогр. сб. / Муницип. учрежд. культуры «Централиз. библиот. система» г. Архангельска // сост. И. В. Перевозникова, О. В. Кузнецова. – Архангельск, 2010. – 68 с.
142. Тонконогая, Е.П. Основные направления в развитии образования взрослых на современном этапе // Человек и образование. – СПб.: ИПОиОВ РАО. – 2010. – №1. – С. 25-27
143. Торохтий, В.С. Социальная педагогика. Учебник и практикум. – М.: Юрайт, 2015. – 452 с.
144. Третьяков, П.И., Сенновский, И.Б. Технология модульного обучения в школе: Практико – ориентированная монография / Под ред. П.И. Третьякова. – М.: Новая школа, 2001. – 352 с.
145. Тряпицына, А.П. Педагогика. Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения. – СПб.: Издательство «Питер», 2013. – 304с.
146. Тряпицына, А.П. Современные тенденции развития качества педагогического образования // Человек и образование. – 2012. – №3 – С. 4-11
147. Управление человеческими ресурсами: учебник / Л.В. Карташова; ред. В.И. Видяпин [и др.]; Институт экономики и финансов «Синергия». – М.: ИНФРА-М, 2012. – 235 с.
148. Усова, А.В. Методологические основы профессиональной подготовки студентов вузов // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2012. – №4(263). – С. 9-11.
149. Фатеева, И.А. Метод «портфолио» как приоритетная инновационная технология в образовании: преемственность между средней школой и вузом / И.А. Фатеева, Т.Н. Канатникова // Молодой ученый. – 2012. – №12. – С. 526-528
150. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.consultant.ru/> (дата обращения 14.12.2015)

151. Фирсов, М.В., Студенова Е.Г. Теория социальной работы. Учебник и практикум. – М.: Юрайт, 2015. – 464 с.
152. Хабарова, Т.В. Педагогические технологии в дошкольном образовании. – М.: Детство-Пресс, 2012. – 80 с.
153. Харламов, И.Ф. Педагогика. Краткий курс. – М.: Гардарики, 2007. – 520 с.
154. Ховов, О.Б. Непрерывное профессиональное образование в контексте процессов глобализации // Отечественная и зарубежная педагогика. – М.: Институт стратегии развития образования РАО. – 2012. – №2(5). – С. 87-94.
155. Холостова, Е.И. Социальная работа. История, теория и практика. Учебник. – М.: Юрайт, 2014. – 912 с.
156. Хутмахер, В. Формирование профессиональной компетентности специалиста по социальной работе / В. Хутмахер. – М.: Просвещение, 2000. – 115 с.
157. Хуторской, А.В. Педагогическая инноватика. – М.: Академия, 2010. – 256 с.
158. Чекалева, Н.В., Макарова Н.С. Проблемы образования взрослых и их отражение в андрагогических исследованиях // Педагогическое образование и наука. – М.: Некоммерческое партнерство «Международная академия наук педагогического образования». – 2015. – №1 – С. 118-120
159. Чернилевский, Д.В. О модернизации образования на основе духовно-нравственных ценностей // Высшее образование в России. – М.: Московский государственный университет печати имени Ивана Федорова. – 2002. – №4 – С. 143-147
160. Черниченко, В.И. Дидактика высшей школы: История и современные проблемы. – М.: Вузовская книга, 2007. – 136 с.
161. Читаева, О.Б. Интеграция содержания профессионального образования и обучения в колледже // Методология исследования в

- профессиональном педагогическом образовании. Сборник материалов V Международного методологического семинара. – СПб.: ИПОиОВ РАО. – 2012. – С. 205-215
162. Шадриков, В.Д. Качество педагогического образования. – М.: Логос, 2012. – 200 с.
163. Шадриков, В.Д. Психология деятельности человека. – М.: Институт психологии РАН, 2014. – 464 с.
164. Шипилина, Л.А. Методология психолого-педагогических исследований: учебное пособие. – М.: Флинта, 2011. – 208 с.
165. Шишов, С.Е. Модернизация педагогического образования в условия инновационного развития: стратегические направления // Вестник ФГОУ ВПО МГАУТ им. В.П. Горячкина. – М.: МСХА им К.А. Тимирязева. – 2015. – №4(68). – С. 7-12.
166. Щедровицкий, П.Г. Оргуправленческое мышление. Идеология, методология, технология. Курс лекций. – М.: Издательство Студии Артемия Лебедева, 2015. – 464с.
167. Якунин, В.А. Педагогическая психология: Учеб. пособие. – СПб.: Михайлов, 2001. – 349 с.
168. Якушкина, М.С. Образовательная среда и образовательное пространство как понятия современной педагогической науки // Человек и образование. – СПб.: Институт педагогического образования и образования взрослых РАО. – 2013. – №2(35). – С.66-69
169. Яркова, Т.А. Подготовка педагогических кадров для развития региональных инновационных процессов в образовании // Человек и образование. – СПб.: Институт педагогического образования и образования взрослых РАО. – 2013. – №3(36). – С. 54-57.
170. Яфаева, В.Г. Инструментарий изучения профессиональной компетентности педагогов в области интеллектуального развития дошкольников // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2012. – №11(126). – С. 156-162

171. Black, P. (2013). Formative and summative aspects of assessment: Theoretical and research foundations in the context of pedagogy. In McMillan, J.H. (Ed.), *Sage handbook of research on classroom assessment*, P. 167-178. Los Angeles, CA: Sage.
172. Bordovskaya, N. Research potential and its manifestation among university students// *Journal of international scientific publications: Educational alternatives*. – 2012 – №2. – P.16-25
173. Bowden, J., & Marton F. *The university of learning: beyond quality and competence in higher education*. – London: Kogan Page. 2005. – 128 pp.
174. Chung, K.H. Megginson L.C. *Organizational behavior: Developing managerial skills*. – Harper & Row. 2000. – 320 pp.
175. Clark P.R *Action Research and Organizational Change*. – Harper & Row. 2003. – 283 pp.
176. Hattie, J. & Timperly, H. (2007). The power of feedback. – *Review of Educational Research*, – №77(1) – P. 81-112
177. Jarvis, P. *Adult Education and Lifelong Learning. Theory and Practice*. – New York, 2004. – 240 pp.
178. Johnson, D.W., & Johnson, R.T. *Instructional goal structure: Cooperative, competitive or individualistic*. – *Review of Educational Research*. – 2002 – №4. – P. 213-240.
179. Kemp, N. *Self-development: practical is ness for facilitations*. // *Journal European Industrial Training*. – 2002. – №.5. – P. 1-28.
180. Knowles, M.S. *The Adult Learner: The Defi nitive Classic in Adult Education and Human Resource Development* / M. S. Knowles, E. F. Holton, R. A. Swanson. Burlington, San Diego, USA; London, UK, – 2005. – 180 pp.
181. Knowls, M. *The Modern of Adult Education: from Pedagogy to Andragogy*. – N.Y., 2001. – 322 pp.
182. Meyer, D.K., & Turner, J.C. *Discovering emotion in classroom motivation research*. // *Educational Psychologist*, 2002. – №37. – P. 107-114

183. Pekrun, R. The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. // *Educational Psychology Review*. – 2006. – P.315-341
184. UNESCO – United Nations, Educational, Scientific and Cultural Organization. (2013). *UNESCO principles on education for development beyond 2015*. [Adapted from UNESCO Education Sector contribution to the Quadrennial Programme Priorities for 2014-2017. – (37 C/5) – unpublished.]
185. Verbitsky, A.A. Adult education in the continuous education system// *Lifelong learning: Continuous education for sustainable development Proceedings of 13th International Conference*. arr. N.A. Lobanov; Res. Inst. soc.-econ. and ped. problems of contin. edu., 2015. – P. 242-245.
186. Zagvyazinsky, V.I. Objectives of Russian education reformation // *Tyumen State University Herald*. – 2013. – № 9. – С. 5-12.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### *Приложение 1*

#### *ПОЛОЖЕНИЕ*

*Об инновационной модели методической службы в рамках  
внутрифирменного обучения специалистов социозащитного учреждения  
СРЦН «Радуга» Приморского района Архангельской области»*

#### *1. Общие положения*

1.1. Внутрифирменное обучение в системе повышения профессиональной компетентности специалистов социозащитного учреждения, ориентируясь на гуманизацию целенаправленного социально – реабилитационного процесса, реализуя принципы государственной политики в области социальной сферы, обеспечивает:

- построение социально – реабилитационного процесса на основе приоритета общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности; воспитания гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье;
- адаптацию социозащитного учреждения к новым условиям и особенностям развития страны;
- дальнейшую демократизацию управления социально – реабилитационными процессами.

1.2. Внутрифирменное обучение предусматривает формирование и развитие качеств личности специалистов, повышение их профессионального мастерства.

1.3. Основными условиями организации внутрифирменного обучения, использования внутрифирменных технологий являются:

- четкое распределение полномочий, прав и обязанностей;
- максимальный учет социального заказа на услуги и личностно



ориентированное построение деятельности специалистов в различных структурах;

- рассмотрение активного положительного опыта повышения профессиональной компетентности каждого специалиста социозащитного учреждения как опорного в построении общей системы повышения квалификации, федерального, регионального, территориального опыта и общих тенденций развития внутрифирменного обучения, теоретических подходов, разработанных наукой.

## *2. Цель и задачи*

2.1. Цель внутрифирменного обучения в системе повышения профессиональной компетентности специалистов социозащитного учреждения – обеспечить действенность системы управления в организации, совершенствовании, стабилизации и развитии всей жизнедеятельности социозащитного учреждения, для чего:

- организовать активное участие членов коллектива учреждения в планировании, разработке и реализации программ развития профессиональной компетентности специалистов, в инновационных и опытно - экспериментальных процессах;
- способствовать повышению профессиональной компетентности, росту профессионального мастерства и развитию творческого потенциала специалиста.

2.2. Для реализации поставленной цели в рамках внутрифирменного обучения специалистов социозащитного учреждения решаются следующие задачи:

- создание единого информационного пространства и регулирование информационных потоков управленческой и научно-методической документации, концентрация ценного опыта достижений в социальной практике;
- обеспечение эффективной и оперативной информации о новых

- методиках, технологиях, организации и диагностике социально – реабилитационного процесса;
- организация работы по созданию нормативно-правовой базы функционирования и развития социозащитного учреждения;
  - создание программно-методического и научного обеспечения коррекционно - реабилитационного процесса, условий для внедрения и распространения положительного опыта, инноваций, научно-исследовательской, опытно-экспериментальной и других видов творческой деятельности;
  - обеспечение проведения диагностических и аттестационных процедур для объективного анализа процесса развития и достигнутых результатов, стимулирования профессионального творчества;
  - управление процессами повышения квалификации и непрерывного образования специалистов, способствует организации рационального труда, саморазвитию кадров.

### *3. Содержание работы*

Содержание работы внутрифирменного обучения специалистов обеспечивает реализацию целей и задач по выполнению плана и формируется на основе:

- целей и задач социозащитного учреждения и перспектив его развития;
- глубокого изучения и понимания законов Российской Федерации, нормативных документов, инструкций, приказов РФ, региональных и муниципальных органов социальной защиты, Устава социозащитного учреждения, внутренних приказов и других локальных актов;
- знания и активного использования достижений и рекомендаций науки, исследований, способствующих повышению научно-теоретического уровня методической службы в целостном социально – реабилитационном процессе учреждения;
- анализа диагностических данных (о состоянии социально – реабилитационного процесса, здоровья и уровня развития воспитанников, о профессиональном росте специалистов);

- использования в практике социозащитного учреждения современных методов, форм, новых инновационных технологий, в том числе внутрифирменных.

#### *4. Структура и организация деятельности*

4.1. Методическая служба в рамках внутрифирменного обучения как система управления научно-методической работой социозащитного учреждения является общественным органом, формируется на добровольной основе. Структура методической службы и кандидатура руководителя закрепляются приказом руководителя социозащитного учреждения.

4.2. Методическая служба в рамках внутрифирменного обучения - профессиональный орган, осуществляющий руководство методической и научно-исследовательской деятельностью коллектива, целостная система взаимосвязанных методических, информационных, диагностических и других подсистем.

4.3. Успешность функционирования методической службы в рамках внутрифирменного обучения во многом определяется четкой организацией деятельности всех подструктур, распределением прав, полномочий и ответственности между всеми участниками методической работы, а также планированием, в котором особое внимание уделяется результатам деятельности специалистов, качественному составу коллектива, особенностям работы социозащитного учреждения, сложившимся в нем традициям.

*ПОЛОЖЕНИЕ*

*О руководителе инновационной моделью методической службы в рамках внутрифирменного обучения специалистов социозащитного учреждения СРЦН «Радуга» Приморского района Архангельской области»*

Преподаватель–консультант, руководитель методической службы в рамках внутрифирменного обучения выступает как носитель экспертного знания, которое может быть применено к конкретной ситуации, сложившейся в социозащитном учреждении. Программа обучения должна снабдить слушателей знаниями о типичных проблемах, с которыми они могут столкнуться в ходе своей профессиональной деятельности. Основными направлениями в его работе являются:

- *информационно-аналитическое* - обеспечение в учреждении условий для внедрения инновационных технологий, организации профессиональной деятельности специалистов, условий, при которых глубокий анализ собственной деятельности становится осознанной необходимостью. Формы работы различны: семинары, тренинги, деловые игры, интенсивные технологии, презентации, «круглые столы»;
- *консультативно-информационное* - изучение нормативно – правовых документов. Оказание помощи специалистам в планировании работы, разработке занятий, технологизации процесса реабилитации, составлении карт социальной реабилитации с прогнозированием желаемых результатов, а также обучение специалистов проведению диагностики. Формы работы самые разнообразные: семинары, собеседования, работа творческих групп, методических объединений, микрогрупп и т.д.;
- *диагностико-аналитическое* - осуществление мониторинга - основа

основ в управлении социально – реабилитационным процессом. Постоянное наблюдение с целью выявления соответствия требованиям и желаемому результату, изучение психофизических, индивидуальных, возрастных особенностей несовершеннолетних, анализ и оценка получаемой информации с последующим прогнозированием. Основные формы работы: осуществление диагностики, анкетирование, тестирование и др.

- *статистико-аналитическое* - создание и апробирование форм, позволяющих осуществлять наблюдение, анализ и прогнозирование, облегчающих труд специалистов в работе с дезадаптированными детьми и их семьями.

Примерный перечень функциональных обязанностей преподавателя–консультанта, руководителя методической службы в рамках внутрифирменного обучения:

1) Анализирует:

- актуальные и перспективные потребности воспитанников, родителей, специалистов в услугах; социальный заказ - потребности в развитии учреждения, осуществлении нововведений;
- перспективные возможности учреждения в области осуществления инновационных преобразований; готовность специалистов к инновационной исследовательской деятельности;
- ход, результаты тенденции развития инновационных процессов, проблемы, возникающие в ходе обновления деятельности учреждения;
- процесс и результаты реализации комплексных программы, проектов и других стратегических документов;
- деятельность методических объединений (и других форм методической работы), влияние повышения квалификации специалистов на результативность коррекционно – реабилитационной процесса воспитанников.

2) Планирует и организует:

- процесс разработки и реализации комплексной программы (развития) учреждения, разработку и выполнение основных направлений развития;
- мероприятия по повышению квалификации и профмастерства специалистов;
- сбор, накопление информации о значимых для учреждения инновациях и опыте работы специалистов;
- систему контроля хода инновационной деятельности, выполнением задач социально – реабилитационной программы;
- методическую работу в учреждении;
- индивидуальную помощь специалистов по методическим вопросам.

3) Руководит работой профессиональных объединений специалистов, методического совета.

4) Контролирует реализацию задач методической работы учреждения.

5) Разрабатывает отдельные методические рекомендации, фрагменты программ, проектов учреждения, других документов.

6) Консультирует:

- руководителей методических объединений (руководителей других профессиональных объединений) по вопросам организации их деятельности;
- специалистов по вопросам самообразования, проблемам самоанализа профессиональной деятельности.

7) Информировывает:

- администрацию учреждения о возникших трудностях на пути осуществления приоритетных направлений;
- коллектив о ходе реализации задач методической работы.

8) Обеспечивает своевременное составление установленной отчетной документации.

9) Участвует в подборе и расстановке кадров.

10) Координирует:

- взаимодействие между представителями науки и практики;
- разработку необходимой методической документации.

11) Осуществляет:

- контроль за качеством образовательного процесса внутрифирменного обучения, деятельностью методических объединений и других форм работы;
- диагностику профессиональной подготовки и опыта специалистов.

12) Оказывает помощь специалистам:

- в освоении и разработке инновационных внутрифирменных программ и технологий;
- в подготовке и проведении методических советов, заседаний методических объединений, различных открытых мероприятий.

Диагностическая карта по изучению трудностей  
в работе специалистов социозащитного учреждения

№ п/п	Направления профессиональной деятельности	Не владею, но хотел бы познакомиться и научиться применять	Владею, но полной уверенности нет	Знаю, умею, готов показать и помочь другим
1	Планирование профессиональной деятельности: постановка целей, задач; выбор форм и методов обучения, соответствие цели и содержания			
2	Овладение содержанием новых программ и методик			
3	Использование разнообразных форм: фронтальных; групповых; индивидуальных			
4	Использование методов социальной реабилитации: исследовательский метод; частично-поисковый метод			
5	Выявление типичных ошибок и затруднений, коррекция своей деятельности			
6	Использование межпрофильных связей			
7	Формы и методы воспитательной работы на занятиях			
8	Работа по теме самообразования			



9	Обобщение своего опыта работы			
10	Самоанализ занятий, консультаций и своей деятельности			
11	Дифференцированный подход			
12	Индивидуальные формы работы с несовершеннолетними и их родителями			
13	Личностно ориентированный подход в процессе реабилитации			
14	Инновационная и опытно-экспериментальная деятельность			