

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»



на правах рукописи

ГИБАДУЛЛИНА Юлия Маратовна

**РАЗВИТИЕ РОЛЕВОЙ ПОЗИЦИИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА**

13.00.08 – теория и методика профессионального образования
(педагогические науки)

Диссертация
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
кандидат педагогических наук, доцент
Черкасова Ирина Ивановна

Омск - 2016

Содержание

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ ПО РАЗВИТИЮ РОЛЕВОЙ ПОЗИЦИИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА	18
1.1. Ролевая позиция педагога в психолого-педагогических исследованиях.....	18
1.2. Образовательный процесс вуза как поле развития ролевой позиции будущего педагога	40
1.3. Модель развития ролевой позиции будущего педагога в образовательном процессе вуза.....	75
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ.....	96
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ РОЛЕВОЙ ПОЗИЦИИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА.....	99
2.1. Диагностика практического состояния проблемы развития ролевой позиции будущего педагога в образовательном процессе вуза.....	99
2.2. Реализация интегративной программы развития ролевой позиции будущих педагогов в образовательном процессе вуза.....	130
2.3. Оценка результатов опытно-экспериментальной работы по развитию ролевой позиции будущих педагогов в образовательном процессе вуза.....	163
Выводы по второй главе.....	188
Заключение.....	190
Список литературы.....	195
Приложения.....	222

Введение

Вызовы времени, динамизм изменений, сложность решаемых задач в сегодняшнем мире и сфере образования поднимают «планку» требований к качеству подготовки современного педагога. Подготовка учителя, способного обеспечить личностное, социальное и познавательное развитие учащихся, является необходимым условием достижения нового качества образования. Это обусловлено рядом предпосылок, среди которых можно выделить социально-педагогические, нормативно-правовые, научно-теоретические и практико-ориентированные.

К числу социально-педагогических предпосылок, формирующих социальный заказ системе высшего педагогического образования, могут быть отнесены: смена целевых установок в сфере образования; переход от «знаниевой» к деятельностно-компетентностной образовательной модели; признание значимости активной учебно-познавательной деятельности учащихся, расширение спектра источников получения информации, что заставляет педагога отказаться от роли транслятора информации; появление у учителя новых инструментов работы, реализация функции «содействия» образованию школьника (Е.В. Пискунова); ожидания родителей и включение их в образовательный процесс; развитие возможностей неформального образования в профессиональной подготовке педагога; развитие сети социальных партнеров школы и др.

В качестве нормативно-правовых предпосылок, актуализирующих задачу подготовки современного педагога, выступают: профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н), обозначающий новые требования к его квалификации, касающиеся не только владения современным содержанием и методами обучения и воспитания, но и осознанием нового места и ролей учителя; региональные стандарты профессиональной педагогической деятельности, в ряде которых выделен

репертуар новых педагогических ролей: фасилитатора, модератора, тьютора, коуча, консультанта и др. Решение ключевых задач образования, зафиксированных в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ, Концепции федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы от 29.12.2014 № 2765-р, Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования, невозможно в прежней позиции педагога-транслятора, что актуализирует проблему подготовки будущего педагога к реализации широкого ролевого репертуара при решении образовательных задач.

В качестве значимых научно-теоретических предпосылок выступают основные положения федеральных государственных образовательных стандартов как общего, так и высшего педагогического образования: системно-деятельностный и компетентностный подходы; требования к результатам, процессу и условиям образования; внедрение современных педагогических технологий, в том числе проектных, исследовательских, интерактивных и информационно-коммуникационных, что подчеркивает востребованность новой ролевой позиции учителя – организатора, модератора, исследователя, тьютора, мотиватора и др.

Наконец, особенности современного урока, развитие дистанционного образования, анализ запросов на курсовую подготовку и переподготовку педагогических кадров, появление в практике образования должностей тьютора, модератора, координатора, коуча явились практическими предпосылками и обусловили потребность в педагогах, готовых к реализации новых ролевых позиций.

Все это обусловило необходимость обращения к проблеме развития ролевой позиции учителя. В педагогической науке накоплен большой научный потенциал по проблеме формирования позиции педагога (В.П. Бездухов, Е.П. Белозерцев, Е.В. Бондаревская, Н.М. Борытко, В.И. Загвязинский, Э.Ф. Зеер, Л.Б. Ительсон, Ю.Н. Кулюткин, В.А. Сластенин, Г.С. Сухобская и др.). Значительный научный интерес к решению данной проблемы фиксируется и в

других научных дисциплинах: философии (Г.Г.Гранатов, Т.А. Загрузина и др.); социологии (Е.С. Зорина, А.И. Кравченко и др.), психологии (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, Б.Ф. Ломов, А.К. Маркова, Б.Д. Парыгин, А.В. Петровский, В.И. Слободчиков, А.С. Шаров и др.); а также в смежных дисциплинах: социологии образования (И.Е. Задорожнюк, Э. Дюркгейм и др.), социальной психологии (Г.М. Андреева, Дж. Майерс и др.) и др.

Ролевая позиция личности как методологическая проблема рассмотрена в работах Н.Е. Щурковой, И.А.Зимняя и др. Н.М. Борытко исследована профессиональная позиция педагога как система его ценностно-смысловых отношений к социально-культурному окружению. Л.Б. Ительсоном выделены типичные ролевые педагогические позиции. Ю.Н. Кулюткиным и Г.С. Сухобской охарактеризованы функциональные роли педагога. Л.В. Бендова, Е.Л. Гаврилова, Е.С. Комраков, Т.А. Сергеева и др. рассмотрели значимость формирования новых позиций и ролей преподавателя в дистанционном образовании.

В то же время следует признать, что в значительной доле научных исследований проблема развития ролевых позиций рассмотрена через призму системы «учитель-ученик», в меньшей степени затрагивая особенности развития ролевой позиции будущих педагогов в процессе профессионального образования в вузе. Вместе с тем, современная социально-экономическая и социально-культурная ситуация актуализирует необходимость подготовки будущих педагогов к расширению ролевого репертуара; развития позиций тьютора, модератора, исследователя, фасилитатора и других, прежде не включенных в исследовательское поле и нуждающихся в научном анализе и рассмотрении.

При этом важно отметить, что существенным вопросом развития ролевой позиции будущих педагогов в период вузовской подготовки являются условия, в которых оно осуществляется. В практике вузовского этапа образования есть возможности для целенаправленной деятельности по развитию ролевой

позиции будущего учителя. Это осознание значимости подготовки студентов к реализации ролей модератора, тьютора, исследователя, фасилитатора и других; интегративный содержательный потенциал учебных дисциплин; инновационные педагогические технологии, требующие проявления обозначенных ролевых позиций; опора на взаимосвязь аудиторной и внеаудиторной работы, исследовательская деятельность, учебные и производственные практики. Однако потенциал этих и других, не менее существенных возможностей оказывается недостаточным для подготовки современного педагога, готового к реализации новых педагогических ролей. Основные трудности связаны с имеющимся консерватизмом преподавательского корпуса, доминированием у преподавателей в процессе взаимодействия со студентами традиционной роли транслятора знаний, низкой социальной и творческой активностью значительной части студентов; типичной структурой учебных занятий, преобладанием традиционных знаниево-ориентированных технологий над деятельностьюно-компетентностными и др.

Таким образом, актуальность исследования проблемы развития ролевой позиции будущих педагогов обусловлена как социальным заказом на подготовку педагогов, способных к реализации роли тьютора, модератора, фасилитатора, организатора и др. в современном образовании, так и необходимостью разработки процесса и механизмов её развития в образовательном процессе вуза с позиции изменений в когнитивной сфере науки и в социально-экономической сфере.

На основе изучения современной теории и практики образования в контексте развития ролевой позиции будущих педагогов были вскрыты ряд противоречий:

– между возросшей потребностью в подготовке педагога, способного к реализации широкого ролевого репертуара, в том числе роли модератора, тьютора, фасилитатора, исследователя, и преобладанием в образовательном

процессе вузов подготовки студентов к реализации традиционной роли педагога;

– между выделенными и отрефлексированными наукой теоретическими положениями о сущностных характеристиках новых ролевых позиций педагога и неразработанностью механизмов целенаправленного их развития в период обучения в вузе;

– между возросшей потребностью в реализации индивидуально-личностного потенциала студентов в профессионально-ориентированной деятельности и линейным характером построения образовательного процесса, ограничивающим проявление этих потребностей.

Выявленные противоречия позволили определить **проблему** исследования: каков механизм развития ролевой позиции будущих педагогов в образовательном процессе вуза?

Поиск решения поставленной проблемы обусловил тему диссертационного исследования: «Развитие ролевой позиции будущего педагога в образовательном процессе вуза».

Объект исследования: образовательный процесс в вузе, направленный на развитие ролевой позиции.

Предмет исследования: содержание и способы развития ролевой позиции будущих педагогов в образовательном процессе вуза.

Цель исследования: разработать, теоретически обосновать и опытно-экспериментальным путем проверить интегративную программу развития ролевой позиции будущих педагогов в образовательном процессе вуза.

Гипотеза исследования: интегративная программа будет выступать в качестве механизма развития ролевой позиции студентов в образовательном процессе вуза, если она разработана и реализована с учетом:

– этапов развития ролевой позиции в нелинейном образовательном процессе вуза, отличающихся целевыми, содержательными и операционно-деятельностными составляющими, в основу выделения которых положены качественные изменения в структуре личности студента;

– комплементарности формального и неформального образования, направленной на развитие инициативности и субъектности студента через включение в различные виды педагогических и социальных практик, расширяющих возможности освоения и проявления ролевой позиции;

– поддержки и создания со стороны преподавателей ситуаций проявления различных ролевых позиций студентов в образовательном процессе вуза; взаимодействия преподавателей по целевой ориентации учебных дисциплин на развитие ролевой позиции будущих педагогов;

– учебно-методического, информационного и диагностического сопровождения студентов, направленного на развитие и диагностику уровня сформированности их ролевой позиции на основе системы критериев и показателей.

В соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой были сформулированы следующие **задачи** исследования:

1. Проанализировать и обосновать современное состояние проблемы развития ролевой позиции будущего педагога, раскрыть сущность и структурно-содержательные характеристики ролевой позиции.

2. Выявить этапы и условия развития ролевой позиции будущих педагогов в образовательном процессе вуза, в том числе взаимодополняющий потенциал формального и неформального образования на различных этапах её развития.

3. Разработать и обосновать структурно-функциональную модель развития ролевой позиции будущего педагога в образовательном процессе вуза.

4. Апробировать интегративную программу развития ролевой позиции будущих педагогов и определить её результативность на основе системы критериев и показателей.

Методологическую основу исследования составляют ведущие положения и идеи:

– системно-синергетического подхода (Ю.Н. Галагузова, Н.И. Грибанов В.А. Игнатова, Р.Д. Каверина др.), позволяющего рассматривать развитие

ролевой позиции будущих педагогов как систему взаимосвязанных компонентов в открытом образовательном процессе вуза в условиях комплементарности формального и неформального образования;

– личностно-деятельностного подхода, раскрывающего деятельность субъектов как фактор развития их личности (К.А. Абульханова - Славская, И.А. Зимняя, С.Л. Рубинштейн, В.В. Сериков и др.);

– ситуационного подхода (В.И. Жилин, С.А. Писарева, Н.Н. Суртаева, А.П. Тряпицына, Н.В. Чекалева и др.) как основы планирования учебных занятий, способствующих самореализации студентов в процессе решения комплекса ситуационных задач.

Теоретическую базу исследования составили:

– теории развития личности (Г.М. Анохина, Л.Н. Бережнова, Б.С. Гершунский, Е.С.Зорина, Л.М. Митина, Б.Е. Фишман и др.), раскрывающие сущность и этапы личностного развития;

– теоретические положения проблемы социально-педагогического взаимодействия (Н.А.Доронина, М.В. Ломаева, В.А. Сластенин, С.А. Смирнов и др.), в условиях организации которого осуществляется развитие ролевой позиции;

– теории формального и неформального образования (В.А.Горский, В.В.Горшкова, Г.М. Гринберг, А.А. Макареня, Д.Е. Москвин, Т.В. Мухлаева, О.В.Павлова, О.В. Ройтблат, Н.Н. Суртаева и др.), позволяющие проектировать взаимодействие формального и неформального образования в процессе развития ролевой позиции будущих педагогов;

– идеи профессиональной подготовки студентов к педагогической деятельности (А.М. Кумушкулов, И.А. Обухова, Е.В. Пискунова, И.И. Черкасова, Т.А. Яркова и др.), к развитию ролевой позиции и ее реализации (И.Б. Акиншина, Л.В. Бендова, Т.И. Боровкова, Б.М. Игошев, А.П. Зинченко, А.В. Мартынова, С.И. Поздеева и др.);

– теоретические основы компетентностного подхода, используемые в построении образовательного процесса (Н.В. Абрамовских, Л.В. Верзунова, О.Л. Жук, Н.В. Кирий, С.А. Писарева, Е.В. Пискунова, А.П. Тряпицына, Н.В. Чекалева и др.), в русле которого рассматривается ролевая компетентность как один из критериев готовности студентов к реализации ролевой позиции;

– исследования, посвященные созданию и использованию гуманитарных технологий в профессиональном образовании (Н.А. Дука, А.А. Петрусевич, С.А. Писарева, Н.Н. Суртаева, Н.В. Чекалева, Л.А. Шипилина, Т.А. Яркова и др.).

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы использовалась совокупность взаимодополняющих **методов** исследования: *теоретические* – сравнительно-сопоставительный анализ научной литературы, понятийно-терминологический анализ ключевых определений, сравнительный анализ формального и неформального образования, системно-структурный и аспектный анализ ролевой позиции будущего педагога и процесса её развития, обобщение теоретических положений и эмпирических данных, моделирование; *эмпирические* – изучение передового педагогического опыта, контент-анализ, изучение продуктов деятельности (эссе, сочинения и др.), наблюдение, беседа, анкетирование, тестирование, педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий и контрольный этапы); математические – экспертная оценка, ранжирование; методы количественного и качественного анализа эмпирических данных и статистической обработки результатов опытно-экспериментальной работы при помощи критерия Фишера.

Основные этапы исследования. В диссертации обобщены результаты исследования, проведенного в три этапа с 2011 по 2016 г.г.

Первый этап (2011 – 2012 гг.) – поисково-аналитический: изучались теория и практика исследуемой проблемы, были выявлены противоречия, определены методологические подходы и теоретические основания решения проблемы развития ролевой позиции будущих педагогов в образовательном процессе вуза. Сформулированы проблема, цель, гипотеза, определены задачи исследования. Выявлен интегративный потенциал формального и

неформального образования для развития ролевой позиции студентов. Обоснована ведущая идея исследования, реализован констатирующий этап опытно-экспериментальной работы.

Второй этап (2012 – 2015 г.г.) – экспериментальный: осуществлялись разработка, теоретическое обоснование и апробация структурно-функциональной модели и интегративной программы развития ролевой позиции будущих педагогов, отражающей этапы, содержание и способы развития ролевой педагогической позиции студента в образовательном процессе вуза. Проведен формирующий этап эксперимента. В завершение работы на данном этапе был проведен количественный и качественный анализ промежуточных результатов исследования и корректировка рабочей гипотезы.

Третий этап (2015 – 2016 гг.) исследования – обобщающий: включал анализ, оценку и обобщение результатов экспериментальной работы, корректировку выводов, оформление результатов исследования и текста диссертационной работы.

База исследования: Тобольский педагогический институт им. Д.И. Менделеева (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Тюменский государственный университет», институт педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Тюменский государственный университет»

Положения, выносимые на защиту:

1. *Ролевая позиция* педагога понимается как стратегия взаимодействия педагога с субъектами образовательного процесса (обучающимися, коллегами, родителями и др.), направленная на создание условий для развития, обучения и воспитания детей в изменяющемся социокультурном пространстве.

Структура ролевой позиции будущего педагога включает мотивационно-ценностный, рефлексивно-регулятивный компоненты, отражающие ядро (содействующая позиция), и когнитивно-деятельностный компонент (модульная, вариативная часть, отражающая особенности проявления той или иной роли: тьютора, модератора,

фасилитатора, мотиватора, исследователя). Содействующая позиция (ядро) рассматривается как стратегическая, а модульные – как тактическая позиции.

2. *Развитие ролевой позиции* осуществляется во взаимосвязи с профессиональным становлением и формированием личности студента и рассматривается как процессуально-деятельностная характеристика качественных изменений личности будущего педагога, способного к реализации современных педагогических ролей на основе ценностно-смысловых и мотивационных аспектов выбора стратегии поведения в актуальной ситуации взаимодействия, знаний особенностей проявления ролевой позиции и умений им следовать при решении профессиональных задач.

3. В образовательном процессе вуза условиями, способствующими развитию ролевой позиции, являются: использование взаимодополняющего потенциала формального и неформального образования как источника развития ролевой позиции будущего педагога; взаимодействие преподавателей в рамках образовательной программы по обеспечению целевой ориентации учебных дисциплин на развитие ролевой позиции будущих педагогов; осуществление учебно-методического, информационного и диагностического сопровождения студентов, направленного на развитие и диагностику уровня сформированности их ролевой позиции.

4. *Интегративная программа* развития ролевой позиции будущего педагога имеет модульную структуру и представляет собой:

– совокупность учебных программ и практик в рамках *формального образования* («Практикум по решению профессиональных задач», «Тренинг уверенности в себе», «Волонтерство в социально-педагогической деятельности», «Тренинг социального взаимодействия» и др.) и отдельных курсов и социальных практик в рамках *неформального образования* («Веревочный курс», «Основы тьюторского сопровождения субъектов образовательного процесса», «Технология модерации в педагогической деятельности» и др.);

- интеграцию формального и неформального образования по следующему алгоритму: разработка «дорожной карты», отражающей возможные связи; реализация совместных проектов; создание традиций как «узлов» объединения; развитие инфраструктуры неформального образования;
- взаимодействие преподавателей в рамках образовательной программы и специалистов в сфере неформального образования;
- интеграцию учебно-методического, информационного и диагностического сопровождения процесса развития ролевой позиции будущих педагогов.

5. Реализация интегративной программы представляет собой последовательность этапов, адекватных этапам развития ролевой позиции будущих педагогов в процессе обучения в вузе, в основу которых положены качественные изменения в структуре личности студента: этап профессионального самоопределения (актуализация профессионального выбора, формирования прообраза позиции); этап осознания смыслов и ценностей педагогического взаимодействия (развитие гуманистической направленности личности студентов); этап проектирования профессиональной ролевой позиции и деятельности (развитие ролевой компетентности будущего педагога).

6. Критерии и показатели *результативности развития ролевой позиции будущих педагогов* определяются в соответствии с её структурой: *направленность на содействие образованию личности школьника* (наличие внутренней мотивации, потребность в профессиональном развитии, ценностно-личностная ориентация на гуманные, субъект-субъектные отношения и др.); *рефлексивность* (навыки рефлексивного анализа, адекватность самооценки, потребность и способность проектировать свое профессиональное будущее и др.); *ролевая компетентность* (знание о ролях и ролевых позициях, готовность к проявлению современных ролевых позиций, их выбору и смене в зависимости от решения задач, опыт реализации различных ролей и др.).

Научная новизна исследования заключается в следующем:

– конкретизированы понятие и структурно-содержательные компоненты ролевой позиции будущих педагогов, включающие ядро как содействующую позицию и модули, отражающие вариативные особенности ролей тьютора, модератора, фасилитатора;

– определены этапы развития ролевой позиции в образовательном процессе вуза: профессионального самоопределения; осознания смыслов и ценностей педагогического взаимодействия; проектирования профессиональной ролевой позиции и деятельности;

– обоснованы условия развития ролевой позиции будущих педагогов, в том числе взаимодополняющие возможности формального и неформального образования на этапе обучения в вузе;

– разработана структурно-функциональная модель развития ролевой позиции будущих педагогов, представляющая собой совокупность теоретико-методологического, организационно-управленческого, содержательно-процессуального и критериально-оценочного компонентов, реализующая проективно-прогностическую, мотивационную, образовательную и контролирующую функции;

– разработана и обоснована интегративная программа развития ролевой позиции будущих педагогов, реализация которой обеспечивает развитие мотивационно-ценностного, рефлексивно-регулятивного, когнитивно-деятельностного компонентов ролевой позиции, степень развития которых представлена уровнями ее проявления: низким, средним и высоким.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что:

– дополнен понятийный аппарат профессиональной педагогики за счет уточнения содержания и объема понятий «ролевая позиция», «развитие ролевой позиции будущих педагогов». Дополнена совокупность ролевых позиций за счет обоснования содействующей позиции как ядра ролевой;

– обоснованы этапы, содержательный и организационно-технологический компоненты профессиональной подготовки будущих

педагогов к реализации современных ролей в условиях комплементарности формального и неформального образования, расширяющие совокупность научно-методических знаний теории и методики профессионального обучения и воспитания;

– раскрыты возможности интеграции формального и неформального образования в процессе развития ролевой позиции студентов на этапе обучения в вузе, обогащающие теорию педагогической интеграции;

– предложена идея проектирования инфраструктуры неформального образования для развития ролевой позиции будущих педагогов, являющаяся элементом организационного обеспечения этого процесса и обогащающая теорию неформального образования.

Практическая значимость исследования состоит в том, что: разработана и апробирована интегративная программа развития ролевой позиции будущих педагогов, включающая содержание и способы в соответствии с выделенными этапами развития в образовательном процессе вуза; разработаны программы курсов по выбору в рамках формального образования, имеющие потенциал для развития ролевого репертуара будущих педагогов: «Тренинг уверенности в себе», «Волонтерство в социально-педагогической деятельности», «Тренинг социального взаимодействия»; в рамках неформального образования разработано содержание адаптационного тренинга «Веревочный курс», краткосрочных курсов «Основы тьюторского сопровождения субъектов образовательного процесса», «Технология модерации в педагогической деятельности»; подготовлен пакет ситуационных профессиональных задач, которые могут быть использованы в рамках формального образования на занятиях, а также для оценки развития ролевой позиции студентов; разработано учебно-методическое сопровождение процесса развития ролевой позиции; подобран и используется в образовательной практике диагностический инструментарий по измерению уровня развития ролевой позиции студента вуза.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечивается: методологически обоснованной логикой исследования;

применением комплекса методов, адекватных цели, задачам и предмету исследования; последовательным проведением педагогического эксперимента; воспроизводимостью результатов, свидетельствующих о результативности интегративной программы развития ролевой позиции будущих педагогов в образовательном процессе вуза; репрезентативностью выборки; применением метода математической статистики (критерий Фишера).

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные положения и результаты исследования обсуждались на заседаниях кафедры педагогики, психологии и социального образования Тобольского педагогического института им. Д.И. Менделеева (филиал) ТюмГУ; представлялись на научно-практических конференциях различных уровней: Международных (Тамбов, 2013; Ульяновск, 2013; Москва, 2014), Всероссийской с международным участием (Тобольск, 2010); Всероссийской (Тобольск, 2013); Региональных (Тобольск, 2009-2013 г.г.); на педагогических советах, заседаниях методических объединений педагогов г. Тобольска (2012-2014); на семинарах-тренингах, мастер-классах и круглых столах на базе вуза и общеобразовательных школ г. Тобольска (2012-2015); использовались при проведении лекционных и практических занятий.

Материалы исследования представлены в различных научных журналах и учебно-методических изданиях (16 публикаций, в том числе 6 в рецензируемых научных журналах ВАК). По теме диссертационного исследования получен грант в рамках конкурсной программы финансирования трэвел-грантов «Академическая мобильность» Благотворительного Фонда культурных инициатив (Фонд Михаила Прохорова).

Личное участие автора состоит в разработке научно-теоретических и технологических аспектов исследуемой проблемы; в получении научных результатов, изложенных в диссертации и опубликованных в печатных трудах; в непосредственном осуществлении образовательной деятельности в качестве преподавателя и куратора.

Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников (257, из них 12 на иностранном языке) и приложений. Основной текст диссертации (221 страницы) иллюстрируется рисунками (9) и таблицами (28).

Глава 1. Теоретические аспекты организации образовательного процесса в вузе по развитию ролевой позиции будущего педагога

На доэкспериментальном этапе исследования нами был выполнен ряд задач, соответствующих гипотезе. Осуществлен поиск опорных методологических и теоретических положений, позволяющих определить подход и систему изучения проблемы развития ролевой позиции будущего педагога в образовательном процессе вуза. Получен комплекс аналитических результатов, раскрывающих состояние вопроса о развитии ролевой позиции педагогов в теории и на практике. Выявлены возможности образовательного процесса в развитии новых ролей педагога: тьютора, модератора, фасилитатора, исследователя и др. Уточнены содержание и объем ключевых понятий по теме исследования: ролевая позиция педагога, развитие ролевой позиции, образовательный процесс вуза, формальное и неформальное образование. Разработана и обоснована модель развития ролевой позиции будущего педагога в образовательном процессе вуза.

В итоге выявлены основные тенденции развития ролевой позиции будущего педагога, обнаружены проблемы, остающиеся малоисследованными и требующие своего разрешения, сформулированы выводы.

1.1. Ролевая позиция педагога в психолого-педагогических исследованиях

Для понимания сущности понятия «ролевая позиция педагога» обратимся к системе основных понятий и категорий исследования, где основными гносеологическими ориентирами явились понятия «позиция» и «роль».

Проведенный нами контент-анализ содержания понятия «позиция» показал, что данный термин используется в разных контекстуальных смыслах с выделением различных его видов (Приложение 1). Наиболее употребляемыми в исследованиях являются «профессиональная позиция» (25,6 %), «позиция педагога» (12,8 %), «педагогическая позиция» (7,7 %), «социальная позиция»

(7,7 %); редко используемые – «ролевая позиция» (5,1 %), «жизненная позиция», «внутренняя позиция», «субъектная позиция» (2,6 %). Проанализируем содержание понятия «позиция».

Лингвистическое значение термина «позиция» (от лат. *positio*) трактуется как «отношение к чему-либо; действия, поведение, обусловленные этим отношением» или «точка зрения, мнение в каком-нибудь вопросе» (С.И. Ожегов) [152, с. 462]. В психолого-педагогических исследованиях «позиция» рассматривается как: состояние готовности к определенному поведению (А.Г. Асмолов); образование, объединяющее разные виды ценностных ориентаций (Б.Г. Ананьев); структурное образование личности, как образ «Я» (М.А. Горшкова) [15, 6, 54].

Позиция *как система* отношений рассматривается в исследованиях отечественных психологов и педагогов: Г.М. Коджаспировой, А.В.Петровского, С.Л.Рубинштейна, М.Г. Ярошевского и др.

Подчеркнем, что часто употребляемым является понятие, характеризующее позицию «как *устойчивую систему отношений* человека к определенным сторонам действительности, проявляющуюся в соответствующем поведении и поступках» [170, с. 279]. Б.Д. Парыгин рассматривает позицию через «отношение человека к системе норм, правил, шаблонов поведения, вытекающих из его социального положения и предписываемых окружающей его средой» [151, с. 125]. А.К. Маркова выделяет позицию как *систему качеств личности*, необходимых для успешного осуществления деятельности [118, с. 56].

Отметим, что система отношений и деятельности определяют *позицию личности*, которая рассматривается как: «интеграция доминирующих, избирательных *отношений человека* в каком-либо существенном для него вопросе (А. Адлер) [3, с. 89]; *условие* успешного осуществления учебно-воспитательной работы (Е.С.Зорина) [89, с. 402]; «*устойчивая система отношений* человека не только к различным проявлениям окружающей

действительности, но и к людям и самому себе» (Г.М. Коджаспирова) [99, с. 74].

Сравнение определений разновидностей позиций дает основание отметить их идентичность и гуманитарную направленность, где акцент делается на субъективную составляющую, что выступает ведущей характеристикой личности (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, В.Н. Мясищев и др.). Именно в содержании понятия «профессиональная позиция» находим отражение составляющих других позиций. Профессиональная позиция формируется благодаря степени проявления других позиций: социальной (А.Г. Асмолов [12], Б.Д. Парыгин [151], А.В. Петровский [170] и др.), личностной (С.Л. Рубинштейн [180, 181]), внутренней (Л.И. Божович, С.Ю. Головин [194]), субъектной (Н.Р. Битянова [24], Н.М. Борытко [29]), ролевой (А.И. Красило [104], В.В. Козлов, Н.П. Фетискин, [218], педагогической (Е.А. Климов [96], Н.Е. Щуркова [244]).

Для нашего исследования значимым является понятие «*профессиональная позиция педагога*», которое исследователями рассматривается как: *система отношений учителя* (к ученику, к себе, к коллегам) и *его личностных качеств* (общая культура, профессиональные знания, интерес к деятельности, позитивная направленность на педагогическую деятельность, эмоциональная устойчивость, активная жизненная позиция) (М.А. Горшкова, А.К. Маркова) [48, 120]; *взаимодействие педагога с обучающимися, его роль и место* в профессиональной деятельности (В. Прусова) [169], современном образовательном пространстве (Н.М. Борытко) [29]; «*...интегративная характеристика личности, выражающая субъективную систему отношений, теоретико-методологических знаний, ценностных ориентаций и определяющая рефлексивно-личностный способ педагогической деятельности*» (А.В. Гуторова) [57]; как *творческое развитие* (М.А. Дементьева) [59]; часть *профессиональной компетенции* [8].

Именно в системе отношений и во взаимодействии, по мнению В.А. Сластенина, «учитель выражает себя как субъект педагогической деятельности,

демонстрирует свои интеллектуальные, волевые и эмоционально-оценочные отношения к миру, педагогической действительности и педагогической деятельности. В свою очередь, эти отношения становятся источником активности педагога в деле воспитания и обучения учащихся [191, с. 97], составляющими которой являются такие профессионально значимые качества, как: компетентность, рефлексия, эмпатия, критичность, ответственность и наличие четкой *педагогической позиции*.

Педагогическая позиция – явление многогранное, ее компоненты связаны с *системой отношений педагога*:

- к смыслу, ценностям и целям обучения, педагогической науке;
- к преподаванию и содержанию процесса обучения;
- к ученику как субъекту его собственной жизни;
- к коллегам как представителям профессионального сообщества;
- к себе как развивающейся творческой индивидуальности [42, с. 111]

Педагогическую позицию будущего педагога школы в современной социокультурной ситуации можно определить как: понимание собственного *места и функций* в образовательных процессах; источник его личностной и профессиональной активности (Е.А. Климов) [96, с. 300]; *продукт педагогического мышления*, следствие осознания природы воспитательного процесса и одновременно показатель уровня профессиональной готовности к работе с детьми; *положение*, которое педагог предварительно занимает по отношению к ученикам во взаимодействии с ними и которое определяет все последующее профессиональное поведение и роль воспитателя (Н.Е. Щуркова) [36, с. 76].

На педагогическую позицию влияют, во-первых, понимание назначения данной деятельности и требований, предъявляемых к ученику как ее субъекту; во-вторых, ценностно-смысловое отношение к деятельности и этим требованиям; в-третьих, владение ее нормами. Как феномен, она понимается, прежде всего, как совокупность мотивов личности (личность – субъект, свободно определившийся, выработавший свою позицию в пространстве

культуры и времени истории) [16, с. 30]. Н.Е. Щуркова считает, что «разница профессиональных позиций очевидна и, как правило, фиксируется путем наблюдения за работой педагога, начиная от действий и выполняемых ролей до его мимики, пластики, интонаций. При всем богатстве палитры индивидуальных проявлений позиция обозначается явно и отчетливо» [243, с. 77].

Итак, педагогическая позиция является уникальной и значимой в профессиональной деятельности педагога, охватывает одновременно личностную и профессиональную позиции. Уровень профессиональной позиции педагога в образовательном процессе характеризуется особенностями взаимодействия педагога с обучающимися [113, с. 68].

Близким понятием к педагогической позиции является понятие «*позиция педагога*», которое определяется, с одной стороны, требованиями, ожиданиями и возможностями, предъявляемыми педагогу со стороны общества; с другой стороны, действием внутренних, личных источников активности (влечение, переживания, мотивы, ценностные ориентации, мировоззрение, идеалы). В позиции педагога проявляется его личность, характер социальной ориентации, тип гражданского поведения и деятельности [196, с. 45].

Позиция педагога бывает личностно-профессиональной и личностно-ориентированной. Личностно-профессиональная позиция педагога рядом авторов (П.В. Степанов, И.В. Кулешова, А.И. Григорьева) рассматривается как *способ* реализации педагогом собственных базовых ценностей в деятельности по созданию условий для развития личности ребенка. В этом выражается гуманистический характер позиции, который определяется: во-первых, тем, насколько ценности гуманизма являются базовыми для педагога; во-вторых, тем, насколько адекватны ценностям избираемые педагогом формы, методы и средства воспитательной деятельности [200, с.396]; в - третьих, возможными действиями педагога как субъекта воспитательного влияния на ребенка и детскую общность; личностного и профессионального саморазвития как воспитателя; взаимодействия с «выходящими» на ребенка социальными

общностями и институтами, стимулирующими проявление их воспитательного потенциала [53, с.74].

Научные основы понимания развития позиции педагога были заложены в психолого-педагогических исследованиях в последние десятилетия XX века: Н. Е. Щурковой (1998), А.И.Григорьевой (1999) и развиты в начале XXI века: К.А. Абульхановой-Славской (2001), В.П. Бедерхановой (2002), В.А. Сластениным (2002), П.В. Степановым, Д.В. Григорьевым (2003), И.В. Кулешовой (2003), Н.М. Борытко (2004), В.Д. Симоненко (2007), Н.В. Прусковой (2008) и др.

В свою очередь, профессиональная деятельность педагога подразумевает проявление модели его поведения в различных ракурсах, трансляцию различных *ролевых позиций* – как предметника, методиста, организатора, воспитателя и др. Анализ данного феномена представляется актуальным и с точки зрения подготовки будущих педагогов, и с позиции совершенствования профессиональной деятельности работающих учителей. Именно исполнение профессиональной роли или ролевой позиции педагога определяет качество профессиональной деятельности и оценивается в обществе.

Для полноты отражения понятия «ролевая позиция педагога» обратимся к понятию «роль».

В словарях «роль» определяется как: социальная функция, модель и способ поведения, объективно заданные социальной позицией личности в системе общественных или межличностных отношений [25, с. 418]. В этом случае следует говорить о ролевом поведении личности, которое описывается посредством усвоенных и принятых ею (интернализация) или вынужденно выполняемых социальных функций и образцов поведения – ролей, вытекающих из ее социального статуса в данном сообществе или социальной группе [162, с. 12].

Кроме того, роль можно определить как форму поведения (действия), ожидаемого от субъекта в разных ситуациях в силу его принадлежности к тем или иным группам и социальным позициям. Отмечается, что ожидаемость – не

единственная характеристика роли, они также предписываются, осваиваются, исполняются, нарушаются, принимаются или отвергаются [163, с. 19].

Из приведенных выше определений понятия «роль» становится очевидным, что в них подчеркивается, прежде всего, социальный аспект жизнедеятельности человека. Поэтому исследованию социальной роли уделено достаточно внимания, и оно находится в основном в области научного рассмотрения отечественной и зарубежной социологии (Д. Майерс, Н. Смелзер, А.А. Радугин, С.С. Фролов и др.), а также интегральных дисциплин – социальной психологии (Г.М. Андреева, Е.В. Андриенко, Т. Шабутани и др.), социологии образования (Э. Дюркгейм, Г.Е. Зборовский, А. Осипов), педагогической психологии (И.А. Зимняя).

Сопоставив взгляды авторов различных современных концепций, О.Л.Кустова делает вывод о том, что «*социальная роль*» предполагает модель поведения, подразумевающую нормативно ожидаемый и личностно интерпретированный способ взаимодействия в соответствии с определенным социальным статусом; роль социально запрограммирована, однако степень ее интернализации и трансляции вариативна в соответствии с социальным опытом, системой ценностей и степени интеграции личности в общество [112, с. 85].

Далее О.Л. Кустова по аналогии дает определение *социальной роли учителя*, понимая ее как модель его профессионального поведения, подразумевающую нормативно ожидаемый и личностно интерпретированный способ взаимодействия с участниками педагогического процесса в соответствии с социальным статусом учителя [112, с. 86].

Основополагающей в образовательном процессе является профессиональная роль педагога – руководителя и организатора учебно-воспитательного процесса, транслятора культурной и языковой картины мира и т.д. [171, с.36].

Профессиональная роль педагога – это совокупность нормативно одобренных предписаний (требований), предъявляемых к профессиональному

поведению педагогического работника, которое контролируется представлением его самого и окружающих о характере этой роли, о необходимых действиях в конкретной педагогической ситуации [219, с. 12].

При сравнении содержания понятий «позиция» и «роль» отмечается сходство характеристик данных понятий. Однако само понятие «ролевая позиция» до сих пор остаётся недостаточно теоретически проработанным.

С точки зрения зарубежных авторов, ролевая позиция – это: принятие ожидаемого поведения от человека и выполнение им определенных ролей в ситуации взаимодействия; совокупность ролевых предписаний, объективных требований, предъявляемых к лицам, занимающим ту или иную позицию [246].

Ролевая позиция (по Э. Берну) – одно из возможных состояний Эго: Родителя, Взрослого или Ребенка. Эго-состояние – совокупность относительно независимых и обособленных во внутреннем мире человека эмоций, установок и схем поведения. Эти состояния дискретны и могут проявляться в поведении человека в форме как бы исполняемой роли, занимаемой позиции. Но это не роли в обыкновенном понимании, а некие феноменологические реальности; особый паттерн мышления, чувств и поведения [218, с. 225].

Решение задач нашего исследования требует четкости в определении понятия «ролевая позиция педагога». Термин *«ролевая позиция педагога»*, несмотря на употребление в научной литературе и педагогической практике, пока не нашел своего определения. Отечественными педагогами «ролевая позиция педагога» чаще всего рассматривается в контексте определения *места педагога в системе отношений*: «педагог-ребенок», «педагог-педагог», «педагог-родитель» [29, 96, 105, 169, 244].

В целом, проведенный анализ литературы показывает многомерность, многоплановость трактовки понятия «позиция», которые можно объединить в несколько подходов:

– позиция как *положение* в обществе, группе, или социальная позиция (Г.А. Андреева, Б.Д. Парыгин, А.В. Петровский, Н.Е. Щуркова и др.);

– позиция как *отношение* человека к действительности в целом или к различным ее областям, или позиции личности (Л.И. Божович, Б.Д. Парыгин, С.Л. Рубинштейн, В.А. Слостенин, и др.);

– позиция как *место* человека в непосредственном взаимодействии, в актуальной ситуации, или ролевая позиция (Е.А. Климов, Н.В. Прусова, Н.М. Борытко, А.П. Чернявская и др.).

В основу нашего исследования положен третий подход, отражающий трактовку понятия «позиция» как способ поведения педагога в профессиональном взаимодействии.

Итак, исходя из анализа имеющихся научных данных о сущности понятий «позиция», «профессиональная позиция», «педагогическая позиция» и понятия «роль», а также структурных компонентов и характеристик вышеуказанных позиций, в данной работе ролевая позиция рассматривается как стратегия взаимодействия педагога с субъектами образовательного процесса (обучающимися, коллегами, родителями и др.), направленного на создание условий для развития, обучения и воспитания детей в изменяющемся социокультурном пространстве.

Для современной образовательной ситуации характерно расширение ролевых позиций и функциональных обязанностей учителей, что свидетельствует о переходе от традиционной системы образования к системе развивающего, адаптивного и индивидуального образования. От выбора ролевых позиций педагогом зависит конечный результат его совместной деятельности с обучающимися.

Дадим характеристику видов ролевых позиций педагога, исходя из анализа исследований ряда ученых. Л.Б. Ительсоном выделены типичные ролевые педагогические позиции учителя – вдохновителя, друга, диктатора, советчика, информатора [192, с. 106]. Е.Ф. Сивашинская, рассматривая профессиональные функции педагога, выделяет следующие роли: «двигатель» в обществе; «катализатор» (ускоритель) общественного прогресса, способствующий формированию специалистов, владеющих новыми

прогрессивными технологиями; «аккумулятор», накапливающий в себе социальный опыт. В этой роли он выступает как хранитель и носитель многообразных общественных ценностей: общечеловеческих, культурных, интеллектуальных, духовных и др. [187, с. 22].

А.К. Маркова выделяет следующие роли, которые называет профессиональными позициями учителя: «диагност», «самодиагност» – связанные с изучением учеников и самого себя; «методист» – с отбором методов обучения; «субъект педагогической деятельности» – с постановкой для себя целей и задач, прогнозированием своего дальнейшего развития; «исследователь» – с формулированием трудно решаемых вопросов практики на языке научной проблемы, с поведением целенаправленного наблюдения, осуществлением педагогического эксперимента, рефлексии [119, 120, 233].

Функциональные роли педагога выделены Ю.Н. Кулюткиным и Г.С. Сухобской, которые отмечают, что на разных этапах учебно-воспитательного процесса учитель выступает в роли практического исполнителя собственных планов, затем – в роли методиста и исследователя. Ученые справедливо отмечают, что один и тот же педагог в зависимости от этапа учебно-воспитательной работы выступает в различных функциональных ролях [109, с. 78].

В последние годы появился целый ряд работ (Л.В. Бендова, Е.С. Комраков, Т.А. Сергеева и др.), в которых обсуждается проблема введения новых позиций и ролей преподавателя в дистанционном образовании, таких как модератор, фасилитатор, методолог, организатор (менеджер), консультант, тьютор и др. [22; 101; 185].

Н.Е. Щуркова, анализируя функции поддержки и сопровождения ребенка в процессе диалогического воспитания как стиля педагогического взаимодействия, выделяет дистанционную, уровневую и кинетическую педагогические позиции [244, с. 157].

Однако, несмотря на многообразие ролевых позиций педагога, следует считать их явно недостаточными для решения современных образовательных

задач. Социально-педагогическими предпосылками, определяющими требуемые изменения в ролевой позиции учителя, которые должны быть учтены на этапе вузовского образования, являются:

- изменение педагогических целей с передачи знаний на самореализацию студента; понимание компетентности студента как результата образования; диверсификация содержания образования за счет учебного материала, самостоятельно найденного обучающимися, опора на самостоятельность студентов; технологизация образовательного процесса [55];

- вариативность образования и его учебно-методического сопровождения; изменение характера взаимодействия преподавателя и обучающихся; расширение образовательного пространства учебного заведения, сети социальных партнеров, выступающих субъектами образования студентов; развитие исследовательского пространства вуза и исследовательской деятельности его субъектов [77, с. 65];

- изменение оценки достижений обучающихся, востребованность диагностических и прогностических умений педагога; готовность преподавателей к изменениям профессионально-педагогической деятельности и т.д. [226, с. 17].

Современная образовательная ситуация выдвигает перед педагогом и другие, не менее важные требования: он должен действовать не только на уровне целереализации, когда можно быть хорошим исполнителем и решать уже кем-то сформулированные и поставленные задачи, но и на уровне целеполагания, быть готовым выявлять и формулировать цели развития обучающихся, личностного саморазвития, адекватно отражающие потребности педагогической реальности [8, с. 559].

Необходимость расширения ролевого репертуара педагога удобно показать через изменение его функций. Так, согласно тарифно-квалификационной характеристике Госкомтруда от 1995 г., основными функциями педагога являются: организация урочного обучения школьников по предмету; организация внеурочной деятельности; методическая деятельность в

сфере обучения; методическая деятельность в сфере воспитания; взаимодействие с родителями учащихся; участие в управлении школой. Сегодня функции формулируются совершенно иначе. Исходная функция – помощь воспитаннику ощутить смысл, мотив, потребность в собственном развитии; промежуточная – создание искусственной среды для усвоения опыта добывания знаний, опыта приобретения умений, опыта создания творческого продукта; основная – помощь ребенку в выработке своего собственного, индивидуального, личностного опыта, своего смысла, своей позиции [186, с.18]. При этом организаторская функция рассматривается как превалирующая над информационно-сообщающей. Функции меняются в сторону усиления теоретической и методологической деятельности учителя, требуя развития соответствующего мышления.

Серьезной проблемой является лавинообразный рост новых функций педагога, что просто делает невозможным выполнение многих из них. Возможный выход видится в определении и реализации интегративных функций. Согласно исследованиям Е.В. Пискуновой, «линейные» функции обучения и воспитания в изменяющейся социокультурной ситуации трансформируются в функцию содействия образованию учащихся. При этом функция обучения претерпевает изменения в силу акцентуации личностных целей обучения, а функция воспитания приобретает особый смысл, пронизывая весь педагогический процесс и формируя условия для воспроизводства ценностей. Функция содействия образованию учащихся рассматривается как ведущая в профессионально-педагогической деятельности и направлена на создание средствами педагогической деятельности условий для проявления самостоятельности, творчества, ответственности ученика в образовательном процессе, формирование у него мотивации непрерывного образования [159, с.42].

Отметим, что в исследовании Е.В. Пискуновой функции педагога рассмотрены применительно к учащимся, однако, на наш взгляд, они могут быть экстраполированы и на студента.

Продуктивная реализация функции содействия образованию обучающихся невозможна в позиции педагога – транслятора знаний, поскольку предполагает мотивацию, стимулирование, организацию деятельности учащихся, их поддержку и сопровождение в образовательном процессе, что соответствует роли фасилитатора, модератора, тьютора, ментора и др.

Связь между успешной реализацией современных образовательных технологий и новыми ролями педагога рассмотрена в работах Н.Н. Суртаевой [202, 203].

Потребность в расширении ролевого репертуара характерна не только для учителей школы, преподавателей средних профессиональных учебных заведений, но и вузовских педагогов. Если в традиционном обучении педагог высшей школы играет роль «фильтра», пропускающего через себя учебную информацию, то в современном – роль помощника в работе, активизирующего взаимонаправленные потоки информации. Для сопровождения и поддержки деятельности студентов в современной высшей школе востребованы роли преподавателя-модератора, консультанта, тьютора, исследователя, ментора, технолога, фасилитатора, организатора (менеджера), методиста, эксперта, «сценариста» (режиссер, проектировщик), инноватора (генератор идей) и др. [228, с. 9].

Обобщим результаты аналитической работы, позволившей выделить спектр современных ролей педагогов, в виде таблицы (табл. 1).

Таблица 1

Спектр ролей педагога

Роли педагога	Авторы	Характеристика
Тьютор	Л.В. Бендова [22], Б.П.Дьяконов [69] С.И. Змеев [88], А.П. Зинченко [87], И.Б. Акиншина [4], Е.М. Андрейковец [7], С.А. Щенников [153], Т.М. Ковалева [97], С.В. Кривых [107] и др.	создает условия для непрерывного роста обучающегося как субъекта собственной учебной деятельности, знающего, зачем он учится (цели), как осуществляется учебная деятельность (способы и средства) и имеющего способности к ее осуществлению.
Модератор	Л.Я. Шамес [235], Б.П. Дьяконов, Б.М. Игошев [69], Л.В. Верзунова [32], В.Я. Никитин [139], Н.В. Кирий [95],	использует специальные технологии, помогающие организовать процесс свободной коммуникации и обмена мнениями, суждениями и подводящие учащегося к

	Н.Н. Суртаева [202], И.Б. Терешкина [206], Г. Ткаченко [207] и др.	принятию решения за счет реализации внутренних возможностей
Фасилитатор	Н.В. Доценко [64], К. Роджерс [173], Н.М. Пушкина [171], О.Н. Шахматова [237], А.В. Мартынова [121], О.М. Матвеева [122] и др.	создает психолого-педагогические условия для саморазвития, осмысленного освоения основ профессиональной деятельности
Исследователь	Э.Ф. Зеер [84], Е.Н. Ковалевская [98], В.И. Сахарова [184], А.А. Востриков [37], Е.Н. Дудина [37], и др.	планирует экспериментальную деятельность, осознает собственную ответственность перед обществом за результаты опытной работы, стремится к профессиональному и личностному росту.
Методист	Т.А. Сергеева [185], Н.М. Уварова [185], И.И. Черкасова [227] и др.	изучает и разрабатывает методы преподавания, планирует работу коллектива, координирует его деятельность, занимается повышением квалификации преподавателей, умеет вести документацию, знает различные общеобразовательные программы.
Менеджер	М.А. Желудов [73], В.В. Жилин [75], В.А. Тышлаков [212] и др.	руководитель управленческих действий, определяющий основополагающие идеи, правила поведения субъектов образовательного процесса по осуществлению образовательных функций.
Инноватор	В.С. Елагина [71], Т.А. Яркова, И.И.Черкасова [228], О.Г.Гаимназаров [40] и др.	Реализует идеи в той или иной области знаний (являющихся основной образовательной специализации), облагающихся набором предпринимательских навыков и компетенций, являющихся ключевыми для успеха специалиста на рынке труда
Ментор	Н.А. Пронина, Т.Ф.Сергеева [167], Л.В. Нордберг [142] и др.	помогает достичь личностного и профессионального роста через рефлексию
Супервизор	В.А. Тышлаков [212], П. Ховкинс, Р. Шохет [222], Е.И. Сухова, Н.Ю. Зубенко [204] и др.	осуществляет контроль и оценку, создает психологически комфортные условия для субъектов профессиональной деятельности
Мотиватор	Н.А. Дука [66], Н.В. Чекалева [225] и др.	воодушевляет, вдохновляет обучающихся, мотивируя их на выполнение какой-либо деятельности

Характеристика ролей показывает, что современный педагог становится принципиально другим: он не транслирует знания, а создает условия для того, чтобы обучающийся (ученик, студент) имел возможность работать со своим опытом, развивать коммуникативные и организаторские склонности, планировать исследовательскую деятельность; принимать решения и нести ответственность за них и т.д.

В качестве нормативно-правовых предпосылок, актуализирующих задачу расширения ролевого репертуара педагога для решения ключевых задач образования, могут быть рассмотрены: профессиональный стандарт педагога

«Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [165], включающий новые требования к квалификации педагога, касающиеся не только владения новым содержанием и методами обучения и воспитания, но и осознанием нового места и ролей учителя; а также региональные стандарты профессиональной педагогической деятельности, в ряде которых выделен репертуар новых педагогических ролей: фасилитатора, модератора, тьютора, коуча, консультанта и др.

В 2014 году ИТАР-ТАСС представил «Атлас новых профессий», составленный Московской школой управления «Сколково» и Агентством стратегических инициатив. До 2020 года в сфере образования появятся следующие профессии: модератор, тьютор, организатор проектного обучения, координатор образовательной онлайн-платформы, ментор стартапов, играмастер [13].

В качестве значимых научно-теоретических предпосылок развития ролевой позиции педагога выступают основные положения федеральных государственных образовательных стандартов как общего, так и высшего педагогического образования: системно-деятельностный и компетентностный подходы, требования к результатам, процессу и условиям образования, внедрение современных педагогических технологий, в том числе проектных, исследовательских, интерактивных и информационно-коммуникационных, что подчеркивает востребованность новой ролевой позиции учителя – организатора, модератора, исследователя, тьютора и др. [11, с. 16].

Анализ зарубежного опыта также подтверждает запрос на изменение роли и места учителя в образовательном процессе. Распространение так называемого «перевернутого» образования, когда учащиеся дома просматривают видеолекции, работают с другими источниками получения информации, а в классе обсуждают изученное и решают задачи, актуализирует потребность в учителе – фасилитаторе, модераторе, тьюторе и др.

Наконец, особенности современного урока, развитие дистанционного образования, анализ запросов на курсовую подготовку и переподготовку педагогических кадров, появление в практике образования должностей тьютора, модератора, координатора, коуча явились практическими предпосылками и обусловили потребность в педагогах, готовых к реализации новых ролевых позиций [153, с. 168].

Обозначив потребность в изменении ролевой позиции педагога современного учителя, перейдем к характеристике отдельных ролей, овладение которыми в процессе профессиональной подготовки в вузе имеет важное значение для будущей успешной профессиональной деятельности студентов.

Педагог-модератор. Семантически слово «модератор» восходит к латинскому «moderator» – возглавляющий группу, руководитель, наставник.

Исследователь Л.В. Верзунова отмечает, что за рубежом модераторами называют теле- и радиоведущих, то есть тех, кто управляет дискуссией во время передачи. Ведущая функция модератора в этой сфере – посредник между широкой публикой и содержанием проблемы, между экспертом и дилетантами, между людьми различных взглядов и убеждений [32, с. 29].

В исследованиях Н.Н. Суртаевой и В.Я. Никитина подчеркивается сопровождающая и поддерживающая роль модератора. Модератор, организуя разумное поведение участников взаимодействия, выполняет роль своеобразного катализатора общественного мнения [202, с. 30].

Как полагают Г. Хаусманн и Х. Штюмер, в качестве обобщенной цели модерации может выступать организация групповой работы в режиме сотрудничества при соблюдении равноправия ее участников [249]. Именно данный аспект обозначенной цели способствует использованию модерации в профессиональной подготовке будущего педагога.

В процессе преподавания под модерированием понимается деятельность, направленная на раскрытие потенциальных возможностей студента и его способностей. В основе модерирования лежит использование специальных технологий, помогающих организовать процесс свободной коммуникации,

обмена мнениями, суждениями, подводящий студента к принятию решения за счет реализации его внутренних возможностей [131, с. 114]. Методы работы преподавателя-модератора, по мнению И.И.Черкасовой и Т.А. Ярковой, призваны побуждать студентов к деятельности, выявлять существующие проблемы и ожидания, организовывать дискуссионный процесс, создавать атмосферу партнерского сотрудничества [228, с. 14].

Прохождение студента через технологию модерирования способствует формированию личностных и профессиональных качеств успешного модератора: умение задавать вопросы и слушать, безоценочность восприятия, управление групповой динамикой, установление межличностных взаимоотношений.

Педагог-фасилитатор. Слово «facilitate» означает «облегчать, продвигать». Следовательно, главной задачей педагога-фасилитатора является стимулирование процесса обучения, то есть умение создавать должную обстановку, атмосферу психологической поддержки, способствующей раскрепощению учащихся, придающей уверенность им в своих возможностях, активизирующей их к решению поставленных задач.

По мнению О.Н. Шахматовой, в состав ключевых квалификаций педагога-фасилитатора входят: действенный педагогический гуманизм; социально-коммуникативная компетентность; социальный интеллект; сверхнормативная профессионально-педагогическая активность; социально-психологическая толерантность; педагогическая рефлексия; социальная ответственность [237, с. 375].

Согласно исследованиям, при фасилитирующем стиле обучающиеся реже пропускают занятия в течение учебного года, имеют более позитивную самооценку, достигают большего прогресса в обучении, у них меньше проблем с дисциплиной, для них характерен высокий уровень мышления и творческой активности [178].

Педагог-тьютор. Тьютор (от англ. «tutor») – наставник, репетитор, опекун.

Рассматривая роль тьютора в системе профессионального образования, отметим, что это помощник преподавателя, посредник между лектором (профессором) и обучающимся, где выполняется не педагогическая, а организаторская функция. Тьютор помогает студентам осознать профессиональные интересы и построить индивидуальный образовательный маршрут для профессионального самоопределения и расширения образовательного пространства студента [4, 22, 87 и др.].

Б.П. Дьяконов подчеркивает, что задача педагога-тьютора – направлять обучающегося с помощью обзорной информации, наводящих вопросов, совета, так как организаторская роль тьютора превалирует над образовательной. Тьюторская деятельность помогает формировать следующие качества: инициативность, доброжелательность, открытость, наблюдательность, творческую и интеллектуальную активность, способность к нестандартным решениям, гибкость и критичность мышления, бережное и внимательное отношение к опыту старших, оптимизм, толерантность [69, с. 63].

Как показывает опыт ряда стран (Великобритании, Австралии, Новой Зеландии), на роль тьютора приглашают постдипломного студента, обучающегося в магистратуре, или аспиранта. В системе образования РФ происходит приобщение студентов старших курсов к тьюторской деятельности в роли наставника и консультанта, функциями которых является сопровождение студентов в период адаптации к условиям обучения, в организации мероприятий на командообразование и т.д. [26с. 43]

В исследованиях Е.М. Андрейковец предложено понятие «студенческий тьюториал», где руководство, сопровождение и консультирование учащихся в группе осуществляется квалифицированными студентами-старшекурсниками [7].

Данное направление тьюторства представлено системой тьюториумов, ориентированных на: семинар или лекцию с целью повторения содержания учебного материала к сдаче экзамена; адаптацию студентов к учебному процессу в вузе; инкорпорирование первокурсников с целью перехода от

традиций школы к традициям вуза; спонтанно возникающие современные темы и др. [4].

Следующей ролевой позицией, обеспечивающей успешность решения задач современного образования, является позиция *педагога-исследователя*.

С.Т. Шацкий считал, что главное назначение учителя заключается в том, чтобы «быть организатором и в то же время исследователем детской жизни» [238, с. 95].

Мысль о необходимости сочетания функций учителя и функций исследователя звучит в высказывании В.А. Сухомлинского: «Если вы хотите, чтобы педагогический труд давал учителю радость, чтобы повседневное проведение уроков не превратилось в скучную однообразную повинность, ведите каждого ученика на счастливую тропинку исследования» [205, с. 63].

В.С. Шубинский считал важным ориентацию на педагога-исследователя как на идеал учителя [242, с. 18].

Под руководством Л.Ф. Савиной (2007, 2008 гг.) в Ставропольском краевом институте развития образования реализовывалась двухкомпонентная модель подготовки педагога-исследователя, включающая методологический (концептуальный) и практический (дидактико-методический) уровни. Методологический уровень содержит концептуальные положения, отражающие цели моделирования, задачи и условия реализации модели. На практическом уровне рассматривается инновационная система как постановка педагогических задач и разработка дидактического процесса, обеспечивающего их решение [182, с.6].

Необходимо ориентировать всю структуру образовательного процесса (цели, содержание, методы, технологии, результаты оценки достижений слушателей) на повышение профессиональной компетентности через развитие навыков исследовательской деятельности студента и вводить в процесс обучения элементы исследования на всех этапах освоения программных модулей.

В.И. Сахарова справедливо отмечает, что следует рассматривать исследовательскую задачу как структурную единицу построения обучения, которая определяет логику проектирования учебной деятельности и отбор учебной информации и разрабатывается в совместной деятельности студента и преподавателя на занятиях [184, с. 107].

Нельзя не согласиться с тезисом И.И. Черкасовой, что «потребность в педагоге-исследователе для современной школы направляет на развитие исследовательской функции у студентов в процессе обучения в вузе. Исследовательская работа обогащает внутренний мир преподавателя, студента, развивает их творческий потенциал и повышает научный уровень знаний» [227, с. 63].

Реализация вышеуказанных ролевых позиций требует от педагога личностных и профессиональных качеств. В связи с чем мы обратились к созданию акмеограмм. Акмеограмма – это система требований, условий и факторов, способствующих прогрессивному развитию профессионального мастерства и личности специалиста [9, с.56].

Нами были разработаны акмеограммы для следующих ролевых позиций педагога: тьютор, фасилитатор, модератор, исследователь. Анализ спектра ролей педагога позволил выделить общие (объективные и субъективные) и отличительные (особенные) характеристики, которые представлены в табл. 2 и 3.

Таблица 2

Общие характеристики, значимые для современных ролей педагога (тьютора, модератора, фасилитатора, исследователя)

Объективные характеристики		
Позиции	Знания	Умения
Проблематизатор Аксиолог Методолог Проектировщик Конструктор Управленец Наставник	Научные факты Научные понятия Эмпирические законы Гипотезы и идеи Научные теории и концепции Методы исследовательской деятельности	Действовать в условиях неопределенности Создавать личные концепции обучения и воспитания

Субъективные характеристики		
Индивидуальные	Профессиональные	Акмеологические
Самостоятелен Независим Активен Уверен в себе С чувством личного достоинства Интеллигентен Способен к саморазвитию Коммуникабелен Грамотная речь	Объективен Способен к самореализации Динамичен Инициативен Способен к теоретическому мышлению Аналитичен Мобилен	Критичен Адаптивен Рефлексивен

Обращаясь к акмеограмме педагога, важно иметь в виду, что планирование каждой новой ступени профессионализма, новой профессиональной позиции целесообразно подкреплять определением тех конкретных важных качеств личности, которые необходимы для каждой роли.

Представим акмеограммы отдельных ролевых позиций, выделяя особенные, отличительные характеристики каждой (табл. 3).

Таблица 3

Акмеограммы ролевых педагогических позиций

Педагог - тьютор			
Объективные характеристики		Субъективные характеристики	
Позиции	Умения	Индивидуальные	Профессиональные
Консультант Воспитатель Инструктор Помощник	Выявлять образовательные потребности и запросы студента Сопровождать подопечного Выстраивать индивидуальный маршрут Направлять в нужное русло Интегрировать Организовать учебный процесс	Гибкий Терпеливый Коммуникативный Работа в коллективе Организатор	Умение задавать вопросы Создание комфортной атмосферы Мотивация подопечного Знание предмета и учебного материала Инновационные образовательные технологии
Педагог-модератор			
Координатор Администратор Редактор Руководитель Катализатор	Комментировать реплики студентов Обобщать полученную информацию Стимулировать к работе Планировать ход событий	Толерантен Умение сотрудничать Сосредоточен Ориентирован Эмоционально выдержан	Создание психологического комфорта Коррекция Нейтралитет к различным позициям Понимание групповой динамики
Педагог-фасилитатор			
Помощник	Создание комфортной	Точен	Личностный подход

Посредник Тренер Дирижер	атмосферы Оказание помощи к взаимодействию Донести и поддержать общую цель Содействие процессу развития Достижение соглашения в группе	Пунктуален Эмпатичен Открытый Выразительная мимика Темп речи Инициативен	Раскрытие ресурсов обучающихся Демонстрация доверия Поиск внутренней мотивации Активизация мышления Выдержка собственной позиции Аттрактивность
Педагог-исследователь			
Экспериментатор Проверщик Мастер Изобретатель Проектировщик	Систематизировать знания Стимулирование творческой активности Находить нестандартные решения	Оптимистичен Любознателен Добросовестен Терпим Уверен в себе и своих силах	Оптимальен Творческий Независимость мышления Дисциплинарен Аналитичен Ориентация в меняющихся условиях

Разработанные акмеограммы могут быть использованы как для целевого ориентира в развитии ролевой позиции будущего педагога в образовательном процессе вуза, так и для оценки уровня ее развития. Изучение ролевых позиций педагога, а также создание акмеограмм показало расширение профессионального потенциала педагога, связанного с его выходом с педагогической деятельности на социально-педагогическую, предусматривающую не только выполнение учителем обучающей функции, но и «работу с различными категориями детей, семей, направленной на оказание помощи ребенку в процессе его социализации, освоение им социокультурного опыта и на создание условий для его самореализации в обществе» [3, 41, с.105]. Представление о совокупности качеств, необходимых для развития современных ролевых позиций педагога, отраженное в акмеограммах, призвано стимулировать личность к достижению вершин профессионального мастерства.

Таким образом, проведенный нами теоретический анализ исследуемой проблемы позволил выделить и охарактеризовать понятие ролевой позиции педагога, исходя из содержания понятий «позиция» и «роль», совокупности характеристик различных видов позиций («профессиональной позиции», «педагогической позиции», «позиции педагога»), а также обосновать необходимость развития у студентов новых ролевых позиций педагога, в частности, тьютора, модератора, фасилитатора, исследователя, необходимых

для успешного решения профессиональных задач в сфере образования: обучения, воспитания и сопровождения учащихся; содействия в образовательном процессе; признания индивидуальности обучающихся; выбора образовательной траектории обучающегося; взаимодействия педагога и обучающегося, порождающего их взаимную обусловленность и связь; активизации обучающегося к самообразованию и саморазвитию; создания атмосферы психологического комфорта, способствующей реализации возможностей обучающихся.

Вышесказанное актуализирует процесс развития ролевой позиции педагога, которому посвящен следующий параграф.

1.2. Образовательный процесс вуза как поле развития ролевой позиции будущего педагога

Обозначив понимание ролевой позиции педагога, перейдем к анализу её развития. Близкими по отношению к развитию являются понятия «формирование» и «становление». Как показал научный анализ, при толковании данных терминов имеет место достаточно существенный разброс мнений исследователей, обобщать которые вряд ли будет продуктивно. Поэтому остановимся на понимании данных категорий в контексте нашего исследования.

Говоря о периоде профессионального образования личности, на основе контент-анализа можно отметить, что самым употребляемым среди анализируемых понятий является «становление». Становление – это приобретение человеком новых признаков и форм в процессе развития, приближение к определенному состоянию; результат развития [128, с. 213]. Термин «становление» употребляется, когда подчеркивается активность, самостоятельность, инициативность самой личности, то есть становление свидетельствует о большей субъектности личности.

Под формированием понимается процесс развития и становления личности под влиянием внешних воздействий (социальной среды, социально

организованного воспитания и обучения); процесс становления человека как субъекта и объекта общественных отношений и различных видов деятельности [1146, с. 101]. То есть использование термина «формирование» подчеркивает влияние внешних воздействий на личность с целью придания ей каких-либо характеристик.

Наконец, категория «развитие» как количественно-качественные изменения личности под влиянием различных факторов используется для обозначения системных, нормативных, целенаправленных изменений человека. Как отмечает Е.М. Харланова, «развитие – переход от одной качественной определенности к другой, система изменений, включающая два процесса: формирование и созревание (становление)» [221, с. 86]. Развитие личности предполагает прохождение некоторых этапов, по завершении которых наступают качественные изменения во внутреннем плане личности: направленности, функциях, позиции и т.д. Данное понимание отвечает целям проводимого исследования, поэтому мы остановились на категории «развитие», рассматривая его во взаимосвязи с категориями «формирование» и «становление».

В свете нашей исследовательской проблемы о развитии ролевой позиции педагога особое значение имеет тезис Х. Вернера о том, что развитие происходит там, где есть дифференциация и иерархическая интеграция [257]. Мы разделяем точку зрения И.Е. Задорожнюк, которая отмечает, что развитие личности сопровождается дифференциацией, усложнением мотивов, ценностей, целей, намерений личности, приводя к их иерархии, заключающейся в умении выбрать приоритеты в соподчинении, распределении времени и т.д. [82]. Это представление важно для нас в понимании развития у будущего педагога ролевой позиции через дифференциацию, усложнение ролевого репертуара к иерархической интеграции, умению выбрать роль в зависимости от цели педагогического взаимодействия.

В данном исследовании развитие ролевой позиции педагога рассматривается нами как цель обучения и воспитания будущего

профессионала. Однако для достижения запланированного результата должны быть созданы соответствующие условия, организован процесс, обеспечивающий развитие. Поэтому развитие понимается нами не только как цель, но и как процесс количественно-качественных изменений личности при переходе от одного этапа к другому.

Таким образом, исходя из сущностных характеристик ролевой позиции педагога, учитывая этап вузовского образования, будем рассматривать развитие ролевой позиции педагога во взаимосвязи с профессиональным становлением и формированием личности студента как процессуально-деятельностную характеристику качественных изменений личности будущего педагога, способного к реализации современных педагогических ролей (тьютора, модератора, фасилитатора, мотиватора, исследователя) на основе ценностно-смысловых и мотивационных аспектов выбора стратегии поведения в актуальной ситуации взаимодействия, знаний особенностей проявления ролевой позиции и умений им следовать.

В данном определении важно выделить три смысла. Во-первых, понимание развития ролевой позиции педагога как процесса перехода от личностной позиции (сформировавшейся до этапа вузовской подготовки) к профессиональной. Во-вторых, представление о развитии ролевой позиции как «деятельности и развития», то есть освоении студентами совокупности способов целенаправленной работы в данном направлении. В-третьих, развитие ролевой позиции будущего педагога как цель, ценность и результат.

Перейдем к анализу выделенных аспектов рассматриваемого понятия в направлении от результата к процессу. Прежде всего важно определить образ развитой ролевой позиции современного педагога – тьютора, модератора, фасилитатора, мотиватора, исследователя. В литературе накоплен значительный материал об особенностях реализации каждой из выделенных ролевых позиций. Однако чаще всего речь идет о послевузовском образовании, изменении и расширении ролевого репертуара работающих педагогов. Данное исследование нацелено на развитие ролевой позиции будущих учителей на

этапе вузовского образования, которое должно обеспечить подготовку выпускников к реализации разных ролей, готовность к выбору ролей в зависимости от целей актуальной ситуации взаимодействия с учащимися, что требовало выявления и обобщения не только отличительных особенностей каждой роли, но и их общих признаков. В этой связи непосредственный интерес для нас представляют результаты исследования, проведенные Н.Н.Букиной и А.М.Митиной в рамках деятельностно-ролевого подхода [30, с. 83]. Исследователями выявлены три взаимопересекающиеся сферы педагогической деятельности и соответствующие им ролевые позиции:

- педагог как носитель профессиональных знаний;
- педагог как организатор собственной деятельности в учебной аудитории:
- педагог как организатор деятельности учащихся, что обеспечивается ролями тьютора, модератора, фасилитатора и др.

Важнейшим показателем профессионализма, с точки зрения ученых, является способность педагога интегрировать все три сферы деятельности (обучающую, самоорганизационную и организаторскую) в интегральной ролевой позиции [30, с. 84].

О важности рассмотрения готовности выпускников педагогических вузов к реализации современных ролевых позиций как нового результата профессионального образования свидетельствует исследование М.Д.Лаптевой, которая выделяет позиционно-ролевую компетентность студентов. Как отмечает автор, «позиционно-ролевая компетентность, которой должен обладать выпускник учреждения профессионального образования, не сводится к знаниям норм, умениям и навыкам следования им [113, с. 112]. Позиционно-ролевая компетентность рассматривается в русле концепции ключевых компетентностей И.А. Зимней, в содержание которых входят также ценностно-смысловые и мотивационные аспекты [85, с. 80].

В исследованиях А.Б. Добрович [61], И.А. Зимней [85], Б.Ф. Ломова [115], А.К. Марковой [119] и др. показано, что ролевые позиции обусловлены

особенностями взаимодействия. В рамках субъект-объектного взаимодействия занятая педагогом ролевая позиция может сохраняться длительное время. В рамках субъект-субъектного взаимодействия, являющегося ведущим в современном образовательном пространстве, ролевая позиция постоянно меняется. Это подчеркивает важность не только владения современными ролевыми позициями, но и способность к их адекватному выбору и предъявлению в актуальной ситуации взаимодействия.

Однако для развития ролевой позиции недостаточно простого разыгрывания ролей, необходима работа личности над собственным внутренним миром. В связи с чем важно выделить структурные элементы ролевой позиции. В литературе описаны структурные элементы профессиональной позиции педагога, которая, как было показано выше, рассматривается в качестве базисной для ролевой позиции. Например, рядом исследователей (А.В. Гуторова, Е.Б. Качалина, А.М. Трещев, А.П. Чернявская) выделены следующие компоненты:

– мотивационно-ценностный (совокупность мотивов: социальных; социально-психологических и личностного престижа; профессиональных; познавательных; творческих достижений и др.); интеллектуально-содержательный (объем методологических и научно-педагогических знаний, стиль мышления личности); организационно-деятельностный (характер и способы осуществления педагогической деятельности, идентификация, своеобразие профессионального стиля, субъектность педагога) [57];

– аффективный (совокупность мотивационно-ценностных отношений к деятельности в профессиональной среде); когнитивный (глубокие прочные знания в области методологии и теории педагогики, научный стиль мышления, способность к рефлексии); поведенческий (владение профессиональными умениями) [208];

– мотивационный (профессиональные мотивы, ценности, эмоциональное принятие профессии); содержательный (общетеоретические, методические и частно-педагогические знания); деятельностный

(профессионально значимые умения); рефлексивный (рефлексия собственной профессиональной деятельности и самооценка профессионально значимых умений и качеств) [94];

– профессионально-педагогический, мотивационно-интенциональный, эмоциональный [230].

Опираясь на имеющиеся научные данные, мы попытались обосновать структурно-содержательные компоненты ролевой позиции будущего педагога. Мы предположили, что рассматриваемые ролевые позиции тьютора, фасилитатора, модератора, исследователя имеют как общие признаки, характерные для всех современных ролей, так и особенные, отличающие ту или иную роль, что нашло подтверждение в представленных выше акмеограммах. Общие признаки были условно названы ядром, а особенные – модулями ролевых позиций педагога.

Обращение к анализу «ядра» позволило обнаружить большой исследовательский интерес к выделению признаков, характеризующих современную ролевую позицию педагога. Как показал контент-анализ литературы, чаще всего исследователи говорят о субъектной позиции [29, 196, 135, 145, 233], реже о партнерской позиции [148, 229], гуманистической [15, 83]. Другие прилагательные используются менее часто: другодоминантная [27], диалогичная [21, 243] и др. Среди характеристик этих позиций выделяют: эмпатийный уровень взаимодействия [148, 114]; ясность ролей [69, 102, 108, 112, 148, 154, 163, 198]; разделение ответственности за совместно осуществляемый процесс образования с учащимися и передача ее части учащимся как субъектам образовательного процесса [20, 104]; способность к выбору типа деятельности, конкретной роли для себя и других [196, с. 46]; способность находить и оказывать другим социальную и эмоциональную поддержку, владение информацией и умение находить доступ к необходимым ресурсам, способность выражать свои эмоции и управлять ими, способность создать организационную культуру, основанную на потребности в участии каждого в общем деле [231, с. 52]; мотивацию, стимулирование, организацию

деятельности учащихся, их поддержку и сопровождение в образовательном процессе [160].

Проанализировав литературу, мы сочли возможным определить ядро современной ролевой позиции педагога с помощью прилагательного «содействующая», опираясь на выделенную Е. В. Пискуновой ведущую функцию педагога – содействие образованию школьника и учитывая, что роль может быть рассмотрена как «функция, нормативно заданный образ поведения, ожидаемый от каждого, занимающего данную позицию» [158, с. 96].

Модули ролевых позиций педагога составляют вариативную часть современной ролевой позиции и включают особенности проявления той или иной роли (тьютора, модератора, фасилитатора, мотиватора, исследователя), выделенные нами в предыдущем параграфе. Например, несмотря на значимость рефлексивного компонента для всех ролевых позиций, для тьютора он имеет особое значение: «тьюторское отношение – рефлексивное отношение» [213, с. 15]. Как образно заметил М. Хайдегер, у тьютора нет предмета преподавания, у тьютора есть предмет заботы [213, с. 15]

Содействующая позиция (ядро) рассматривается нами как стратегическая, а модульные ролевые позиции – как тактические. Если представить дерево, то содействующая позиция будет его стволом, а ролевые позиции модератора, тьютора, фасилитатора и др. – ветвями. Соответственно, содержательной стороной ядра ролевой позиции будет выступать система отношений, ценностей, мотивов и личностных качеств будущего педагога [29, с.24], а содержательной стороной модульных компонентов – владение способами поведения, основанными на знании особенностей современных ролей и технологических приемов их реализации.

В качестве подструктур содействующей позиции определены мотивационно-ценностный и рефлексивно-регулятивный компоненты. Мотивационно-ценностный компонент включает основные механизмы мотивации студентов к освоению современных ролей тьютора, мотиватора, модератора, фасилитатора и др. и овладения ценностями учительской

профессии. Сюда входит: мотивация своей деятельности с гуманистической направленностью, внутренняя ответственность перед собой и другими, потребность в профессиональном развитии, система отношений к педагогической деятельности, возможностям самовыражения через процесс и результат педагогического труда. Рефлексивно-регулятивный компонент включает опору на собственный опыт как «чувственно-эмпирическую основу формирования позиции» [28,с.76], осмысление студентами своего жизненного опыта с его переносом в будущую педагогическую деятельность, поиск путей саморазвития, коррекции собственной деятельности, отношения и поведения в актуальной ситуации взаимодействия, проецирование личностного смысла на реальный педагогический процесс, способность действовать в ситуациях неопределенности, готовность к выбору роли, гибкость в принятии решений, диалогичность мышления, формирование самооценки, понимание собственных потенциальных возможностей и ресурсов и др.

Модули как вариативный элемент структуры ролевой позиции, включающие особенности проявления ролей тьютора, модератора, фасилитатора, мотиватора и др., отражены через когнитивно-деятельностный компонент. Данный компонент определяется требованиями федерального государственного стандарта высшего образования, Профессиональным стандартом педагога. Включает знание особенностей реализации современных ролей педагога (тьютора, модератора, фасилитатора и др.), умение проектировать ситуации взаимодействия с учетом разных ролей, владение технологиями и приемами реализации ролей, приобретение опыта ролевого поведения в педагогических и социальных ситуациях взаимодействия: ценностного, рефлексивного, операционального, опыта сотрудничества и др., целеполагание своего профессионального развития, коммуникативные и организаторские способности и др.

Определив структуру и содержание ролевой позиции педагога как цели, ценности и результата её развития, перейдем к анализу процессуально-деятельностного аспекта развития ролевой позиции педагога. Здесь важно

проанализировать имеющийся опыт, определить направления развития, выделить трудности, возможности и условия развития ролевой позиции педагога в образовательном процессе вуза.

В литературе описан опыт подготовки будущих педагогов к отдельным ролевым позициям. Как показал анализ, чаще всего исследователи обращаются к важности развития и становления роли тьютора. Например, Л.А.Косолапова говорит о возможности становления тьюторской позиции будущих педагогов на этапе обучения в вузе через проектирование студентом индивидуальной образовательной программы или её элементов, а также при реализации модели экспериментально-аналитического обучения педагогике, основанной на идее многовариативных переходов «теория-практика» и «практика-теория» [213, с. 18].

Важным для данного исследования является тезис Н. Ф. Радионовой о том, что развитие ролевой позиции осуществляется в деятельности, которая является основным и ведущим источником психического развития человека, и связано со всей системой отношений, в которую включается личность [158, с. 56]. Однако деятельность сама по себе еще не определяет тот или иной тип ролевой позиции педагога и степень ее сформированности. Во многом она определяется рефлексией, которая уже сама есть действие, обусловленное не внешними предметными обстоятельствами, но пониманием или непониманием происходящего в целом [28, с. 25].

Анализ современной ситуации развития ролевой позиции будущего педагога в образовательном процессе вуза был проведен на основе изучения литературы и опроса студентов, преподавателей, работодателей. По оценкам исследователей, недостаточное внимание к развитию ролевой позиции педагога в вузе заключается в следующем [34, 35, 56,67]:

1. Не выраженный интерес к проблеме формирования у студентов личностных установок на понимание важности развития разнообразного ролевого репертуара и социально-педагогической значимости выбора и реализации роли, соответствующей целям и задачам обучения и воспитания.

2. Комплексный характер «зон ответственности» за развитие ролевой позиции, слабо развитые вертикальные и горизонтальные связи между отдельными компонентами процесса профессиональной подготовки (цели, содержание, технологии, средства, формы) и его субъектами (педагоги, работающие в рамках образовательной программы).

3. Слабая диверсификация психолого-педагогических дисциплин, чрезмерная их теоретизация, отрыв от практики школьного обучения и современных требований, расширение педагогической деятельности до социально-педагогической.

4. Ограниченность возможностей практического проявления разных ролевых позиций вследствие недостаточно развитых связей между теоретической и практической педагогической подготовкой.

5. Недостаточная опора на межпредметные связи, современные образовательные технологии и интерактивные формы обучения и воспитания.

6. Сложность диагностики уровня развития ролевой позиции будущего педагога, в результате чего она практически остается без оценки.

7. Недостаточная гибкость и мобильность в организации процесса развития ролевой позиции будущего педагога, что мешает оперативно реагировать на запросы практики образования.

8. Преобладание у значительной части вузовских преподавателей традиционной ролевой позиции педагога – транслятора знаний и возможного переноса студентами в опыт собственной педагогической деятельности и т.д.

9. Недостаточность научно-методического обеспечения процесса развития ролевой позиции будущего педагога в образовательном процессе вуза.

По результатам проведенного нами опроса преподавателей вузов об отношении к проблеме развития ролевой позиции будущих педагогов были зафиксированы следующие факты:

1) большинство опрошенных преподавателей (67%) видят недостаточное внимание к развитию ролевой позиции студентов в том, что она нормативно не зафиксирована как результат образования, хотя понимают, что ролевая позиция

является составной частью профессионально-педагогической компетентности и имплицитно входит в состав общекультурных компетенций – готовность к взаимодействию с коллегами, к работе в коллективе (ОК-7); профессиональных – осознание социальной значимости своей будущей профессии, обладание мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности (ОПК-1); способность нести ответственность за результаты своей профессиональной деятельности (ОПК-4); готовность применять современные методики и технологии, методы диагностирования достижений обучающихся для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса (ПК-3); готовность к взаимодействию с учениками, родителями, коллегами, социальными партнерами (ПК-6); способность организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, их творческие способности (ПК-7); готовность использовать систематизированные теоретические и практические знания для определения и решения исследовательских задач в области образования (ПК-11); способность разрабатывать современные педагогические технологии с учетом особенностей образовательного процесса, задач воспитания и развития личности (ПК-12) и др.

2) 61% вузовских преподавателей видят причину недостаточного внимания к развитию ролевой позиции студентов в её многогранности и сложности оценивания и мониторинга;

3) лишь небольшая часть опрошенных (27%) считает, что для развития ролевой позиции студента необходимо изменить собственную позицию, освоить роли тьютора, модератора, фасилитатора, мотиватора. Интересно, что студенты данный фактор развития ролевой позиции считают одним из самых важных (73% опрошенных);

4) еще одной причиной, по мнению опрошенных, является слабое взаимодействие преподавателей, читающих разные предметы, для развития ролевой позиции, эпизодическое использование интерактивных и иных современных (кейс-стади, живые квесты, индивидуальный образовательный

маршрут, проектное и проблемное обучение и т.д.) образовательных технологий;

5) значительная часть преподавателей (63%) отмечают недостаток практикоориентированных занятий, социальных практик, участия студентов в проектах, где они могли бы приобрести опыт реального взаимодействия и реализовать в актуальной ситуации ту или иную ролевую позицию, от участника до организатора.

Студенты, понимая важность развития собственной ролевой позиции, в качестве основных причин недостаточного развития называют традиционные лекционно-семинарские занятия, стереотип ролевого поведения преподавателя, отсутствие образцов другого способа поведения, а также ограниченные возможности для приобретения опыта реализации и предъявления позиции в различных ситуациях взаимодействия.

Неожиданные факты были получены при опросе работодателей: директоров и завучей школ. Например, директор одной из школ, в которую пришли семь молодых специалистов, удивлен выбором «места» учителя на уроке. Шесть из семи педагогов предпочитают вести урок сидя, включая учителя физической культуры, который, сидя на скамейке, с помощью свистка организует деятельность детей. Причем все являются выпускниками разных высших учебных заведений. Опрос других директоров подтвердил данный факт. В целом, директора школ отмечают неготовность молодых педагогов к реализации современных педагогических ролей: тьютора, модератора, фасилитатора, мотиватора, исследователя и др.

Наши наблюдения за деятельностью будущих учителей на уроке в период педагогической практики показали, что во время групповой работы детей вместо оказания поддержки детям, консультации отдельные студенты использовали «свободное» время для виртуального общения с использованием гаджетов.

Выявленные факты подтверждают необходимость организации в вузе целенаправленной работы по развитию ролевой позиции будущих педагогов.

Обратимся к анализу условий развития ролевой позиции. В литературе представлены результаты исследований по выявлению отдельных условий развития позиции педагога. Так, А.В. Кудряшова и Т.Н. Горбатова в качестве условия развития своевременных ролевых позиций у студентов выделяют изменение роли вузовского преподавателя, который должен сам реализовывать на занятиях роли тьютора, модератора, фасилитатора, консультанта и т.д. [108, с. 582.]. С точки зрения Н.М. Борытко, к числу ведущих условий развития позиции педагога-воспитателя могут быть отнесены: профессиональная рефлексия, самооценка и профессиональное самосознание [29]. С.М. Ефименко выделяет следующие организационно-педагогические условия для подготовки тьюторов: построение учебного процесса на основе личностно-ориентированного подхода; сопровождение тьюторской деятельности преподавателей педагогического вуза; обучение будущих педагогов с использованием тьюторских технологий; проведение мониторинга процесса и результатов подготовки будущих педагогов к реализации функций тьютора [72, с. 63].

Многие исследователи обращаются к потенциалу развивающей среды вуза как условию развития ролевой позиции педагога [18, 27, 39, 48, 59, 104, 210, 228, 241].

Учитывая накопленный опыт в данном направлении, при определении комплекса условий развития ролевой позиции будущего педагога в образовательном процессе вуза, мы исходили из понимания ролевой позиции, представленного в предыдущем параграфе. Как было показано выше, позиция рассматривается в трех аспектах. Во-первых, как положение в обществе, группе, как профессиональный статус – социальная позиция (И.С. Кон, А.В. Петровский и др.). В этом смысле позиция – статус является исходной. Во-вторых, позиция как отношение человека к различным областям деятельности – позиция личности, «внутренняя» позиция, «интернализованная роль» (Л.И. Божович, И.С. Кон, Б.Д. Парыгин). При этом личность может выбирать разную позицию при одном и том же статусе. Позиция как отношение чаще всего

рассматривается как связь когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов. Позиция-статус – то место, которое человек может занять, по мнению окружающих; позиция-отношение – то место, которое приемлемо для человека, по его собственному мнению. Согласование этих сторон требует проявления собственной активности субъекта и выражается в выборе позиции в актуальной ситуации взаимодействия, или в ролевой позиции, которая и представляет собой третий аспект понимания профессиональной позиции (А.Б. Добрович, Ю.М. Жуков, А.И. Красило и др.).

По мнению М.Д.Лаптевой, наиболее важным для будущего профессионала является овладение ролевыми позициями, так как именно поведение человека в актуальной ситуации взаимодействия доступно наблюдению и оценке окружающих, при этом важно знание и понимание всех трех аспектов данного понятия [113, с. 125].

Для нас выделение данных аспектов важно как для определения сущности ролевой позиции педагога, так и для выделения условий её развития. Исходя из понимания позиции – статуса как внешней составляющей, а позиции – отношения как внутреннего плана личности, мы попытались выделить внешние и внутренние, объективные и субъективные условия развития ролевой позиции будущих педагогов. При этом мы обратились к группе организационно-педагогических условий как «совокупности специально, целенаправленно сконструированных возможностей содержания, форм, методов целостного педагогического процесса, направленных на достижение целей педагогической деятельности [20, с. 174]. Представим полученные результаты в виде табл. 4.

Таблица 4

**Организационно-педагогические условия развития ролевой позиции
будущих педагогов**

Внешние условия	Внутренние условия
Изменения в системе образования в связи с внедрением ФГОС, актуализирующие потребность в широком ролевом репертуаре современного педагога (тьюторе, модераторе,	Направленность содержания и способов обучения и воспитания студента на возрастание самостоятельности, произвольности в поведении и деятельности, становление

фасилитаторе, мотиваторе, исследователе и др.)	студента как субъекта деятельности
Разработка и использование инновационных образовательных технологий. Внедрение индивидуальных образовательных траекторий	Системный характер развития ролевой позиции будущих педагогов, затрагивающий все компоненты образовательного процесса вуза: целевой, содержательный, операционно-деятельностный, оценочно-результативный.
Развитие партнерских связей вуза	Создание «команды» преподавателей, развитие в организации горизонтальных связей для развития ролевой позиции студентов.
Использование потенциала неформального образования в развитии ролевой позиции студентов	Организация социальных практик, обеспечивающих самореализацию и самоутверждение личности в реальной деятельности.
Изменение позиции преподавателя вуза	Практическая и рефлексивная направленность теоретического обучения
Объективные условия	Субъективные условия
Наличие нормативно-правовой базы, отражающей требования к уровню развития ролевой позиции педагога (Профессиональный стандарт педагога, Профессиональные стандарты педагога на уровне регионов и др.)	Наличие опыта организации и осуществления деятельности, теоретическая подготовленность, сформированность соответствующих компетенций
Разработка согласованных требований к уровню психолого-педагогической подготовки педагогов	Степень личностной значимости уровня развития ролевой позиции
Насыщенная потенциальными возможностями образовательная среда	Внутренняя мотивация профессиональной деятельности, потребность в саморазвитии
Наличие информационного, психолого-педагогического, методического, ресурсного сопровождения процесса развития ролевой позиции будущего педагога	Потенциал студентов. Уровень притязаний, самооценка
Создание условий для развития внутренней мотивации деятельности, четкая постановка цели деятельности, совместное планирование, организация контроля, объективная оценка	Наличие потребности в понимании своих особенностей как субъекта обучения и деятельности и профессиональном становлении, развитие соответствующих компетенций

Данные условия, выделенные на основе анализа литературы и практического педагогического опыта, были обобщены и подвергнуты экспертной оценке. В качестве экспертов выступили преподаватели вуза (45 человек), которым был предложен для ранжирования список условий. Согласно требованиям к методу экспертных оценок, надежный результат получается при числе условий, не превышающем 10. В список для ранжирования нами были включены следующие условия, наиболее часто встречающиеся в литературе:

1. Развитие инициативности и субъектности студента через включение в различные виды педагогических и социальных практик, расширяющих возможности освоения и проявления ролевой позиции.

2. Учебно-методическое, информационное и диагностическое сопровождение студентов, направленное на развитие и диагностику уровня сформированности их ролевой позиции.

3. Внедрение интерактивных и рефлексивных образовательных технологий.

4. Взаимодействие преподавателей в рамках образовательной программы по обеспечению целевой ориентации учебных дисциплин на развитие ролевой позиции будущих педагогов.

5. Создание насыщенной потенциальными возможностями образовательной среды.

6. Развитие у студентов внутренней мотивации профессиональной деятельности.

7. Создание условий для организации индивидуальных образовательных маршрутов студентов.

8. Изменение роли вузовских преподавателей (тьютора, модератора, фасилитатора и др.).

9. Использование потенциала неформального образования, его интеграция с формальным в образовательном процессе вуза с целью развития ролевой позиции будущих учителей.

В качестве примера приведем результаты мнений 12 преподавателей, которые в целом отражают мнения и других экспертов. Мы просили экспертов, приписать ранг 1 условию, наиболее значимому с их точки зрения, и далее по убыванию степени значимости. В случае равнозначности эксперты могли приписать условиям одинаковый ранг (табл. 5).

Таблица 5

Матрица опроса экспертов об условиях развития ролевой позиции будущих педагогов в вузе

фактор эксперт	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	6	3	4	1	5	7	8	9	2
2	5,5	1	2	4	5,5	7	6,5	6,5	3
3	5	1	3	2	7,5	6	7,5	4,5	4,5

4	4	5	6	2	2	8	7	9	1
5	4,5	5,5	4,5	2	1	5,5	6	7	3
6	2,5	4,5	3	5	2,5	4,5	7	6	1
7	6	3	4	1	5	9	8	7	2
8	1,5	2	4,5	3	1,5	6	4,5	7	5
9	6	1	3,5	3,5	4	5	7,5	7,5	2
10	1	5	2,5	2,5	4,5	4,5	6	7	3
11	3	2,5	6	4,5	7	4,5	2,5	5	1
12	6	1,5	2	1,5	4,5	3,5	5	4,5	3,5

Элементы матрицы, являющиеся дробными числами, найдены методом определения связанных рангов. Перейдем к матрице преобразованных рангов: $B_{ij} = A_{\max} - A_{ij}$, где A_{ij} – ранг j-го фактора, данный i-м экспертом (табл.6).

Таблица 6

Матрица преобразованных рангов

фактор эксперт	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	3	6	8	5	4	2	1	0	7
2	3,5	8	7	5	3,5	2	2,5	2,5	6
3	4	8	6	7	1,5	3	1,5	4,5	4,5
4	5	4	3	6	7	1	2	0	8
5	4,5	3,5	4,5	7	8	3,5	3	2	6
6	6,5	4,5	6	4	6,5	4,5	2	3	8
7	3	6	5	8	4	0	1	2	7
8	7,5	7	4,5	6	7,5	3	4,5	2	4
9	3	8	5,5	5,5	5	4	1,5	1,5	7
10	8	4	6,5	6,5	4,5	4,5	3	2	6
11	6	6,5	3	4,5	2	4,5	6,5	4	8
12	3	7,5	7	7,5	4,5	5,5	4	4,5	5,5

$S_j = \sum B_{ij}$ – сумма столбца матрицы

$$S_1 = 57 \quad S_2 = 73 \quad S_3 = 67 \quad S_4 = 75 \quad S_5 = 58$$

$$S_6 = 37,5 \quad S_7 = 32,5 \quad S_8 = 28 \quad S_9 = 77$$

Определим относительный вес каждого фактора по всем экспертам по формуле: $P_j = \frac{S_j}{\sum S_j}$. Получим:

$$P_1 = 0,114 \quad P_2 = 0,146 \quad P_3 = 0,125 \quad P_4 = 0,15 \quad P_5 = 0,116$$

$$P_6 = 0,075 \quad P_7 = 0,065 \quad P_8 = 0,056 \quad P_9 = 0,154$$

По относительному весу все условия можно распределить на три группы:

- 1) с высоким относительным весом – больше 0,14 (2,4,9 факторы).
- 2) с относительным весом от 0,11 до 0,13 (1,3,5 факторы);
- 3) с относительным весом менее 0,08 (6,7,8 факторы).

Следовательно, с точки зрения экспертов, наиболее значимыми являются следующие условия:

- учебно-методическое, информационное и диагностическое сопровождение студентов, направленное на развитие и диагностику уровня сформированности их ролевой позиции;

- взаимодействие преподавателей в рамках образовательной программы по обеспечению целевой ориентации учебных дисциплин на развитие ролевой позиции будущих педагогов;

- использование потенциала неформального образования, его интеграция с формальным в образовательном процессе вуза с целью развития ролевой позиции будущих учителей.

На условном «втором» месте по значимости расположились условия:

- развитие инициативности и субъектности студента через включение в различные виды педагогических и социальных практик, расширяя возможности освоения и проявления ролевой позиции;

- внедрение интерактивных и рефлексивных образовательных технологий;

- создание насыщенной потенциальными возможностями образовательной среды.

Выделенные условия взаимосвязаны. Для реализации отдельных условий необходим выход «за» пределы вуза. На наш взгляд, значительным потенциалом в развитии ролевой позиции будущих педагогов обладает неформальное образование, через интеграцию которого с формальным можно и организовывать различные социальные и педагогические практики, развивать инициативность, внедрять технологии. Поэтому условие интеграции формального и неформального образования в образовательном процессе вуза, нацеленном на развитие ролевой позиции студентов, было выбрано нами в качестве ведущего.

Обратимся к характеристике формального и неформального образования, в условиях расширяющегося взаимодействия которых в данном исследовании рассматривается развитие ролевой позиции студента. Изучение литературы позволило обобщить, что при анализе содержания понятий формального и

неформального образования традицией является обращение к сравнительному подходу [157, с. 127]. Если выделить ключевые слова – ассоциации, через которые определяются данные понятия, то, оставаясь в рамках традиционного сравнения, получим следующее:

– формальное образование – стандартизированное, структурированное, фундаментальное, институализированное, системное, организованное, иерархизированное, формализованное, нормированное по времени получения и др.;

– неформальное – вариативное, инициативное, гибкое, добровольное, локальное и др.

Дальнейший сравнительный анализ позволяет более детально представить отличительные особенности каждого из видов образования и уточнить их потенциал для развития ролевой позиции студентов. Сравнение проведем по следующим признакам: сущность, субъекты, цели-результаты, условия организации и получения. Как известно, сущность понятия заключена в его определении. Обратимся к анализу определений.

Изучение литературы показало, что термин «формальное образование» подразумевает: существование в обществе учреждений, осуществляющих процесс обучения; государственный образовательный стандарт, который определяет требования к результатам образования, структуре и условиям реализации основных образовательных программ; образовательный процесс, завершающийся выдачей общепризнанного диплома или аттестата; культурные стандарты, идеология и политические установки в области образования [45, с. 7].

Ряд исследователей (Т. В. Мухлаева, О.В. Ройтблат, Д.Г. Сидоров) под формальным образованием понимают иерархическую, в хронологическом порядке градуированную систему образования: начальная, основная, полная средняя школа, средние профессиональные и высшие учебные заведения, далее различные специализированные программы и учреждения, обеспечивающие техническое и профессиональное образование [134, 175, 188].

Характерной чертой формального образования является структура, формирующая многочисленные и многообразные дисциплинарные пространства, а также представляющая механизм по подготовке людей к участию во всех сферах жизнедеятельности [211, с. 21]. Формальное образование является системой стандартов, регламентирующих требования общества (государства) к системе образования в процессе обучения.

Неформальное образование в самом общем виде понимается как организованная деятельность за пределами установленной формальной системы. Зарождение неформального образования исследователи связывают с международной конференцией 1967 года в Уильямсберге, зафиксировавшей положение о «мировом кризисе образования». Идея повышения качества жизни, актуализировавшаяся в 70-х годах XX в., обострила поиск новых подходов к формальному образованию и послужила толчком к развитию неформального образования [133, с. 123].

Как показывает анализ литературы, в изучении феномена неформального образования выделяются две основные концепции: американская и европейская. Основоположником американской концепции является философ и психолог Джон Дьюи, раскрывший идеи неформального и информального образования в конце XIX века в работе «Моя педагогическая вера» [68, с. 57].

Первые же работы по изучению неформального образования появляются в 70-х годах прошлого века. Исследование американской концепции неформального образования показывает, что развитие данного феномена идет в основном не от теоретической концепции и программ ее реализации, а от динамично изменяющейся жизни и познавательных потребностей людей, требующих для удовлетворения все новых и разнообразных образовательных услуг. Поэтому, по мнению Л.В. Жуковой, «неформальное образование гуманно по своей природе, так как обращено к человеку, его интересам и потребностям» [78, с. 9]. Специалисты отмечают, что уже в 1990-2000-е гг. в США фактически была налажена инфраструктура неформального образования,

включающая в себя организации, ведущие на этих видах образования успешный бизнес [47].

Европейская концепция рассматривает неформальное образование через парадигму образования в течение всей жизни. В 2000 году после Лиссабонского саммита ЕС издаётся «Меморандум о непрерывном образовании Европейского союза», в котором непрерывное образование делает неформальное образование равноправными участниками процесса обучения [125].

Международная стандартная классификация образования, опубликованная в 1997 г., определяет неформальное образование как любое организованное и обладающее преимуществом образовательное мероприятие, которое может проходить как в образовательном учреждении, так и за его пределами и охватывать лиц всех возрастов. Программы неформального образования необязательно выстраиваются в систему «лестницы» и могут иметь разную «продолжительность» [124].

На распространение данного понятия повлияли экспертные заключения, сделанные в 2007 году Общественной палатой и Национальным исследовательским университетом «Высшая школа экономики», обозначившие неформальное образование как фактор конкурентоспособности страны и значимый элемент современных образовательных систем [179, с. 33].

А.В. Жожиков отмечает, что неформальное образование имеет целью компенсировать недостатки и противоречия традиционной образовательной системы и часто удовлетворяет насущные образовательные потребности, которые не удовлетворены формальным образованием [76].

Таким образом, опираясь на выделенные сущностные характеристики формального и неформального образования, которые в целом достаточно согласованы и непротиворечивы с точки зрения разных авторов, обозначим их понимание в данном исследовании в контексте профессионального образования:

– формальное профессиональное образование – это образование, реализуемое образовательными организациями высшего образования на основе

федеральных государственных образовательных стандартов, обеспечивающее овладение студентами заданной совокупностью компетенций и завершающееся выдачей документов государственного образца;

– неформальное образование – это организованная образовательная деятельность, не включенная в установленную формальную систему, ориентированная на потребности обучающихся, реализуемая по разработанным программам специалистами, не всегда имеющими педагогическое образование, обеспечивающая овладение субъектами определенными компетенциями, не всегда подтверждаемая получением документа об образовании.

Уточним ряд позиций по выделенным выше признакам, продолжая использовать сравнительный подход по отношению к формальному и неформальному образованию.

Определенные различия между формальным и неформальным образованием на основе конструирования образовательной программы выявили исследователи Т. Джеффс и М.К. Смит. В этом смысле формальное образование рассматривается как образование, организуемое «сверху вниз». Почти все программы подготовки, обеспечиваемые работодателями и государством, попадают в эту категорию. Неформальное образование, в свою очередь, организуется в интересах учащихся, и, как правило, в планировании программ принимают участие сами учащиеся, то есть оно в значительной мере осуществляется «снизу вверх», на основе согласованных образовательных программ [250].

Результаты сравнительного анализа формального и неформального образования представлены в Приложении 2, из которого видно, что формальное и неформальное образование существенно отличаются друг от друга. Однако эти отличительные особенности позволяют выделить их взаимообогащающие свойства [239]. Представим их в виде диад, в которых на первом месте обозначены характеристики и особенности формального, а на втором – неформального образования:

- системность, обеспеченность всего спектра профессий – локальность, гибкость, избирательность;
- обязательность – добровольность;
- основной механизм освоения базовых профессиональных компетенций
- инструмент освоения компетенций, позволяющих оперативно решать краткосрочные задачи;
- вектор определения средне- и долгосрочной стратегии профессионального развития – механизм оперативного реагирования на изменения на рынке труда.

Выделив основные характеристики формального и неформального образования на основе сравнительного подхода, обратимся к их возможностям в развитии ролевой позиции будущих учителей. Соответственно, следующим шагом исследования явился поиск интеграционных возможностей формального и неформального образования в развитии ролевой позиции, которые могут быть заключены как раз в комплексном использовании отличительных особенностей обсуждаемых видов образования, рассматриваемых как поле развития ролевого репертуара педагога.

Как показал анализ литературы, вопросы интеграции формального и неформального образования привлекают внимание ученых. В отечественной науке основная доля исследований связана с этапом общего образования. Большой вклад в развитие теории интеграции формального и неформального образования на данном этапе вносит научный коллектив института содержания и методов обучения РАО: В.А. Горский [45, 46], Л.А. Метлякова [126], С.Д. Смирнов [195], Г.Ф. Суворова [137], Н.Ф. Родичев [174]; ярославская научная школа: С.Л. Паладьев [91], Е.Б. Евладова [91], А.В. Золотарева [91], М.В. Груздев [55] и др.

В последнее время выросло количество исследований возможностей неформального образования на этапе послевузовского образования. Так, О.В. Ройтблат рассмотрено развитие теории неформального образования в системе повышения квалификации педагогических работников [177], Н.Н. Суртаевой,

Н.В. Чекалевой организовано исследование по изучению отношения к процессу интеграции формального, неформального и информального образования взрослых [226]. Отдельные вопросы анализа возможностей неформального образования в послевузовском образовании рассмотрены в работах Н.И. Бычковой [31], Т.Л. Дубровиной [65], Д.Е.Москвина [132], О.В. Павловой [149], И.С. Поповой [164], И.К. Скрынник [189], Л.Н. Харченко [166] и др.

В меньшей степени представлены работы, касающиеся научного анализа интеграции формального и неформального образования на этапе профессионального обучения в вузе. Здесь можно отметить исследования Д.Г. Сидорова – в контексте формирования здорового образа жизни студентов [188], Г.М.Гринберг – интеграции формального и неформального образования [54], Е.М. Харлановой – с целью развития социальной активности студентов [221] и др.

В целом о расширении интереса исследователей к проблемам формального и неформального образования может служить рост поисковых запросов в русскоязычной версии Google, а также количества выдаваемых системой ссылок на электронные ресурсы – 547000, еще три года назад их было в разы меньше.

Среди зарубежных исследователей, работающих в данном направлении, можно отметить труды Т. Симкинс [252], Т. Джеффс, М.К. Смит [250], А. Роджерс [251], Ф. Кумбс [110, 247] и др.

В странах Европейского партнерства неформальному образованию отводят ключевую роль в решении вопросов развития рынка труда, нехватки квалифицированных кадров в развивающихся секторах, поддержки экономического восстановления в целом, развития профессиональной и географической мобильности граждан [150].

Вопросы интеграции формального и неформального образования активно обсуждаются и в странах Восточного партнерства. Но здесь пока вопросы развития неформального образования связаны с определением его статуса, места и роли в системе непрерывного образования. Так, в республике Беларусь неформальное образование понимается как дополнительное, в Азербайджане и

Армении – как составная часть профессионального, в Украине – как часть образования на протяжении всей жизни [150].

Обратимся к анализу отдельных результатов научных исследований, имеющих существенный интерес в рамках изучения возможностей формального и неформального образования в процессе развития ролевой позиции будущих педагогов.

В.А. Горский формальное и неформальное образование рассматривает через их интеграцию, под которой понимается «процесс, направленный на обеспечение полноты и цельности образования путем взаимодействия, взаимопроникновения и расширения возможностей учебной (классно-урочной) и внеучебной (внеклассной, внеурочной, внешкольной) деятельности, характеризующейся гармонией и согласованностью интересов всех субъектов образования» [46, с. 5].

Н.В. Чекалева обращает внимание на то, что на современном этапе развития общества школа и вуз, не являясь окончательным звеном на пути образования личности, интегрируются в систему непрерывного обучения. При этом перед образовательными учреждениями профессионального образования стоит задача формирования устойчивой мотивации не только обучения, но и самообразования [225, с. 16].

Иными словами, в рамках вузовского образования должны создаваться условия для: развития мышления; выработки практических навыков; изучения процедур, алгоритмов, технологий различных видов деятельности; увеличения числа практикумов, интерактивных и коллективных форм работы; формирования практических навыков анализа информации, представленной в разном виде; развития потребности в самообразовании [225, с. 25].

Актуальным представляется тезис о «стирании границ» между формальным и неформальным образованием, высказанный М.В. Груздевым [55]. В современных условиях профессиональное образование приобретает неформальные черты, а неформальное, напротив, в некоторой степени формализуется. Это вызвано скоростью изменений в различных сферах

жизнедеятельности людей. Стремление системы реагировать на потребности личности и социальный заказ требует гибкости и вариативности, что может быть обеспечено за счет интеграции формального и неформального образования, поскольку для достижения современного качества образования жесткие рамки формального образования становятся тесными. И, наоборот, границы неформального образования также расширяются. Оно становится уже не просто сферой досуга, развлечения, проявления активности, а рассматривается как самостоятельный источник получения актуального образования. «Формальное и неформальное образование комплементарны. Они существуют одновременно. Элементы одного вида образования можно найти в другом» – выдержка из доклада рабочей группы по неформальному образованию Совета Европы (2001 г.) [49].

Еще одним результатом, значимым для нашего исследования, является складывающееся в практике как общего, так и профессионального образования и представленное в научно-педагогической литературе понимание ограниченности формального образования в формировании метапредметных результатов, ключевых и базовых профессиональных компетенций обучающихся, которые не могут быть сформированы в рамках одного предмета. В этом смысле неформальное образование обладает широким метапредметным потенциалом. Развитие ролевой позиции будущих учителей, как предмет настоящего исследования, представляет собой сложное педагогическое явление, сущностные и структурные характеристики которого представлены в предыдущем параграфе. Следовательно, для его развития необходим метапредметный потенциал неформального образования.

Мы принимаем позицию О.В. Ройтблат, согласно которой стратегия интеграции формального и неформального образования как открытой системы заключается в последовательном разблокировании границ формального образования, в обеспечении более многосторонних горизонтальных связей со сферой неформального образования, выход на продуктивное взаимодействие с другими социальными партнерами в решении образовательных задач. В

результате расширяется образовательное пространство и познавательная база субъекта, увеличивается возможность применения в практике неформального образования методов и технологий, освоенных в формальном образовании, создается возможность для проявления разной ролевой позиции, расширяется круг прохождения социальных и педагогических проб [176, с. 206].

Однако, несмотря на подтвержденную целесообразность взаимосвязи формального и неформального образования, вне поля зрения исследователей оставалось изучение её возможностей для развития ролевой позиции студентов в высшей школе.

На основе анализа литературы и опыта практической педагогической деятельности выделим возможности формального и неформального образования в их взаимодополняющем потенциале для развития ролевой позиции студентов. В качестве признаков выступают выделенные и обоснованные выше диады «взаимодополняющих противоположностей» формального и неформального образования. Результаты оформим в виде таблицы (табл. 7).

Таблица 7

Возможности формального и неформального образования в развитии ролевой позиции

Взаимодополняющие противоположности (формальное/неформальное)	Формальное образование	Неформальное образование
Системность/ локальность, гибкость, избирательность	Целостная, структурированная по циклам образовательная программа, сочетающая теоретическое и практическое обучение, аудиторную, самостоятельную, учебно-исследовательскую деятельность, учебные и производственные практики, в рамках которых может быть выстроена поэтапная траектория развития ролевой позиции. Имеются требования к результатам, процессу и условиям реализации образовательного процесса. Разработана система педагогического, методического, информационного,	Собственный выбор программы, обучение в ситуации приоритета субъективности участников, возможность видеть разные роли организаторов программ и курсов: модераторов, фасилитаторов, мотиваторов, тьюторов и др. Как правило, краткосрочность программы, вследствие чего возможность быстро получить и оценить приращенный образовательный потенциал, инициативность, наличие потребности в освоении программы. Возможные риски: фрагментарность, хаотичность в

	<p>материально-технического и др. обеспечения, поддержки и сопровождения студента в процессе обучения.</p> <p>Возможные риски: формализм, стандартоцентричность, не всегда отвечает разноплановым профессиональным интересам, личностным запросам и ожиданиям студентов, не всегда четкое понимание студентами важности освоения той или иной дисциплины, низкая социальная и познавательная активность, преобладание объектной позиции над субъектной, длительность освоения программы, преобладание у вузовских преподавателей роли транслятора знаний как ведущей педагогической позиции в качестве образца для восприятия и т.д.</p>	<p>обучении; из-за отсутствия формальных требований возможность прекратить обучение в любое время; сложно организовать себя, не всегда есть необходимое обеспечение программы.</p>
Обязательность/ добровольность	<p>Реализуется на основе образовательной программы. Обеспечивается охват всех студентов. Студент развивает ролевой репертуар в рамках аудиторной, внеаудиторной, самостоятельной, исследовательской работы, в процессе учебных и производственных практик, в предлагаемых формах и на основе принятых норм. Формируются базовые компетенции, необходимые для проявления разнообразной ролевой позиции.</p> <p>Возможные риски: низкая внутренняя мотивация, не всегда студент осознает передаваемый ему опыт как лично значимый.</p>	<p>Реализуется на основе собственного выбора, способствует построению индивидуальной образовательной траектории развития ролевой позиции, проявлению творчества, расширению субъективного опыта, проявлению образовательной и социальной активности, появлению возможности инициирования собственной программы, что обеспечивает расширение ролевого репертуара (организатора, модератора, мотиватора, тьютора, фасилитатора и др.).</p> <p>Возможные риски: невысокий охват студентов, желающих использовать конкретную возможность для развития ролевого репертуара.</p>
Основной механизм освоения базовых профессиональных компетенций/ инструмент освоения компетенций, позволяющих оперативно решать краткосрочные задачи	<p>Освоение студентом системы знаний (фундаментальных, динамических, конкретно-прикладных); освоение умений: познавательных, регулятивных, аналитических, прогностических, конструктивных, коммуникативных и др.; участие в учебной, квазипрофессиональной и профессиональной деятельности, в том числе через систему учебных и производственных практик, что позволяет получить опыт реализации профессиональных функций; решение конкретных профессиональных задач с использованием знаний и умений с целью развития</p>	<p>Расширение профессионального кругозора, соответствие разноплановым профессиональным интересам, личностным запросам и ожиданиям студентов; приобретение осознаваемых студентом дефицитных компетенций; возможность сразу применить на практике полученные знания; участие в разнообразных видах деятельности, позволяющих проявлять и занимать разную ролевую позицию; преобладание интерактивного обучения.</p> <p>Возможные риски: проблемы в формировании системы знаний, преобладание фрагментарных знаний над фундаментальными; развитие</p>

	<p>компетенции; реализация исследовательских умений через апробацию инноваций; развитие ролевой позиции в различных социально-педагогических ситуациях; расширение социальных контактов.</p> <p>Возможные риски: недостаточная связь теории и практики, условия для проявления разных ролевых позиций типичны, не достаточно многосторонних ситуаций для их проявления, преобладание пассивного обучения над активным и интерактивным.</p>	<p>определенных групп умений в ущерб другим; возможные трудности с встраиванием полученных знаний и умений в общую систему; увлечение определенной ролевой позицией в ущерб другим и т.д.</p>
<p>Вектор определения средне- и долгосрочной стратегии профессионального развития/ механизма оперативного реагирования на изменения на рынке труда.</p>	<p>Система реализации ФГОС по подготовке профессиональных кадров. Есть четкие стандарты и критерии качества формального профессионального образования.</p> <p>Возможные риски: инертность системы, медленное реагирование на изменение запросов общества, экономики и личности, отставание от потребностей рынка труда.</p>	<p>Система совершенствования процесса профессиональной подготовки и приведения её в соответствие новому уровню знаний и потребностям практики; быстрое реагирование на социальный заказ и потребности личности.</p> <p>Возможные риски: нет четких стандартов и критериев качества неформального образования.</p>

Как наглядно видно из материалов табл.7, возможные риски, имеющиеся в формальном образовании, компенсируются потенциальными возможностями неформального, и наоборот: возможные риски неформального образования компенсируются потенциальными возможностями формального. Проведенный анализ позволяет нам утверждать, что для развития ролевой позиции студентов необходимо объединить потенциал формального и неформального образования. Только тогда его можно будет рассматривать как средство развития ролевой позиции. Однако, как справедливо замечает А.В. Непомнящий и В.И. Пискаренко, для использования потенциала формального и неформального образования необходимо выстроить процесс согласования и наращивания взаимосвязей субъектов обоих видов образования [138, с. 15].

В соответствии с вышесказанным, под интеграцией формального и неформального образования в след за рядом исследователей будем понимать процесс, направленный на обеспечение полноты и цельности образования путем преодоления межпредметной разобщенности, основанный на взаимодействии и расширении возможностей аудиторной и внеаудиторной

деятельности всех субъектов образования, характеризуемый гармонией их взаимоотношений и согласованностью интересов, осуществляемый как по вертикали, так и по горизонтали в специально созданном целостном образовательном пространстве [152, с. 185].

Интеграция в данном случае – это не просто согласование учебных программ профессионального образования разного уровня и направлений подготовки как компонента образовательного процесса, а обусловленный задачами непрерывной подготовки педагогов переход к такой структуре и содержанию обучения, которые отвечали бы педагогически адаптированному опыту профессиональной деятельности [54].

Представим взаимодействие формального и неформального образования в образовательном процессе вуза как поле развития ролевой позиции будущего педагога на рисунке (рис.1).



Рисунок 1. Формальное и неформальное образование как поле развития ролевой позиции будущего педагога

Мы полагаем, что в результате данного взаимодействия процесс профессиональной подготовки студентов выстраивается как согласование двух составляющих: с одной стороны, формального образования, где обучение должно соответствовать требованиям ФГОС ВО, а с другой – неформального образования, которое расширяет образовательное пространство, отвечает разноплановым профессиональным интересам, личностным запросам и ожиданиям обучающихся, способствует «совершенствованию образовательных стандартов, приводя их в соответствие новому уровню знаний и потребностям практики» [124]. При этом неформальное образование рассматривается нами

как механизм усиления формального в контексте развития ролевой позиции и реализуется в виде: исследовательской деятельности; проектной (включая социальное проектирование); волонтерства; социально-педагогических практик; грантовой деятельности; площадок социальной активности; краткосрочных программ и курсов; online - обучения, в том числе на массовых открытых онлайн курсах (MOOCs) на отечественной и зарубежных платформах (Coursera, Udacity, edX); олимпиад; конференций; творческих объединений (кружки, секции, студии) и др.

Как было показано выше, поле взаимосвязанного формального и неформального образования может способствовать развитию ролевой позиции студента – будущего педагога, и в этом смысле оно рассматривается как средство развития. Но перед нами стоит задача создания этого поля, объединяющего потенциальные возможности формального и неформального образования для развития ролевой позиции будущего педагога. И в данном ракурсе оно рассматривается как цель. Теоретическими предпосылками для моделирования процесса согласования и наращивания связей между формальным и неформальным образованием явились обоснованные выше возможности данных видов образования, расширяющие потенциал педагогического влияния на развитие ролевой позиции студента и способствующие его реализации, а именно:

- интеграция формального и неформального образования способствует преодолению разрыва между разобщенными знаниями по разным предметам и их комплексным использованием в практике решения социальных и профессиональных задач, требующих проявления студентами различных ролевых позиций;

- компенсирует фрагментарность, хаотичность неформального образования и стандартоцентричность формального, обеспечивает включение студента в освоение новых профессиональных ролей тьютора, модератора, фасилитатора, исследователя, инноватора и др. в формальном образовании и

возможность многовариантного проявления данных ролей в неформальном образовании;

- расширяет практику участия в многообразных социально-педагогических практиках, требующих проявления разного ролевого репертуара;

- обогащает возможности образовательной среды в развитии ролевой позиции студента за счет повышения открытости, доступности участия в проектах, созданных на основе сотрудничества, партнерства.

Практикоориентированными предпосылками для моделирования процесса согласования и наращивания связей между формальным и неформальным образованием с целью развития ролевой позиции студента явились результаты анализа отечественного и зарубежного опыта. Как было отмечено выше, в европейских странах неформальное образование считается необходимой частью современной концепции образования, важным и неизменным дополнением формального образования. Ключевым вопросом для европейских стран является проблема валидации (признания) неформального образования. Как показывает анализ опыта разных стран, выделяется несколько направлений валидации неформального образования:

- через доступ к формальным экзаменам (Австрия, Германия, Норвегия, Чехия, Финляндия);

- через доступ к формальному обучению в вузе при условии демонстрации соответствующих компетенций, даже если нет формальных квалификаций, необходимых для поступления (Норвегия, Финляндия, Чехия);

- через оценку компетенций студента для сокращения срока формального обучения (большинство европейских стран);

- понимание неформального образования как неотъемлемой части формального, набор необходимых зачетных единиц за участие в неформальном образовании, например, волонтерская деятельность, практика на рабочем месте и т.д. (Мальта, Швеция и др.) [70, с. 92].

Для целей нашего исследования наиболее интересен последний вариант опыта, который в условиях отечественной системы педагогического образования может быть трансформирован через получение баллов за самостоятельную работу студентов в рамках рейтинговой системы оценивания.

Изучение отечественного опыта проектирования взаимодействия формального и неформального образования было организовано с помощью поисковых систем русскоязычного Интернета (Yandex, Ramler, Google, Mail). Было изучено около 100 Интернет-сайтов и страничек ведущих вузов России. Практически все вузы, прямо не заявляя о системе неформального образования, так или иначе создают условия для участия студентов в различных его формах. Чаще всего на сайтах встречаются предложения о различных программах и краткосрочных курсах, информация о различных олимпиадах, конференциях, грантах, семинарах и вебинарах, тренингах, творческих студиях, кружках, клубах и объединениях, спортивных секциях и т.д. На наш взгляд, одним из недостатков является отсутствие мотивационной составляющей у большинства информационных сообщений, что не всегда способствует привлечению студентов.

Интересный опыт выстраивания взаимосвязей формального и неформального образования накоплен в Федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Омский государственный педагогический университет», где одним из приоритетных направлений является академическая мобильность студентов, аспирантов и молодых ученых, что позволяет им выйти на различные уровни: региональный, всероссийский и международный. Проект «Развитие сетевого профильного обучения в Омской области» направлен на создание образовательных кластеров, развитие сетевых форм взаимодействия между организациями, реализующими образовательные программы различного уровня, вида и направленности; развитие механизмов профессиональной ориентации и поддержка талантливых детей и молодежи, переход на индивидуальные образовательные маршруты. В неформальном образовании действует

программа по адаптации студентов-первокурсников, реализуется проект «Школа организаторов досуга детей и молодежи», направленный на подготовку вожатых, аниматоров, волонтеров; развитие студенческого самоуправления, педагогического творчества и готовности будущего педагога к профессиональной деятельности; формирование лидерских качеств, коммуникативных и организаторских навыков, умения работать в команде и т.д.

Всероссийское признание получил опыт кафедры педагогики Института педагогики и психологии Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург) по организации педагогических олимпиад для разных групп участников: школьников, студентов, аспирантов, молодых учителей.

Целенаправленная деятельность по проектированию инфраструктуры неформального образования организуется в УрГУ (Уральском государственном университете) на базе Центра общественно-политических инноваций – ЦОПИ (г. Екатеринбург). Например, совместно с факультетом политологии и социологии УрГУ Центр поддерживает Молодёжный Интеллектуальный Клуб Екатеринбурга (успешную коммуникативную площадку для студентов вузов города, отмеченную дипломом Совета Федерации РФ). ЦОПИ реализуется программа неформального образования «Управление проектами», направленная на формирование проектной компетенции студентов. В результате обучения студенты получают возможность изучить теоретические основы и технологию проектной деятельности, а также в ходе обучения самостоятельно или в группе разработать, реализовать, представить на конкурс проект. Показали свою эффективность проектные сессии, в рамках которых студенты с большей эффективностью усваивают данную технологию [144].

На кафедре молодежной политики Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого в рамках неформального образования разработаны программы: «Организация досуговой деятельности детей и молодежи», «Основы начальной туристической подготовки»,

«Организация летнего отдыха детей и молодежи», «Основы волонтерской деятельности», «Организация ученического самоуправления», «Лидерство в молодежной среде», «Пути совершенствования патриотического воспитания на современном этапе», «Молодежные субкультуры», «Организация деятельности детских и молодежных общественных организаций и объединений», «Профилактика девиантного поведения детей и молодежи» и др.

В качестве позитивного опыта можно отметить стремление ряда вузов России (гг. Санкт-Петербург, Омск, Тюмень, Казань, Астрахань, Барнаул, Владивосток, Иркутск и др.) предложить различные варианты неформального образования не только студентам, но и взрослому населению. При этом наиболее распространенной моделью организации неформального образования является сетевое взаимодействие [141].

Мы видим, что вузы обращаются к идее интеграции формального и неформального образования, не заявляя об этом прямо, но используя потенциал неформального образования для повышения качества формального. Несмотря на то, что детально описанного опыта интеграции формального и неформального образования с целью развития ролевой позиции студентов нам не удалось обнаружить, в целом имеющийся задел позволяет говорить о возможности и необходимости его проектирования. Взаимосвязь формального и неформального образования рассматривается нам как одно из условий развития ролевой позиции будущих педагогов.

Таким образом, прогнозируя продуктивность поиска решения поставленной нами исследовательской проблемы, можно предположить, что взаимодополняющие свойства формального и неформального образования в процессе их интеграции через согласование и наращивание связей усиливают влияние и расширяют возможности в развитии ролевой позиции студента, образуя взаимосвязанное поле. Связующими звеньями формального и неформального образования является модель развития ролевой позиции студента и интегративная программа её организационно-педагогического

обеспечения, описанию и обоснованию которых посвящен следующий параграф.

1.3. Модель развития ролевой позиции будущего педагога в образовательном процессе вуза

Выявленная тенденция изменения ролевой позиции учителя, обоснование сущностных характеристик новых ролей педагога в условиях современного образования, определение условий развития ролевой позиции студентов на этапе обучения в вузе, в том числе возможностей формального и неформального образования, позволили перейти к разработке модели её развития. Ведущим методом исследования на данном этапе явился метод моделирования. С целью формирования целостного представления о развитии ролевой позиции студентов была разработана структурно-функциональная модель, определяющая процесс и результат развития ролевой позиции студента в образовательном процессе вуза.

В основу разработки модели развития ролевой позиции положены системно-синергетический, личностно-деятельностный и ситуационный подходы.

Системно-синергетический подход основан на сочетании системного (Ю.Н. Галагузова [41], Н.И. Грибанов [52], Р.Д. Каверина [93] и др.) и синергетического подходов (А.А. Добряков [62], В.А. Игнатова [90]). Определяющими для данного исследования явились следующие положения системно-синергетического подхода.

Во-первых, выстраиваемый нами процесс развития ролевой позиции студентов представляет собой систему целенаправленного функционирования и развития, компоненты и логика взаимодействия которых на разных иерархических уровнях подчинены достижению определенных научных и практических целей. Понимание этого требует выстраивания процесса развития ролевой позиции студента как системы, способной обеспечить полноту внутренних практических связей и взаимодействий, что находит отражение в

структурно-функциональной модели развития ролевой позиции. Однако рассматриваемая система является открытой, она функционирует и развивается не только благодаря её внутренним структурно-качественным связям, но и комплексу связей с внешней средой, во взаимодействии с которой система выстраивает присущие ей свойства. В данном случае в качестве такой среды выступает неформальное образование [51, с.156]. При этом системно-синергетический подход позволяет выстраивать логику и координацию не только прямых, но и обратных связей.

Во-вторых, ролевая позиция студентов может быть рассмотрена как система с саморазвивающейся целостностью, то есть система, способная осознавать промежуточные этапы своего развития, обладать способностью к реализации разных траекторий развития, выбору определенной роли в заданной ситуации, а также готовности к продуцированию новой ролевой позиции [9, с. 69].

В-третьих, формальное и неформальное образование, рассматриваемые как условие развития ролевой педагогической позиции студента, являются системами с управляемой самоорганизацией. Движение формального и неформального образования от проектирования связей между ними до целостной интеграции приводит к проектированию и созданию инфраструктуры неформального образования (центров, клубов, проектных команд и т.д.), когда студенты сами становятся источником различных инициатив, образуя самоорганизующуюся систему в межсистемном взаимодействии, находящуюся как в равновесном, так и неравновесном состояниях.

Положение о проектировании инфраструктуры неформального образования требует отдельного пояснения. Для развития ролевой позиции студента предполагается использование взаимодополняющего потенциала формального и неформального образования, обоснованного в предыдущем параграфе. Однако встает вопрос о субъектах организации взаимодействия формального и неформального образования, результативность которого требует

обеспеченности с точки зрения инициации и управления. Для решения данной задачи нами был адаптирован алгоритм интеграции формального и неформального образования, предложенный Е.М. Харлановой [221, с. 95]. Основываясь на идее вертикальной структуры понятийного поля педагогической интеграции (связь – взаимосвязь – взаимодействие – взаимопроникновение – органический синтез)[229, с. 145], Е.М. Харлановой был разработан алгоритм интеграции формального и неформального образования, включающий 5 этапов:

1 этап. Установление связей формального и неформального образования. Характеризуется проявлением инициатив, предложений о сотрудничестве с одной из сторон в отношении другой.

2 этап. Формирование взаимосвязей формального и неформального образования. Характеризуется появлением двусторонних связей, установлением коммуникации и обмена информацией.

3 этап. Взаимодействие формального и неформального образования. Характеризуется появлением совместных акций, проектов, реализация которых осуществляется на основе договоренностей о сотрудничестве.

4 этап. Взаимопроникновение формального и неформального образования. Появление таких форм сотрудничества, которые становятся традиционными для каждого субъекта, составляют узлы интеграции, их реализация невозможна вне взаимосвязи двух сторон.

5 этап. Синтез формального и неформального образования [221, с. 95].

Применительно к данному исследованию, охарактеризуем возможные формы интеграции формального и неформального образования на каждом из этапов. На первом этапе – это анализ содержания формального образования и потенциала неформального образования с точки зрения влияния на развитие ролевой позиции, разработка рабочей «дорожной карты», отражающей возможные связи. На втором этапе – это интегрированные занятия, совместные методические семинары преподавателей и людей, задействованных в неформальном образовании, в том числе преподавателей разных кафедр и т.д.,

оформление условий сотрудничества, в случае необходимости, решение вопросов о валидации неформального образования на уровне отдельной дисциплины через получение дополнительных баллов при выполнении технологической карты в условиях рейтинговой системы оценки. На третьем этапе – совместные образовательные и социальные проекты. На четвертом – интегрированные курсы, образовательные форумы. На пятом – появление определенной инфраструктуры неформального образования, в том числе различных центров, объединений, клубов, научных лабораторий и мастерских, ассоциаций, ресурсных центров и др. Думается, что представленный алгоритм позволяет говорить о технологии проектирования инфраструктуры неформального образования, которую можно рассматривать как дополнительный потенциал для развития ролевой позиции студента.

В качестве методологических принципов реализации данного подхода рассмотрены принципы иерархичности познания, целостности объективного и субъективного, интегративности. Принцип иерархичности познания (Б.Ф. Ломов [115], В.И. Сахарова [184], В.Д. Шадриков [234]) предполагает изучение явления на трех уровнях иерархичности систем: «вышестоящим», «собственном», «нижестоящим». По отношению к процессу развития ролевой позиции будущих педагогов вышестоящей будет педагогическая позиция, а нижестоящей – составляющие её элементы (содействующая позиция как ядро и модульные позиции, определяемые особенностями той или иной роли: тьютора, модератора, фасилитатора, мотиватора и др.). Принцип целостности объективного и субъективного определяет единство субъективной реальности студентов с содержанием и процессуальными механизмами образования, в создании которых они также принимают участие (Н. К. Сергеев). Принцип интегративности (В.А. Горский, Г.М. Гринберг, М.В. Груздев и др.) явился определяющим при проектировании связей между формальным и неформальным образованием как одним из условий развития ролевой позиции будущих педагогов и связей между субъектами развития –

преподавателями разных дисциплин, руководителями программ неформального образования.

Обратимся к следующему подходу, выбранному в качестве методологических оснований данного исследования. Личностно-деятельностный подход рассматривается как единство личностного и деятельностного компонентов. Как известно, деятельность учителя во многом обусловлена развитием его личностных качеств, ценностных установок, направленности личности. Личностный подход ориентирует на развитие и саморазвитие социальных и личностных качеств личности педагога, на его опыт, потребности в самоорганизации, самоопределении и саморазвитии. Идеи личностного подхода нашли отражение в работах К.А. Абульхановой-Славской [2], В.И. Загвязинского [79,80], В.В. Серикова [186], Б.Е. Фишман [219] и др. Личностный подход максимально ориентирует профессиональное образование на индивидуальный опыт студента, позволяет увидеть составляющие развития ролевой позиции в процессе формального и неформального образования (психологическую, педагогическую, предметную и др.), обусловленные свойствами и качествами личности, значимыми в педагогической деятельности.

Важным для данного исследования положением деятельностного подхода (Е.В. Яковлев) служит утверждение о том, что важнейшим фактором развития личности является специальным образом подобранная деятельность, при этом процесс образования определяется как непрерывная смена различных видов деятельности [245, с. 205]. Деятельностный подход раскрывает процессную сторону развития личности, обеспечивает проявление различной ролевой позиции в процессе социального и педагогического взаимодействия с другими людьми, направляет на включение студентов в различные виды деятельности, используя потенциал формального и неформального образования, требующие выбора и проявления различных ролевых позиций.

Ведущими принципами в рамках данного подхода явились принципы рефлексивности, интерактивности и самоактуализации. Принцип рефлексивности (А.С. Шаров) позволяет выявить смыслы педагогической

деятельности в соотношении с ценностями, выступает как ведущая деятельность при решении педагогических задач [236, с. 206]. При проектировании образовательного процесса, направленного на развитие ролевой позиции студентов, данный принцип к методам, формам и средствам обучения предъявляет требование – быть методами самопознания, самоопределения, самореализации [28].

Принцип интерактивности предполагает, что содержанием процесса развития ролевой позиции будущих педагогов должно стать интерактивное взаимодействие, включающее использование методов и форм диалогического характера. Принцип интерактивности подчеркивает, что взаимодействие строится на взаимопонимании, эмоциональном принятии друг друга в ситуации актуального взаимодействия педагогов и учащихся (преподавателей и студентов). Как отмечает Н.М. Борытко, не сами методы и формы организации профессиональной подготовки способствуют становлению позиции педагога, а отношения, которые возникают по их поводу и в процессе их применения [28]. Принцип самоактуализации предполагает развитие ролевой позиции студентов как процесса качественных изменений ценностного отношения к деятельности, обусловленного осознанием личностного потенциала в выборе способа ролевого поведения.

Ситуационный подход как основа планирования учебных занятий реализован в работах В.И. Жилина [74], С.А.Писаревой[157], Н.Н. Суртаевой [202], А.П.Тряпицыной [209], Н.В.Чекалевой [225] и др. В основе подхода лежит личностно-смысловая сфера студента, механизмы образования личностного опыта (рефлексия, переживание). Главным элементом образования выступает ситуация, предполагающая выполнение определенных действий: знакомство со способами выхода из проблемной ситуации, определение важных причин (факторов) ситуации, прогнозирование ожидаемых результатов, отрицательных и положительных последствий от принятого решения, т.е. составление программы действий решаемой проблемы.

Сущность ситуационного подхода применительно к развитию ролевой позиции будущих педагогов заключается в его самореализации в процессе решения комплекса ситуационных задач, которые направлены на достижение целей обучения и воспитания на лекциях, семинарских и практических занятиях и одновременно самосовершенствовании профессиональных качеств [23,с. 72].

Рассмотренные подходы легли в основу разработки структурно-функциональной модели развития ролевой позиции студентов.

Структурно-функциональная модель – это теоретическая конструкция, раскрывающая связи между компонентами изучаемого объекта и его функциональными характеристиками. Данная модель позволяет раскрыть внутреннее строение исследуемого явления, а во взаимосвязи внутренних структурных составляющих и внешней среды установить ее назначение (функции) [221].

Обращаясь к опыту моделирования, в психолого-педагогических исследованиях ряда авторов находим различные концептуальные и структурно-функциональные модели:

- выпускника вуза, готового к профессиональной педагогической деятельности (С.В. Нужнова) [143, 156];

- подготовки будущего педагога-аниматора (В.С.Плотникова, Е.Н.Федорова)[161];

- системы подготовки будущих учителей в вузе (Е.В.Фалунина) [215];

- адаптивной системы подготовки будущих социальных педагогов к профессиональной деятельности (Н.В. Абрамовских) [1];

- воспитания будущего педагога – субъекта культуры (Е.А.Савченко) [183];

- подготовки будущего учителя к инновационной деятельности (Л.С. Гавриленко) [38];

– формирования социально-организационной компетентности студентов во внеаудиторной воспитательной работе вуза (С.С. Гайдукова) [39];

– формирования этнопедагогической культуры будущих учителей в процессе профессиональной подготовки в вузе (Ю.М. Махмутов) [123] и др.

В указанных моделях прослеживается ролевая составляющая будущего педагога как исследователя, инноватора, профессионала, культурно-творческой личности, что может быть учтено нами при разработке структурно-функциональной модели развития ролевой позиции студента вуза.

Для проектирования структурно-функциональной модели развития ролевой позиции будущего педагога уточним понимание структуры и функции. Структура – способ взаимосвязи между элементами[127]. Соответственно структура развития ролевой позиции студента – это целостность взаимосвязанных компонентов развития ролевой позиции студента, отражающая ее устойчивые связи. В качестве таких структурных компонентов нами выделены: теоретико-методологический, отражающий цель, подходы, принципы и функции развития ролевой позиции будущих педагогов; организационно-управленческий, содержащий условия организации и механизмы управления процессом развития ролевой позиции; содержательно-процессуальный, включающий этапы развития ролевой позиции, их содержание и способы развития; критериально-оценочный, содержащий критерии и уровни развития и оценки ролевой позиции будущих педагогов.

Выделим функции, реализуемые в рамках проектируемой модели. Функция понимается нами как продуцирование определенного результата [234, с. 43]. Функции развития ролевой позиции студента раскрывают проявление его свойств во взаимодействии компонентов друг с другом и внешней средой. Проектируемая модель призвана реализовывать проективно-прогностическую, мотивационную, образовательную (понимаемую как единство обучающей, развивающей и воспитывающей), организующую и контролирующую функции.

Охарактеризуем структурные компоненты модели в соотнесении с выделенными функциями.

Цель как элемент теоретико-методологического компонента определяется социальным заказом общества, совокупностью социально-педагогических, нормативно-правовых, научно-теоретических практико-ориентированных предпосылок, актуализирующих потребность в педагоге, способном к реализации широкого ролевого репертуара: организатора, тьютора, мотиватора, исследователя, модератора, фасилитатора, инноватора и др. К числу предпосылок могут быть отнесены следующие: смена целевых установок в сфере образования, переход от «знаниевой» к деятельностно-компетентностной образовательной модели; признание значимости активной учебно-познавательной деятельности учащихся; расширение спектра источников получения информации, что заставляет педагога отказаться от роли транслятора информации; развитие возможностей неформального образования в профессиональной подготовке педагога, ожидания родителей и включение их в образовательный процесс, развитие сети социальных партнеров школы, появление у учителя новых инструментов работы, реализация функции «содействия» образованию школьника (Е.В. Пискунова); требования профессионального стандарта педагога; основные положения федеральных государственных образовательных стандартов как общего, так высшего педагогического образования: системно-деятельностный и компетентностный подходы, требования к результатам, процессу и условиям образования, внедрение современных педагогических технологий, в том числе проектных, исследовательских, интерактивных и информационно-коммуникационных и др.

Целью данной модели является развитие ролевой позиции будущего педагога в образовательном процессе вуза.

Теоретико-методологический компонент определяет назначение проектируемой модели, её содержание, способы организации и реализации, связи остальных компонентов. Данный компонент выполняет проективно-прогностическую функцию, которая заключается в проектировании преподавателем деятельности, направленной на развитие ролевой позиции студента с учетом выделенных подходов и принципов на разных уровнях:

преподаваемой дисциплины, цикла дисциплин, образовательной программы в сочетании с возможностями неформального образования и дальнейшего прогнозирования перспектив развития ролевой позиции студента, в том числе с использованием технологии индивидуальных образовательных маршрутов. Кроме того, он призван реализовать мотивационную функцию (Н.А. Бакшаева), как, впрочем, и остальные компоненты модели. Мотивационная функция заключается в побуждении студента к достижению целей [16, с. 69].

Данный компонент влияет на определение содержания и способов образования (методы, приемы, формы, средства, технологии обучения и воспитания) и направляет на достижение определенного результата, связывая остальные компоненты структурно-функциональной модели: организационно-управленческий, содержательно-процессуальный и критериально-оценочный.

Организационно-управленческий блок включает совокупность условий развития ролевой позиции будущих педагогов, алгоритм интеграции формального и неформального образования, рассматриваемый как одно из ведущих условий, а также механизмы управления процессом развития ролевой позиции и процессом интеграции для этой цели формального и неформального образования. Организационно-управленческий блок выполняет организационную и во взаимодействии с содержательно-процессуальным образовательную функции.

В качестве организационно-педагогических условий развития ролевой позиции будущего педагога на основе анализа литературы и опроса экспертов нами были выделены следующие:

- развитие инициативности и субъектности студента через включение в различные виды педагогических и социальных практик, расширяющих возможности освоения и проявления ролевой позиции;
- внедрение интерактивных и рефлексивных образовательных технологий;

– использование потенциала неформального образования, его интеграция с формальным в образовательном процессе вуза с целью развития ролевой позиции будущих учителей.

В качестве механизмов управления развитием ролевой позиции студентов выбраны проектное и рефлексивное управление. Проектное управление используется для создания объединенной команды преподавателей, читающих психолого-педагогические и методические дисциплины, с целью выявления потенциальных возможностей предмета и согласования действий по развитию ролевой позиции студентов, а также людей, реализующих программы в рамках неформального образования [240, с. 46]. Качественной характеристикой рефлексивного управления является выражение результата как продукта взаимодействия управляющего и управляемого в том, чтобы у последнего развивались способности к самоуправлению своей деятельностью.

Содержательно-процессуальный компонент определяет этапы, основные направления содержания и способы развития ролевой позиции студента. Его наполнение выстроено в соответствии со структурными компонентами ролевой позиции будущих учителей. Как показано в предыдущих параграфах, ролевая позиция включает ядро (содействующая позиция) и модули (роли). В свою очередь, в качестве подструктур содействующей позиции определены мотивационно-ценностный и рефлексивно-регулятивный компоненты. Модули как вариативный элемент структуры ролевой позиции, отражающие особенности проявления ролей тьютора, модератора, фасилитатора, мотиватора и др., отражены через когнитивно-деятельностный компонент.

Содержание образовательного процесса, в рамках которого осуществляется развитие ролевой позиции студентов, отражается в учебных планах, учебных программах и учебно-методических материалах (учебниках, учебных пособиях, методических указаниях и рекомендациях) в рамках формального образования и программах, электронных ресурсах, бюллетенях, листовках, буклетах, постах, афишах и других информационных и учебных материалах в рамках неформального образования.

С точки зрения содержания, он включает два блока: информационно-ориентационный и знаниево-компетентностный. Информационно-ориентационный блок предполагает информирование и ориентацию студентов в системе формального и неформального образования: информация о целевом назначении и возможностях формального и неформального образования в развитии ролевой позиции студента, о проводимых курсах и программах, мероприятиях, акциях, имеющейся инфраструктуре неформального образования и т.д. Знаниево-компетентностный блок представляет совокупность педагогических, психолого-педагогических, социально-педагогических, практикоориентированных, предметных и иных потоков информации о возможностях развития и саморазвития ролевой позиции студента в процессе образования. Представим конкретное наполнение знаниево-компетентностного блока в формальном и неформальном образовании, опираясь на работы Э.В. Балакиревой и В.А. Горского:

– формальное образование: включение в дисциплины инвариантной части учебного плана тематики занятий, раскрывающих ролевые позиции педагога, в дисциплины вариативной части учебного плана – курсов по выбору; выполнение научно-исследовательских проектов, выполнение курсовых и выпускных квалификационных работ; модернизация практик с включением заданий по тьюторскому сопровождению, модерированию уроков, конференций, фасилитаторство в рамках семинарских и практических занятий и т.д. [17, с. 25];

– неформальное образование: краткосрочные курсы по тьюторству, модерации, тренинги; использование социально-значимой деятельности (волонтерство), позволяющей приобретать опыт социально-педагогической деятельности в социокультурном пространстве образовательного учреждения, формировать личностные и социальные качества педагога; участие в студенческом научном обществе (представление результатов исследования по инициативным проектам в конкурсах, конференциях, круглых столах, зональных семинарах) и т.д. [45, с. 5].

С позиции процессуальности, данный компонент отражает этапы и соответствующие им содержание, технологии, методы, формы и средства развития ролевой позиции.

Движение к цели – развитие ролевой позиции будущих педагогов – рассматривается нами как непрерывный процесс, состоящий из отдельных элементов – этапов. По мнению Н.К. Сергеева, в данном понимании нет противопоставления непрерывности и конечности, а есть стремление показать взаимосвязь между этапами, отсутствие «разорванности» в общей направленности педагогической деятельности. К идее стадийности при проектировании содержания и способов профессиональной подготовки обращаются многие исследователи (Н.М. Борытко, И.А. Колесникова, Е.А. Кострикова и др.).

Так, Е.А. Кострикова выделяет этапы профессионального самоопределения личности в соответствии с этапами возрастной периодизации [103, с. 58]. И. А. Колесникова согласует логику выделения этапов с учетом изучения конкретных педагогических дисциплин [100, с. 223].

Вузовский этап, в рамках которого ориентировано данное исследование, не является изолированным. Как видно из анализа литературы, чаще всего в процессе развития профессиональной позиции выделяют довузовский этап, этап профессионального обучения и этап профессиональной адаптации [235, с. 15]. Следовательно, развитие ролевой позиции в образовательном процессе вуза основывается на уже сложившейся у будущего педагога системе отношений к себе, миру, т.е. личностной позиции. Незаканчивается развитие ролевой позиции и после обучения в вузе. Но именно вузовский период, по мнению исследователей, является во многом важным и определяющим в процессе становления профессиональной позиции вообще и ролевой в частности. Схематично представим направления развития ролевой позиции будущего педагога (рис. 2).

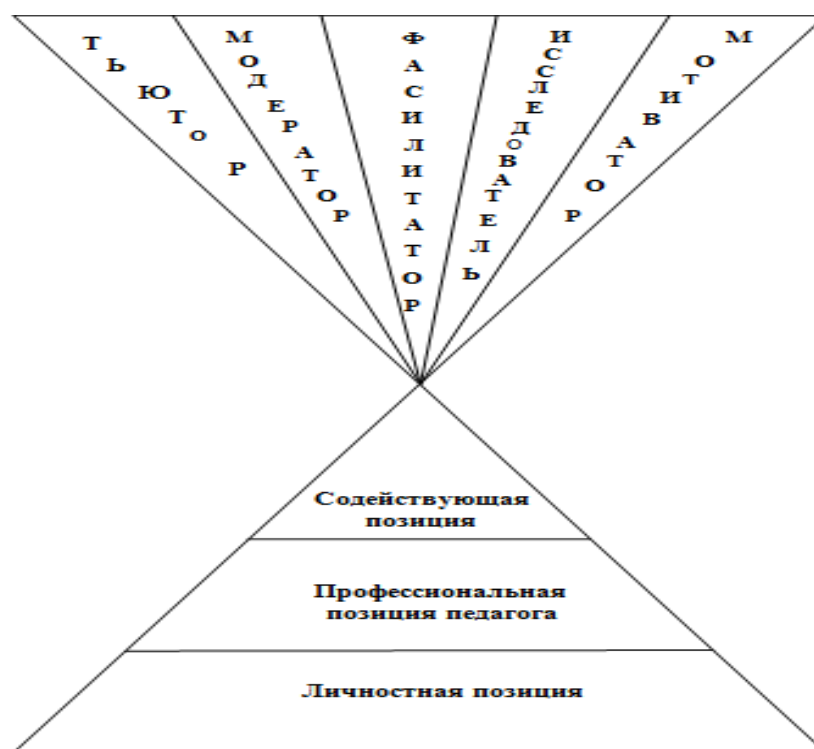


Рисунок 2. Направления развития ролевой позиции будущего педагога

Нелинейность процесса развития ролевой позиции будущих педагогов говорит о том, что и образовательный процесс её развития также носит нелинейный характер. Этапы в рамках образовательного процесса определяются не столько годами обучения и количественными накоплениями определенных параметров, сколько их качественным своеобразием – каждый этап развития ролевой позиции представляет собой целостную систему содержания, форм и методов обучения и воспитания.

Обращение к научным исследованиям позволяет выявить следующие подходы к определению этапов развития ролевой позиции будущих педагогов в вузе:

1. Выделение в качестве перехода от этапа к этапу педагогической практики (А.П.Чернявская);
2. Выделение этапов на основе стратегии обучения по типу получаемых знаний и умений: от общих знаний о целях обучения и воспитания к знаниям об особенностях развития ребенка и, далее, к освоению техники и тактики взаимодействия с ребенком и его семьей (А.Shartand);

3. Выделение этапов в зависимости от степени развития субъектности студента (О.П.Чозгиян);

4. Выделение этапов в зависимости от возрастающей потребности личности в осознании собственной позиции: осмысление, осознание, проектирование (Н.М. Борытко).

При выделении этапов развития ролевой позиции педагога мы исходили из представления о тех качественных изменениях, которые должны произойти в структуре личности. Как показывает анализ литературы, к таким изменениям можно отнести самоопределение личности в профессии, принятие личности ребенка и его развития как главной ценности педагогической деятельности, способность спроектировать продуктивное взаимодействие, обоснованно выбирая и реализуя ту или иную роль. Исходя из данных положений, мы выделили следующие этапы развития ролевой позиции педагога:

1. Этап профессионального самоопределения;
2. Этап осознания смыслов и ценностей педагогического взаимодействия;
3. Этап проектирования профессиональной ролевой позиции и деятельности.

Данные этапы положены в основу интегративной программы развития ролевой позиции педагога, включающей содержание, формы, и методы организации деятельности студентов - будущих педагогов в образовательном процессе вуза, которые представлены во второй главе.

Поскольку ролевая позиция проявляется и развивается в процессе деятельности, постольку для овладения современным ролевым репертуаром (тьютора, модератора, фасилитатора, исследователя и т.д.) наиболее целесообразным будет организация активного и интерактивного обучения. При выборе форм организации предпочтение отдается индивидуальным, групповым и командным, позволяющим поставить в центр образовательного процесса субъекта деятельности учения с учетом личностных интересов и особенностей.

Представим совокупность способов развития ролевой позиции будущих педагогов (рис. 3).

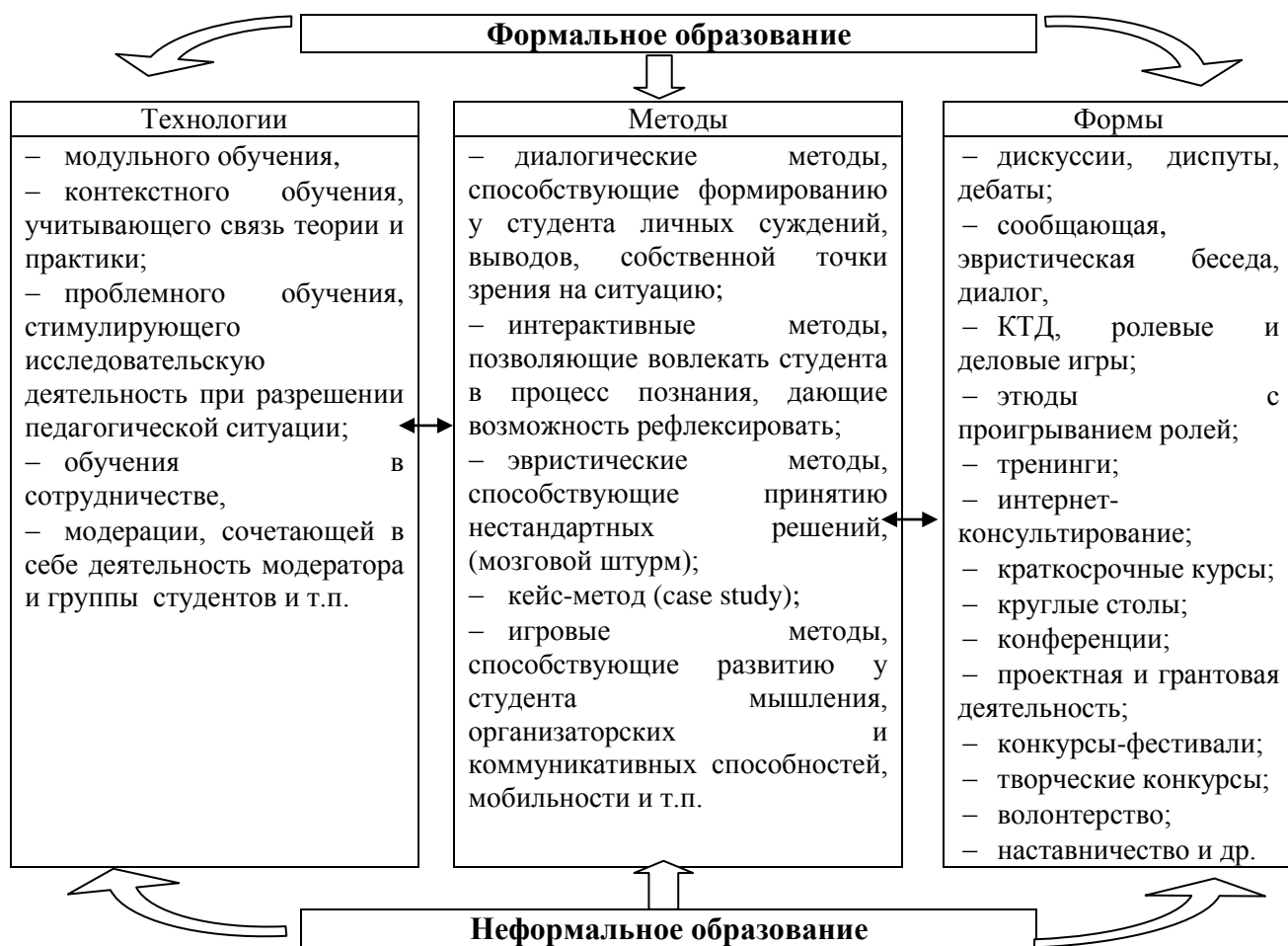


Рисунок 3. Совокупность способов развития ролевой позиции будущего педагога в условиях формального и неформального образования

Использование представленных технологий, методов и форм в процессе развития ролевых позиций у студента вуза способствует формированию умений конструктивного разрешению неструктурированных проблем, развитию аналитических, творческих, коммуникативных и организаторских способностей [10].

Описание содержательно-процессуального компонента модели позволяет нам выделить образовательную функцию, понимаемую в единстве обучающей, развивающей и воспитывающей.

Критериально-оценочный компонент отражает критерии, показатели и выделенные в соответствии с ними уровни развития ролевой позиции студентов. Ведущей функцией данного компонента является контролирующая.

Остановимся на подходах к выделению критериев и показателей оценки уровня развития ролевой позиции будущих педагогов. Критерий является признаком, на основании которого производится оценка, определение и классификация чего-либо [105, с. 136]. При этом признак выступает как показатель, примета, знак, по которым можно узнать, определить что-нибудь [147 с. 581]. Показатель в этом случае является конкретным измерителем критерия, он делает критерий доступным для наблюдения и измерения. Главная характеристика для показателя – конкретность, которая позволяет интерпретировать его как более частное по отношению к критерию. Именно с этих позиций критерии и показатели будут рассматриваться в нашем исследовании.

Критерии и показатели в данном исследовании были выделены с опорой на структуру ролевой позиции студентов и с учетом анализа литературы. Представим их в табл.8.

Таблица 8

Критерии и показатели уровня развития ролевой позиции будущего педагога

Компоненты структуры ролевой позиции студентов		
Ядро (содействующая позиция)		Модули (особенности проявления роли)
Мотивационно-ценностный	Рефлексивно-регулятивный	Когнитивно-деятельностный
Критерии		
Направленность на содействие образованию личности школьника	Рефлексивность	Ролевая компетентность
Показатели		
Мотивационный (наличие внутренней мотивации, внутренняя ответственность перед собой и другими, потребность в профессиональном развитии и др.)	Навыки рефлексивного анализа собственной учебно-профессиональной деятельности	Когнитивный (общекультурные, психолого-педагогические знания; знания; знания методик и технологий педагогической и социально-педагогической деятельности; знание о ролях и ролевых позициях и др.)
Ценностно-личностная ориентация на гуманные, субъект-субъектные отношения между участниками педагогического взаимодействия	Адекватность самооценки учебных достижений и профессионально-значимых качеств	Технологический (владение механизмами перевода социальной ситуации развития ребенка в педагогическую; наличие коммуникативных и организаторских склонностей и умений; установление субъект-

		субъектных отношений, эмоционально насыщенных контактов с окружающими - детьми, педагогами, родителями и др.
Самопонимание и самоутверждение.	Потребность и способность проектировать свое профессиональное будущее, видеть потенциальные и ресурсные возможности в процессе саморазвития	Личностный (возможность самореализации в педагогической деятельности; наличие гибкости, креативности в решении педагогической ситуации, готовность к проявлению современных ролевых позиций, их выбору и смене в зависимости от решения задач и др.)
Обоснованность, конструктивность и гибкость занимаемых позиций, профессиональная инициатива	Способность управлять своим личностным и профессиональным развитием	Опытреализации роли тьютора, модератора, фасилитатора, мотиватора, исследователя в направлении от участника педагогического взаимодействия до его организатора.

С учетом уровней развития подробно данные критерии и показатели представлены в приложении (Приложение 3).

Здесь важно сделать еще одно замечание. Вслед за А.П.Чернявской [230, 231] считаем целесообразным выделить подтипы содействующей позиции:

1. Позиция, ориентированная на программу образования, передачу знаний;
2. Позиция, ориентированная на коммуникацию, взаимодействие;
3. Позиция, ориентированная на ребенка.

При этом, как показывает анализ литературы и опыт практической педагогической деятельности, не обязательно линейное восхождение по данным видам позиции, они могут в разной степени присутствовать (или отсутствовать) в системе отношений и ценностей одной личности, при доминировании какого-либо вида.

Для оценки и самооценки степени развития ролевой позиции студентов были разработаны характеристики каждого из выделенных компонентов с учетом высокого (творческого), среднего (оптимального) и низкого (допустимого) уровней развития. При этом для определения уровня развития ролевой позиции студентов как целостного новообразования личности мы

ориентировались на следующий общепринятый подход. О высоком уровне развития ролевой позиции студентов свидетельствует высокий уровень развития всех или большинства критериев. Для среднего – характерна неравномерность развития по выделенным критериям. Для низкого – слабое проявление большинства критериев и показателей.

При подборе методов диагностики и оценки уровня развития ролевой позиции студентов, способов фиксации эмпирических данных мы учитывали известное в педагогике и психологии обстоятельство, что диагностировать и оценивать те или иные личностные качества, в частности ролевую позицию, можно опосредованно и в отдаленной перспективе. Тем не менее, учитывая детализированное построение разработанной модели, её результативность для развития ролевой позиции, представляется возможным оценить выделенные компоненты и уровень развития ролевой позиции будущих педагогов в целом с помощью комплекса соответствующих методов и методик, которые представлены во второй главе.

Представим разработанную модель развития ролевой позиции будущего педагога в виде рисунка (рис. 4).

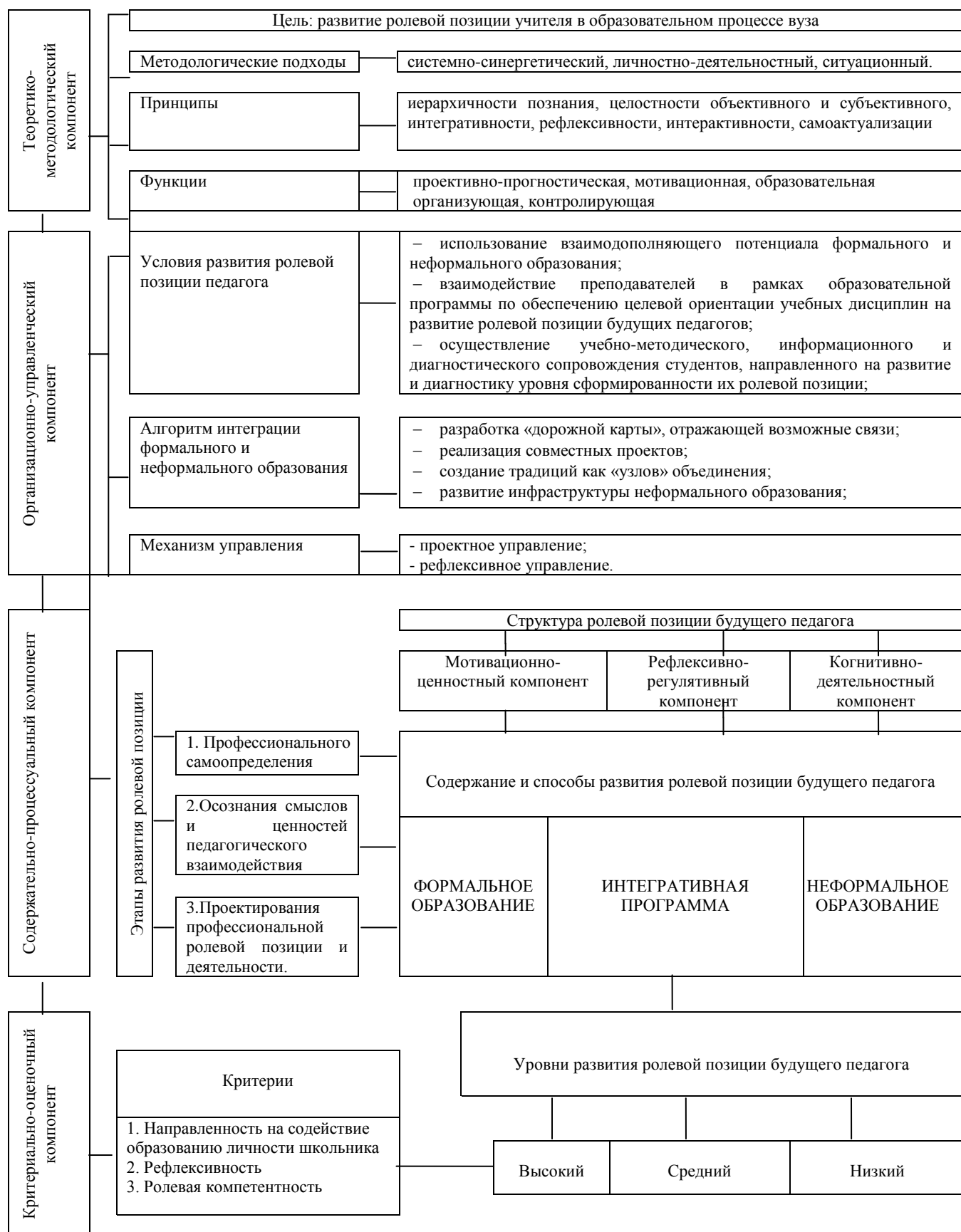


Рисунок 4. Модель развития ролевой позиции будущего педагога

Следующей задачей исследования явилась разработка механизма реализации и содержательного, методического, организационного, управленческого обеспечения процесса развития ролевой позиции студента в вузе. В качестве такого механизма нами была определена и разработана интегративная программа развития ролевой позиции будущих педагогов, описание которой представлено во 2 главе.

Таким образом, разработанная структурно-функциональная модель развития ролевой позиции студентов в образовательном процессе вуза, представляющая собой совокупность теоретико-методологического, организационно-управленческого, содержательно-процессуального и критериально-оценочного компонентов, реализующая проективно-прогностическую, мотивационную, образовательную и контролирующую функции, носит общедидактический характер и является основой для организации экспериментальной работы со студентами, результаты которой представлены в следующей главе.

Выводы по главе 1

Полученные в ходе данного этапа исследования выводы оформим в виде аналитических и теоретических результатов.

1. Выделены социально-педагогические, нормативно-правовые, научно-теоретические и практико-ориентированные предпосылки, актуализирующие потребность в расширении ролевого репертуара современного педагога, его подготовку к реализации таких ролей, как тьютор, модератор, фасилитатор, исследователь, инноватор, организатор, мотиватор и др. К их числу отнесены: смена целевых установок в сфере образования; переход от «знаниевой» к деятельностно-компетентностной образовательной модели; признание значимости активной учебно-познавательной деятельности учащихся; расширение спектра источников получения информации; развитие возможностей неформального образования в профессиональной подготовке педагога; развитие сети социальных партнеров школы; появление у учителя новых инструментов работы; реализация функции «содействия» образованию школьника; профессиональный стандарт педагога; внедрение федеральных государственных образовательных стандартов как общего, так и высшего педагогического образования; внедрение современных педагогических технологий, в том числе проектных, исследовательских, интерактивных и информационно-коммуникационных; особенности современного урока; развитие дистанционного образования; появление в практике образования новых должностей: тьютора, модератора, координатора, коуча и др.

2. Уточнено содержание понятий «ролевая позиция» и «развитие ролевой позиции будущих педагогов». Под ролевой позицией понимается стратегия взаимодействия педагога с субъектами образовательного процесса (обучающимися, коллегами, родителями и др.), направленная на создание условий для развития, обучения и воспитания детей в изменяющемся социокультурном пространстве.

3. Развитие ролевой позиции рассматривается во взаимосвязи с профессиональным становлением и формированием личности студента как

субъекта взаимодействия в условиях образовательного процесса вуза, как процессуально-деятельностная характеристика качественных изменений личности будущего педагога, способного к реализации современных педагогических ролей (тьютора, модератора, фасилитатора, исследователя) на основе ценностно-смысловых и мотивационных аспектов выбора стратегии поведения в актуальной ситуации взаимодействия, знаний особенностей проявления ролевой позиции и умений им следовать для решения профессиональных задач.

4. Описаны современные ролевые позиции тьютора, фасилитатора, исследователя, модератора. Для каждой роли разработаны акмеограммы как системы требований, условий и факторов, способствующих прогрессивному развитию профессионального мастерства и личности специалиста, включающих совокупность объективных (позиции, знания, умения) и субъективных (индивидуальные, профессиональные, акмеологические) характеристик, сгруппированных по основанию общие (характерные для всех современных ролей) и особенные (характерные для отдельной роли).

5. Определена структура развития ролевой позиции будущих педагогов, включающая ядро (содействующая позиция) и модули (вариативная часть, отражающая особенности проявления той или иной роли: тьютора, модератора, фасилитатора, мотиватора, исследователя). В свою очередь, в качестве подструктур содействующей позиции выделены мотивационно-ценностный и рефлексивно-регулятивный компоненты. Модули как вариативный элемент структуры ролевой позиции отражены через когнитивно-деятельностный компонент. Содействующая позиция (ядро) рассматривается нами как стратегическая, а модульные – как тактические.

6. Обоснованы этапы развития ролевой позиции будущих педагогов в образовательном процессе вуза, в основу которых положены качественные изменения в структуре личности студента: профессионального самоопределения; этап осознания смыслов и ценностей педагогического

взаимодействия; этап проектирования профессиональной ролевой позиции и деятельности.

7. Выделены трудности, возможности и условия развития ролевой позиции студентов в образовательном процессе вуза. К условиям развития ролевой позиции отнесены: использование взаимодополняющего потенциала формального и неформального образования как источника развития ролевой позиции будущего педагога; взаимодействие преподавателей в рамках образовательной программы по обеспечению целевой ориентации учебных дисциплин на развитие ролевой позиции будущих педагогов; осуществление учебно-методического, информационного и диагностического сопровождения студентов, направленного на развитие и диагностику уровня сформированности их ролевой позиции;

8. Определен алгоритм интеграции формального и неформального образования, построенный на усилении связей между ними: установление контактов, образование связей, взаимодействие, взаимопроникновение, синтез, интегрирующий содержание и способы развития ролевой педагогической позиции. Результатом являются продукты интеграции (программы, проекты, формы) и элементы инфраструктуры этой интеграции (клубы, движения, объединения волонтеров и др.). Выявлены взаимообогащающие и взаимодополняющие характеристики формального и неформального образования, расширяющие возможности образовательного процесса в развитии ролевой позиции студентов.

9. Разработана структурно-функциональная модель развития ролевой позиции студентов, представляющая собой совокупность теоретико-методологического, организационно-управленческого, содержательно-процессуального и критериально-оценочного компонентов, реализующая проективно-прогностическую, мотивационную, образовательную и контролирующую функции.

Глава 2. Опытнo-экспериментальная работа по развитию ролевой позиции будущего педагога в образовательном процессе вуза

На экспериментальном этапе исследования решался ряд задач, соответствующих гипотезе. Осуществлялась апробация интегративной программы развития ролевой позиции, включающей условия, содержание и способы развития ролевой позиции будущих педагогов в соответствии с выделенными этапами. Проверялась результативность развития ролевой позиции будущего педагога на основе комплекса критериев и показателей. Обсуждались полученные результаты.

2.1. Диагностика практического состояния проблемы развития ролевой позиции будущего педагога в образовательном процессе вуза

Целью опытнo-экспериментальной работы являлась проверка результативности разработанной интегративной программы, направленной на развитие ролевой позиции будущего педагога в образовательном процессе вуза. Экспериментальной базой выступили ФГБОУ ВО «Тюменский государственный университет» (ТюмГУ), Тобольский педагогический институт им. Д.И. Менделеева (филиал ТюмГУ). В эксперименте приняли участие 45 преподавателей и 175 студентов очной формы обучения направления подготовки «Педагогическое образование». Опытнo-экспериментальная работа проводилась с сентября 2012 г. по июнь 2015 г.

Эмпирические данные были получены путем анкетирования, тестирования, изучения продуктов деятельности – эссе, сочинений (для изучения мнения студентов-будущих педагогов о необходимости развития ролевой позиции), наблюдения за деятельностью студента в процессе формального образования (на лекциях, семинарских занятиях) и неформального образования (во внеучебном процессе), беседы с преподавателями, руководителями практик, руководителем и членами волонтерского движения «СВеча» Тобольского педагогического института им. Д.И. Менделеева (филиал ТюмГУ). Полученные данные были обработаны с

помощью критерия Фишера, что позволило дать качественный анализ полученных результатов. Опытно-экспериментальная работа включала констатирующий, формирующий и контрольный этапы исследования.

На констатирующем этапе исследования решалась задача изучения опыта деятельности и мнений преподавателей по развитию ролевой позиции педагога в условиях образовательного процесса вуза. С этой целью было проведено анкетирование (Приложение 4), в результате которого были получены следующие данные: 15,6 % преподавателей целенаправленно включают в содержание лекций материал о ролевых позициях педагога, приемах и способах их реализации, проектируют роли педагога на практических занятиях, тогда как 67% - говорят о недостаточном внимании к развитию ролевой позиции. 25,6% преподавателей используют интерактивные технологии (модульного, проблемного, контекстного и др.) обучения с включением таких методов и приемов, как: «дерево» решений, разыгрывание ситуаций с ролями, обучение в сотрудничестве (в парах, группах), дискуссия, дебаты, кейс-метод и т.д.

На вопрос оценки возможностей формального и неформального образования в развитии ролевой позиции будущего педагога 66,7% респондентов отметили значимость неформального образования в освоении студентами новых ролевых позиций: тьютора, модератора, фасилитатора и др. 76,6% опрошенных считают, что сегодня действительно возникает необходимость в педагоге, умеющем выполнять различные нетрадиционные роли, функции, поэтому необходимо уделять внимание развитию ролевой позиции педагога в процессе профессиональной подготовки. Однако лишь небольшая часть преподавателей (27%) понимают и готовы к расширению собственного ролевого репертуара, так как считают, что выполнение различных ролевых позиций на занятиях в процессе взаимодействия преподавателя со студентами способствует повышению интереса будущего педагога к ролевым позициям.

Приведем мнение преподавателя о выполнении им роли фасилитатора в образовательном процессе: *«Фасилитация в практике моего преподавания*

реализуется через лекционные занятия и максимальное стимулирование диалогового режима общения на семинарах, проведение полноценных тренингов или введение тренинговых фрагментов в практические занятия, просмотр и обсуждение видеофрагментов, совместное посещение тематических выставок и музеев с написанием размышлений-эссе. Обязательным моментом является моя доступность как преподавателя в open режиме для студентов. Ответом на вопрос студента являются мои размышления, видение ситуации с разных точек зрения, видеофрагмент, т. е. некий ассоциативный ряд, не навязывающий мою точку зрения, а предложение посмотреть на ситуацию со стороны (Елена И.»).

Изучение вопроса объединения возможностей формального и неформального образования в образовательном процессе вуза, направленном на развитие ролевой позиции педагога, показало, что интеграционный потенциал не используется в должной мере, есть отдельные эпизодичные формы включения неформального образования в контекст формального, но они разрознены. Более того, у большинства преподавателей неформальное образование ассоциируется только с внеаудиторной работой, не отвечает современному представлению о неформальном образовании. Среди причин низкой интеграции возможностей формального и неформального образования большинство преподавателей (73%) отмечают организационные сложности, 59% респондентов не видят содержательной связи. При этом пробовали инициировать элементы неформального образования 39% педагогов. Обобщая полученные ответы, можно заключить, что основным препятствием для интеграции и использования возможностей формального и неформального образования является недостаточное организационное, содержательное и технологическое обеспечение образовательного процесса.

Таким образом, можно отметить необходимость специальной целенаправленной деятельности по использованию возможностей формального и неформального образования в образовательном процессе вуза, направленном на развитие ролевой позиции педагога.

Следующей задачей, решаемой на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы, явилась оценка уровня развития ролевой позиции будущих педагогов по выделенным критериям, в соответствии с которыми был сформирован пакет методов и методик для диагностики. Отметим, что в связи с отсутствием методик, направленных на диагностику уровня развития ролевой позиции, нами использовались следующие методы: наблюдение, нарративный метод, анкетирование, индивидуальные беседы, тестирование.

Метод наблюдения использовался для изучения изменений в показателях развития ролевой позиции, результаты наблюдения фиксировались с помощью записей, регистрировались: эмоциональные реакции на занятиях, в процессе выполнения заданий (положительные, отрицательные, индифферентные); реакции на необходимость выбора роли в процессе учебных занятий, в период прохождения практик в качестве классного руководителя, водителя и учителя предметника (растерянность, непонимание, отказ, спокойствие, выдержка, понимание, инициатива и т.д.); проявление деятельностной активности (интерес, появление вопросов, стремление высказать мнение, желание участвовать в дискуссии или работе и т.д.); проявление мотивации, инициативы и творчества (желание отличиться, доведение до конца взятой на себя задачи, выбор более сложных заданий и внесение своих предложений, идей, роль пассивного исполнителя и пр.); проявление самостоятельности при выборе ролевой позиции (полная самостоятельность, потребность в помощи, отсутствие самостоятельности).

Нарративный метод (лат. *narrare* – языковой акт, вербальное изложение) использовался для выяснения внутреннего состояния, потенциала, мотивов, желаний и целей студентов – будущих педагогов. С этой целью мы предложили студентам написать эссе, сочинения.

Анкетирование направлено на выявление мнений преподавателей и студентов по различным аспектам исследуемой проблемы: возможностей формального и неформального образования в развитии ролевой позиции педагога, мотивации профессиональной деятельности, педагогических

ценностей, определения готовности к педагогической деятельности, коммуникативных и организаторских склонностей, выявление установки на профессиональную самореализацию и готовности к осуществлению личных профессиональных планов на основе самооценки, определения уровня сформированности педагогической рефлексии.

Тестирование использовано для выявления уровня знаний о ролевых позициях педагога и ролях, для изучения самоактуализации как личностных и профессиональных возможностей студентов, ценностных ориентаций, гибкости поведения, способности к рефлексии и т. д. Тесты и методики представлены в табл. 9.

Беседа применялась для получения информации в определенные интервалы времени от конкретного студента для выявления его мотивов и отношений, потребности и готовности к саморазвитию, необходимости и значимости помощи со стороны преподавателя в реализации намеченных целей и др. Во время индивидуальной беседы со студентом оценивались: характер отношений к профессии и к себе как будущему педагогу; осознанность и избирательность сделанного студентом выбора той или иной ролевой позиции; избирательность в выборе содержания учебно-профессиональной и внеаудиторной деятельности; способность к самореализации, самоанализу и контролю; стремление к использованию творческого, нестандартного подхода к решению проблемы как своей, так и обучающихся (в период прохождения практик); трудности в проектировании и реализации личностно-профессиональных планов, ролевых позиций в педагогической деятельности.

Соотношение критериев, показателей, методов и методик диагностики представлены в табл. 9.

Критерии, показатели, методы оценки уровня развития ролевой позиции
будущего педагога

Компоненты	Критерии	Показатели	Методы и методики диагностики
Мотивационно-ценностный	Направленность на содействие образованию личности школьника	<ul style="list-style-type: none"> – Мотивационный (наличие внутренней мотивации, внутренняя ответственность перед собой и другими, потребность в профессиональном развитии и др.); – Ценностно-личностная ориентация на гуманные, субъект-субъектные отношения между участниками педагогического взаимодействия; – Самопонимание и самоутверждение; – Способность управлять своим личностным и профессиональным развитием. 	<p>Методы: <i>сочинения, эссе</i> <i>Методики:</i> 1. Методика «Мотивация профессиональной деятельности» (К. Замфир в модификации А. Реана) (Приложение 5); 2. «Педагогические ценности», (Л.А. Григорович) (Приложение 6); 3. «Самоактуализационный тест» (САТ) (Ю.Е. Алешина и др.) (Приложение 7).</p>
Когнитивно-деятельностный	Ролевая компетентность	<ul style="list-style-type: none"> – Когнитивный (общекультурные, психолого-педагогические знания; знания методик и технологий педагогической и социально-педагогической деятельности; знание о ролях и ролевых позициях и др.); – Технологический (владение механизмами перевода социальной ситуации развития ребенка в педагогическую, наличие коммуникативных и организаторских склонностей и умений, установление субъект-субъектных отношений и т.д.); – Личностный (возможность самореализации в педагогической деятельности; наличие гибкости, креативности в решении педагогической ситуации, готовность к проявлению современных ролевых позиций, их выбору и смене в зависимости от решения задач и др.); – Опыт реализации роли тьютора, модератора, фасилитатора, мотиватора, исследователя в направлении от участника педагогического взаимодействия до его организатора. 	<p>Методы: анализ результатов экзаменационных сессий, наблюдение, эссе <i>Методики:</i> 1. Анкета «Определение готовности студентов к социально-педагогической деятельности» (В.А. Слостенин) (Приложение 8); 2. Тест на выявление уровня знаний о ролевых позициях педагога (Приложение 9); 3. «Коммуникативные и организаторские склонности» (КОС) (В.В. Синявский, В.А. Федорошин) (Приложение 10).</p>

Рефлексивно-регулятивный	Рефлексивность	<ul style="list-style-type: none"> – Навыки рефлексивного анализа собственной учебно-профессиональной деятельности; Адекватность самооценки учебных достижений и профессионально-значимых качеств; – Потребность и способность проектировать свое профессиональное будущее, видеть потенциальные и ресурсные возможности в процессе саморазвития; – Способность управлять своим личностным и профессиональным развитием. 	<p><i>Методы:</i> сочинения, самоанализ, наблюдение, беседы со студентами, преподавателями и руководителями практик</p> <p><i>Методики:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Анкета на выявление установки на профессиональную самореализацию и готовности к осуществлению личных профессиональных планов на основе самооценки (О.П. Чозгиян) (Приложение 11); 2. Определение уровня сформированности педагогической рефлексии (Е.Е. Рукавишников) (Приложение 12).
--------------------------	----------------	--	--

На *констатирующем этапе* в соответствии с выделенными критериями и показателями был определен первоначальный уровень развития ролевой позиции будущих педагогов. В исследовании приняло участие 175 студентов первого курса.

Диагностика **мотивационно-ценностного компонента** ролевой позиции была проведена с помощью методики «*Мотивация профессиональной деятельности*» (К. Замфир, в модификации А. Реана) (Приложение 5). На основе полученных данных рассчитывались мотивационные комплексы: оптимальный баланс мотивов $ВМ > ВПМ > ВОМ$ и $ВМ=ВПМ>ВОМ$, в котором внутренняя мотивация (ВМ) – высокая; внешняя положительная мотивация (ВПМ) – равна внутренней мотивации или ниже, но относительно высокая; внешняя отрицательная мотивация (ВОМ) – очень низкая и близкая к оценке 1. Чем оптимальнее мотивационный комплекс (баланс мотивов), тем сильнее активность студентов мотивирована самим содержанием профессионального обучения, стремлением достичь в ней определенных позитивных результатов. Вышесказанное актуализирует значимость образовательного процесса в развитии ролевой позиции будущего педагога.

Проанализируем полученные результаты по мотивационным комплексам, которые представлены в табл. 10.

Таблица 10

Обобщенные результаты по методике «Мотивация профессиональной деятельности» (К. Замфир, в модификации А. Реана)

Мотивационный комплекс					Кол-во студентов, %
BM	>	ВПМ	>	ВОМ	21,7
BM	=	ВПМ	>	ВОМ	12
BM	<	ВПМ	>	ВОМ	14,8
BM	<	ВПМ	<	ВОМ	4
BM	>	ВОМ	>	ВПМ	16
BM	=	ВПМ	<	ВОМ	14,9
BM	>	ВПМ	=	ВОМ	2,3
BM	=	ВПМ	=	ВОМ	8
ВОМ	>	BM	>	ВПМ	6,3

- оптимальный мотивационный комплекс (баланс мотивов)
- наихудший мотивационный комплекс.
- нейтральный мотивационный комплекс

Для 33,7% респондентов характерен оптимальный мотивационный комплекс, представленный сочетаниями: $BM > ВПМ > ВОМ$ (21,7% респондентов) и $BM = ВПМ > ВОМ$ (12%), что свидетельствует о внутренней мотивации выбора профессии, об удовлетворенности от самого процесса и результата деятельности педагога, о возможности наиболее полной самореализации именно в данной деятельности. Внешняя положительная мотивация проявляется в потребности достижения социального престижа и уважения со стороны других, стремлении к продвижению, денежном заработке. В целом результаты данного мотивационного комплекса говорят о достаточно высоком уровне внутренней и внешней положительной мотивации и проявлении интереса у студентов к обучению в вузе, что позитивно отражается на развитии познавательных процессов.

33,2 % респондентов показали наихудшие мотивационные комплексы, которые представлены следующим соотношением: $ВОМ > ВПМ > BM$ (4%); $ВОМ > ВПМ = BM$ (14,9%); $ВОМ > BM > ВПМ$ (8%) и $ВОМ = ВПМ = BM$ (6,3%). Для

респондентов данного мотивационного комплекса характерен низкий уровень мотивации профессиональной деятельности, который характеризуется преобладанием внешней отрицательной мотивации, выражающейся в стремлении избегать критику со стороны окружающих и возможных наказаний и неприятностей. Данная категория студентов проявляет безразличие и негативное отношение к процессу обучения в целом, где значимой ценностью выступает получение диплома, а не получение профессиональных знаний и умений.

33,1% респондентов показали, согласно методике, промежуточные сочетания в мотивационном комплексе: $ВОМ < ВПМ > ВМ$ (14%, 8%), $ВПМ < ВОМ < ВМ$ (16%), $ВОМ = ВПМ < ВМ$ (2,3%). Для данной категории респондентов характерен средний уровень мотивации профессиональной деятельности, характеризующийся осознанием результата, но отсутствием умения достигать его, сменой настроения и интереса к процессу обучения и собственного развития. Распределение респондентов по уровням представлено на рис. 5.

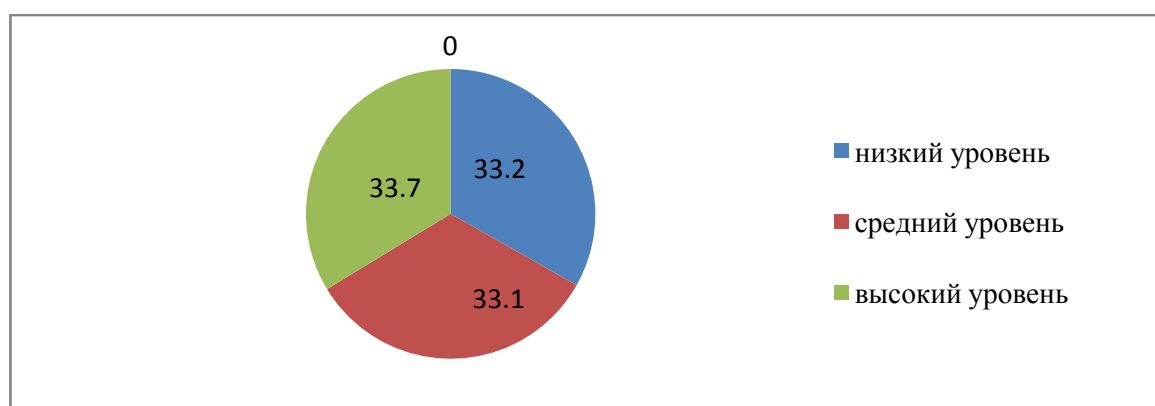


Рисунок 5. Уровневое соотношение мотивационного комплекса респондентов, %

Согласно методике, при анализе и интерпретации результатов учитываются не только уровневое соотношение мотивационных комплексов, но и показатели отдельных видов мотивации, которые представлены в табл. 11

Результаты по преобладающему типу мотивации

Преобладающий тип мотивации	Количество студентов, %
ВМ	40
ВПМ	14,8
ВОМ	25,2
ВМ = ВПМ	12
ВМ = ВПМ = ВОМ	8

Примечание: ВМ – внутренняя мотивация; ВПМ – внешняя положительная мотивация; ВОМ – внешняя отрицательная мотивация

Из материалов, представленных в табл. 11 видно, что преобладающим типом мотивации является внутренняя мотивация – 40%, которая связана с желанием стать высококвалифицированным педагогом, добиться успехов в профессии, в профессиональном развитии. Мы рассматриваем этот факт как ориентацию студентов на свое становление как профессионала, как ресурс для развития ролевой позиции педагога.

Отметим, что у 40% респондентов мотивационный комплекс характеризуется преобладанием внешней мотивации, из них: 14,8% – с внешней положительной мотивацией (студентов привлекает не деятельность, а оценка со стороны окружающих) и 25,2% – с внешней отрицательной мотивацией (учение без удовольствия от деятельности, без интереса к преподаваемому предмету; учение из-за боязни неудач; учение по принуждению или под давлением и др.). У 20% респондентов наблюдается равнозначность всех типов мотиваций.

Студенты с внешней мотивацией, как правило, не получают удовлетворения от преодоления трудностей при решении учебных задач, в связи с чем они выбирают более простые задания и выполняют только для получения оценки. Отсутствие внутреннего стимула способствует росту напряженности, уменьшению спонтанности и подавлению креативности студента, в то время как наличие внутренних побуждений содействует проявлению ответственности, непосредственности, оригинальности, креативности и творчества. Основными элементами деятельности со студентами с данным типом мотивации являются внешние внутренние и

внешние положительные стимулы, направленные на повышение профессиональной мотивации, что в свою очередь, может актуализировать потребность в развитии ролевого репертуара будущего педагога. К ним можно отнести использование интерактивных методов обучения, воспитательных технологий, личный пример преподавателя и др.

Методика «Педагогические ценности» (Л.А. Григорович) направлена на изучение профессиональных ценностей, позволяющих нам выявить ценностно-личностную ориентацию на гуманные и субъект-субъектные отношения между участниками педагогического взаимодействия, которые определены показателями развития ролевой позиции педагога (Приложение 6).

Распределение педагогических ценностей будущих педагогов по обобщенным показателям представлено в табл. 12.

Таблица 12

Распределение педагогических ценностей, в баллах

№	Ценности	Показатель
1	Активность, стремление к саморазвитию	3,99
2	Физическое здоровье	4,02
3	Интеллектуальное развитие	4,89
4	Нравственное сознание	4,88
5	Социальное взаимодействие	3,78
6	Эстетическое восприятие мира	2,54
7	Творческое самовыражение	4,78
8	Позитивное мироощущение	5,51
9	Учебные достижения	3,56

Из данных табл.12 следует, что наибольшую значимость для студентов имеют следующие профессиональные педагогические ценности: позитивное мироощущение (5,51) и интеллектуальное развитие (4,89). Отметим такие ценности, как: активность (3,99), социальное взаимодействие (3,78), выражающие ориентацию на гуманные и субъект-субъектные отношения, которые являются атрибутом ролевой позиции педагога, но в иерархии

ценностей у студентов занимают низкие позиции. Мы объясняем это отсутствием у студентов первых курсов необходимого педагогического опыта, умения взаимодействовать с окружающими. Отметим, что значимость педагогической ценности «активность» подчеркнута и в методике «Мотивация профессионального выбора», согласно которой активность студента мотивирована самим содержанием профессионального обучения, стремлением достичь в ней определенных позитивных результатов, что принято во внимание в процесс развития ролевой позиции будущего педагога.

Следует обратить внимание и на ценность «учебные достижения» (3,56), так как именно достижения успеха в процессе обучения студентов в вузе лежат в основе профессионального развития и самосовершенствования, в том числе и повышения знаний о ролях и ролевых позициях педагога. Анализируя полученные данные, мы обнаружили противоречие между двумя ценностями, которые должны дополнять друг друга, – это «интеллектуальное развитие» и «учебные достижения». Однако результаты свидетельствуют, что ценность «интеллектуальное развитие» превалирует над ценностью «учебные достижения».

Методика «Самоактуализационный тест» (САТ) (Ю.Е. Алешина и др.) использована нами для изучения нескольких показателей критерия «направленность на содействие образованию школьника» мотивационно-ценностного компонента. Подчеркнем, что *методика «Самоактуализационный тест» (САТ)* позволяет: во-первых, определить творческий и духовный потенциал личности, в частности будущего педагога, адекватное восприятие окружающих, мира и своего места в нем, богатство эмоциональной сферы и духовной жизни, ценностную ориентацию, гибкость поведения, сензитивность по отношению к себе, самоуважение и самопринятие и т.д.; во-вторых, дает представление о развитии личности педагога, подчеркивая положительные проявления человеческой природы, которые необходимы в построении субъект-субъектных отношений в системе «учитель-ученик», в частности при выполнении определенных ролей в актуальной ситуации взаимодействия; в-

третьих, выявить особенности самоактуализации - тенденции актуализировать то, что содержится в качестве возможностей, стремлений будущего педагога стать тем, кем он способен стать (воспитателем, наставником, классным руководителем, педагогом-тьютором, фасилитатором, модератором, исследователем и др.). В данной методике выделяют 2 базовые шкалы и 12 дополнительных, которые поддерживают своими характеристиками базовые (Приложение 7).

Сводные результаты количества респондентов по уровням диагностических категорий (шкалы теста) представлены в приложении 13.3 и табл. 13.

Таблица 13

Результаты исследования по методике «Самоактуализационный тест» (САТ)(констатирующий этап), %

Уровни Шкалы	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Базовые шкалы			
Шкала компетентности во времени	3,4	62,3	34,3
Шкала поддержки	4,6	52	43,4
Дополнительные шкалы			
Шкала ценностной ориентации	12,3	50	37,7
Шкала гибкости поведения	6,5	52,3	41,2
Шкала сензитивности	2,3	41,7	56
Шкала спонтанности	6,9	50,3	42,8
Шкала самоуважения	11	50,3	38,7
Шкала самопринятия	2,8	38,3	58,9
Шкала представления о природе человека	6,9	50,3	42,8
Шкала синергии	11,4	53,2	35,4
Шкала принятия агрессии	3,8	44	52,2
Шкала контактности	2,9	41,1	56
Шкала познавательных потребностей	2,9	70,8	26,3
Шкала креативности	8,6	37,7	53,7
Средние показатели	6,2	49,6	44,2

Из данных табл. 13 можно видеть, что у респондентов в основном преобладают по всем шкалам САТ низкий и средний уровни – 44,2% и 49,6 % соответственно, тогда как с высоким уровнем всего 6,2%.

С целью определения дальнейшей деятельности по развитию ролевой позиции будущего педагога, а также содержания, способов и форм образовательного процесса, проанализируем полученные результаты по базовым и дополнительным шкалам.

Итак, по базовым шкалам получены следующие результаты:

– *шкала компетентности во времени* – преобладающим является средний уровень – 62,3%, тогда как высокий уровень характерен только для 3,4% респондентов, что свидетельствует: во-первых, о способности испытуемых жить настоящим, то есть переживать настоящий момент своей жизни во всей его полноте, а не просто как фатальное следствие прошлого или как подготовку к «подлинной жизни» в будущем; во-вторых, ощущать неразрывность прошлого, настоящего и будущего, то есть видеть свою жизнь целостной. Именно такое мироощущение и психологическое восприятие времени свидетельствуют о высоком уровне самоактуализации личности. У 34,3% респондентов выявлен низкий уровень компетентности, что означает ориентацию лишь на один из отрезков временной шкалы (прошлое, настоящее или будущее) и (или) дискретное восприятие своего жизненного пути. Развитие компетентности во времени будет способствовать проектированию и прогнозированию выхода из проблемной ситуации как детей, так и самого педагога, что является необходимой составляющей при исполнении той или иной роли педагога;

– *шкала поддержки (направленность на себя и на других)* – у 52% респондентов преобладает средний уровень и у 43,4% – низкий, что свидетельствует о высокой степени зависимости, конформизма, несамостоятельности субъекта («извне направляемая» личность), о внешнем локусе контроля, тогда как доля респондентов с высоким уровнем всего 4,6%. Будущему педагогу необходимо знать, что именно поддержка себя и других лежит в основе педагогического взаимодействия. В параграфе 1.3. при характеристике ролевой позиции «содействующей» отмечено, что современный педагог предоставляет поддержку субъектам образовательного процесса,

прежде всего детям. Поэтому сделан акцент на изучение данной характеристики, которая является базовой и значимой в развитии ролевой позиции педагога.

Результаты по дополнительным шкалам проанализированы по шкалам, отражающим показатели мотивационно-ценностного компонента.

I. Блок ценностей включает две шкалы: *ценностной ориентации и гибкости поведения*; первая шкала характеризует сами ценности, вторая – особенности их реализации в поведении.

Шкала ценностной ориентации измеряет, в какой степени человек разделяет ценности, присущие самоактуализирующейся личности (здесь и далее высокий уровень по шкале характеризует высокую степень самоактуализации). Исследование показало, что у 37,7 % респондентов низкий уровень, у 50% – средний и лишь 12,3% имеют высокий уровень по данной шкале, что подчеркивает наличие ценностей, необходимых для развития ролевой позиции педагога и профессионального становления. Необходимость сформированности педагогических ценностей для выполнения ролей нами отмечена в методике «Педагогические ценности» (Л.А.Григорович).

По шкале гибкости поведения низкий уровень зафиксирован у 41,2% респондентов, средний показатель – у 52,3 % и высокий уровень у 6,5%. Однако показатели по выделенным уровням шкалы ценностной ориентации не соотносятся с показателями шкалы гибкости поведения, что говорит о необходимости развития ценностных ориентаций для выбора ролевой позиции и дальнейшего профессионального становления будущего педагога, с одной стороны, и отсутствии путей применения и реализации данных ценностей в поведении, в частности в профессиональной деятельности, с другой стороны.

Следует подчеркнуть, что значимость педагогических ценностей в развитии ролевой позиции характеризуют мнения студентов из эссе:

– *«Сейчас нахожусь далеко от детей, но понимаю ценность детей и педагогического труда и предвижу результат в процессе взаимодействия с ними на практике, а потом в дальнейшей деятельности» (Михаил Г.)*

– «Есть позиции, которые требуют от педагога гибкости в поведении и умения вести за собой детей, понимания субъект-субъектного отношения как необходимого составляющего взаимодействия педагога как с детьми, так и другими субъектами образовательного процесса, где взаимоотношение, взаимоприятие, поддержка, доверие и др. находят отражение в совместной деятельности» (Д.Татьяна);

– «Педагог опирается на личностный смысл и интересы ребенка, уважает мнение и личность ребенка, создает условия для раскрытия потенциала ребенка и тем самым содействует его личностному развитию т.д.» (В.Виктория).

II. Блок чувств представлен шкалами сензитивности к себе определяет то, насколько человек осознает собственные чувства, способность ощущать, различать и реагировать на внешние проявления и действия, происходящие вокруг него и спонтанности – в какой степени они проявляются в поведении.

Шкала сензитивности использована нами для изучения показателя самопонимание. Для большинства студентов (56%) характерен низкий уровень сензитивности, что свидетельствует о непонимании своих потребностей и чувств, тогда как средний уровень у 41,7 % - о понимании. Высокий уровень выявлен только у 2,3%, студентов, которые понимают, чего они хотят и как этого достичь. Именно на первом этапе обучения происходит первое знакомство с педагогической профессией и проявляется отношение каждого студента к себе, к будущей профессии. Шкала спонтанности позволила определить, что для 42,8 % респондентов характерен низкий уровень, что свидетельствует о затруднении справиться с внезапными моментами и боязни показать свои эмоции окружающим. Считаем, что возникает необходимость развития способностей, направленных на последовательное, обдуманное действие в профессиональной деятельности через выработку умения к целеполаганию, проектированию и прогнозированию. 50,3 % респондентов имеют средний уровень, что позволяет говорить о целенаправленных действиях

демонстрировать свои эмоции окружающим и 6% респондентов – высокий уровень, что говорит об умении владеть новой (актуальной) ситуацией.

III. Блок самовосприятие включает в себя шкалы *самоуважение* и *самопринятие*, которые позволяют определить умение выделять свои достоинства, позволяющие самоутвердиться в деятельности. Так, по шкале самоуважения 38,7 % респондентов имеют низкий уровень, что подчеркивает неумение студентов осознавать свои достоинства и положительные черты; 50,3 % – средний уровень, что свидетельствует о вполне адекватной оценке положительных и отрицательных характеристик; 11 % – высокий уровень. Данные студенты ценят свои достоинства и уважают себя за них. По шкале самопринятия 58,9 % респондентов имеют низкий уровень, что говорит о неумении принимать свои недостатки, принять себя таким, какой есть; 38,3 % респондентов – средний уровень, оценивают свои достоинства, но не готовы в полной мере принимать свои недостатки; 2,8 % - обладают высоким уровнем самопринятия вне зависимости от своих достоинств и недостатков. В развитии ролевой позиции педагога необходимым является не только принятие себя в определенной роли, но и оценка себя в выполнении той или иной роли.

IV. Блок концепции человека представлен шкалами – *представления о природе человека и синергии*. Отметим, что выбор роли педагогом строится с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей. Поэтому представления о природе человека позволяют обоснованно, конструктивно и гибко подходить к занимаемой позиции.

У 42,8 % респондентов по шкале представления о природе человека низкий уровень, что свидетельствует о неготовности воспринимать индивидуальные особенности людей, у 50,3 % респондентов – средний уровень является показателем понимания того, что в обществе есть определенная необходимость воспринимать людей с их положительными и отрицательными сторонами и индивидуальными особенностями. Для 6,9 % респондентов характерен высокий уровень, где проявляется склонность воспринимать

природу человека как уникальную и индивидуальную личность. Знания о природе человека используются педагогом при выполнении различных ролевых позиций.

Шкала синергии раскрывает суммарный эффект взаимодействия двух или более факторов, людей, выполняемых ролей. Так, 35,4 % респондентов имеют низкий уровень, для которых характерны: не целостное восприятие человека, частое сопоставление личностных особенностей человека с его работой, качествами, профессией и т.д. 53,2 % респондентов имеют средний уровень, проявляя понимание различных характеристик у окружающих людей. Для 11 % респондентов характерен высокий уровень, что определяет способность человека к целостному восприятию мира и людей, к пониманию связанности противоположностей.

Итак, концепция человека – это система осознанных и относительно устойчивых представлений о самом себе, о других людях, связанных со следующими характеристиками: жизнестойкостью, функциональностью и адаптивностью. Данные характеристики позволяют представить педагога как органическую систему, где его жизнестойкость выражается в следовании своей ролевой позиции, функциональность – в умении выполнять роли, адаптивность – в умении работать с различными категориями детей, семей. Таким образом, в процессе профессионального становления будущий педагог, выбирая ролевую позицию, опирается на индивидуальные особенности детей.

V. Блок межличностной чувствительности представлен шкалами – принятия агрессивности и контактности.

По шкале принятия агрессии у 52,2 % респондентов отмечается низкий уровень, что свидетельствует о непринятии своей агрессии и негативных эмоций как естественного проявления; у 44 % – средний уровень, характеризует понимание отрицательных эмоций и их оценки как нормы; у 3,8% - высокий уровень, что говорит о способности принимать свое раздражение, гнев и агрессивность как естественное проявление человеческой природы. Изучение феномена проявления агрессии в процессе выполнения определенной ролевой

позиции позволит нам своевременно корректировать определенные отклонения в поведении наших респондентов. Шкала контактности показывает у 56 % респондентов низкий уровень, что свидетельствует о неумении находить быстрый контакт с окружающими людьми; у 41,2 % – средний уровень, показывающий стремление к налаживанию эмоционального контакта при взаимодействии с одноклассниками, детьми, педагогами и родителями и т.д. И только 2,9 % респондентов имеют высокий уровень, что говорит об их способности адаптироваться к субъект-субъектному общению.

Межличностная чувствительность при выполнении ролевых позиций у будущего педагога выступает как умение корректировать свое поведение и выстраивать отношения в системе «педагог-ученик», «педагог-родитель» и др., что определяет технологическую составляющую педагогической деятельности.

Шкала познавательных потребностей показывает ощущаемую человеком необходимость в отсутствующем знании, способе или условиях действия, требуемых для достижения поставленной цели при выполнении теоретического или практического задания. Так, 2,9 % респондентам присущ высокий уровень, что означает готовность и стремление к приобретению знаний; 70,8 % – средний уровень, присутствует желание получать новые знания, однако стандартность не позволяет им выйти за рамки достигнутого; 26,3 % – низкий уровень потребности к приобретению знаний.

По шкале креативности 53,7 % респондентов показали низкий уровень креативности, 37,7 % – средний уровень, 8,6 % – высокий уровень. Креативность – это показатель творческих способностей индивида, характеризующихся готовностью к принятию и созданию принципиально новых идей, необходимых педагогу с новым типом мышления, расширенным ролевым репертуаром, таким как: педагог-фасилитатор, педагог-тьютор, педагог-модератор, педагог-исследователь и др.

Диагностика **когнитивно-деятельностного компонента** ролевой позиции будущего педагога осуществлялась при помощи ряда методик: анкета *«Определение готовности студентов к социально-педагогической*

деятельности» (В.А. Сластенин), тест, направленный на выявление уровня знаний о ролях и ролевой позиции педагога и методика «Коммуникативные и организаторские склонности» (КОС) (В.В. Синявский, В.А. Федорошин), а также эссе студентов.

Анкета «Определение готовности студентов к социально-педагогической деятельности» (В.А. Сластенин) является комплексной, отражающей, с одной стороны, социальную составляющую педагогической деятельности учителя, обуславливающей расширение ролевого репертуара в образовательном процессе в соответствии с квалификационной характеристикой педагога школы, социального педагога, классного руководителя, педагога-воспитателя (О.С.Газман, Н.Е. Щуркова, М.А.Галагузова, В.А.Сластенин и др.), и с другой – направлена на исследование уровня развития ролевой позиции будущего педагога по трем параметрам: личностной, теоретической и технологической готовности, что отражает показатели критерия «ролевая компетентность» (Приложение 8).

Обобщенные результаты анкетирования представлены в приложении 13.1 и табл. 14. Проанализируем данную диагностическую информацию.

Таблица 14

Обобщенные результаты исследования по анкете «Определение готовности студентов к социально-педагогической деятельности»
(В.А. Сластенин) (констатирующий этап) %

Параметры \ Уровень	Личностная готовность	Теоретическая готовность	Технологическая готовность	Средний показатель
Низкий	20	33,1	40	31
Средний	26,9	40	40	36
Высокий	53,1	26,9	20	33

Результаты показали, что для 20 % респондентов характерен низкий уровень личностной готовности, выражающийся в недостаточности творческих способностей, активной жизненной позиции и проявлений коммуникативных качеств; 26,9 % - средний уровень личностной готовности, им присуще

стремление иметь и развивать необходимые для деятельности педагога качества – организаторские способности, эстетический вкус, уровень общей культуры; 53,1 % - высокий показатель личностной готовности, что позволяет говорить о том, что студенты, обучаясь еще в вузе, занимают активную жизненную позицию, принимают участие в различных мероприятиях, проявляют высокий уровень коммуникативных способностей, потребность работать с детьми и имеют позитивную мотивацию к педагогической профессии. Рассматривая личностную готовность, следует отметить, что достаточное количество студентов, еще обучаясь в школе, занимались социально-значимой деятельностью и имели понимание ролевой позиции «педагог-волонтер».

Параметр «Теоретическая готовность» показывает профессиональные знания студентов, которые рассматриваются в комплексе, например: знание философии, культурологии, педагогики, социальной педагогики, психологии и другие. Полученные результаты показали, что у 33,1 % респондентов – *низкий уровень знаний* в данном комплексе наук, тогда как по вопросам дисциплин профессиональной подготовки у большинства студентов отмечаются достаточные знания.

У 40 % отмечен *средний уровень знаний* по предметам психолого-педагогической направленности, о ролевых позициях педагога, наблюдается фрагментарность и отсутствие последовательности в освоении образовательных модулей. В то же время имеются системные знания о человеке (возрастные, физиологические и психические особенности разной категории детей); методике организации воспитательного процесса; основных нормативных документах, защищающих права детей; роли педагога в обществе, воспитании и обучении детей.

Считаем, что понимание и осознание студентами роли педагога в образовательном процессе и социуме даст нам возможность в дальнейшей работе показать студентам многообразие ролевого репертуара педагога, что

позволит выйти за пределы педагогической деятельности, перейти к социально-педагогической.

Высокий уровень по изучаемому показателю имеют только 26,9 % респондентов, для которых характерны общие знания в области психологии развития личности, знание различных категорий семей и детей.

Параметр «Технологическая (операционно-деятельностная) готовность» позволил выявить практическую готовность к профессиональной деятельности через умения будущих педагогов, а именно: владения технологиями прогностической, организаторской, охранно-защитной функций; влияния на мотивационно-потребностную сферу личности ребенка; проведения исследовательской и поисковой работы и т.д.

Доли респондентов с низким и средним уровнем равны 40 %. Для студентов с низким уровнем операционно-деятельностной готовности характерны: отсутствие умения проведения исследовательской работы и понимания (или частичного применения) технологии личностно-ориентированного взаимодействия, недостаточность организаторских и коммуникативных умений; для среднего уровня характерно владение технологиями прогностической, координационной функций. Для 20 % респондентов с высоким уровнем характерны умения реализовывать социально-профилактическую, диагностическую функции, влиять на мотивационно-потребностную сферу личности ребенка с целью формирования потребности в образе жизни, организовывать взаимодействие с родителями и т.д.

В целом проведенное исследование по методике показало, что для 67% респондентов (средний показатель) характерны средний и низкий уровни. Отметим, что это говорит о том, что необходима целенаправленная работа по формированию и развитию знаний о специфике педагогической деятельности и выполнении различных ролевых позиций педагогом в этой деятельности.

Следующей методикой когнитивно-деятельностного компонента стал *тест, направленный на выявление уровня знаний о ролевых позициях педагога*

(Приложение 9). Полученные данные по тесту представим в виде диаграммы (рис.6).

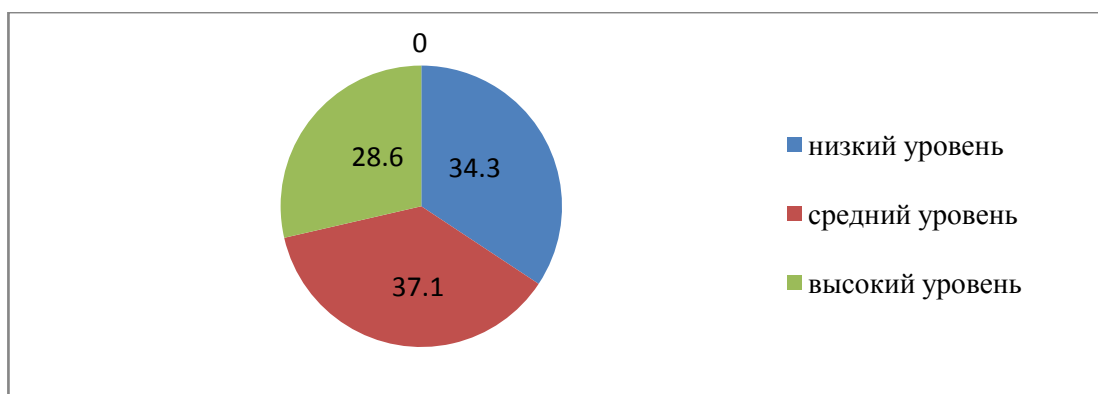


Рисунок 6. Уровневое соотношение знаний студентов о ролевых позициях педагога

Из данных, представленных на рис.6, видно, что 34,3 % респондентов показали низкий уровень знаний, 37,1% – средний уровень, 28,6% – высокий уровень. Студентами отмечены такие роли педагога, как: «классный руководитель», «друг», «советчик», «помощник», тогда как изучаемые нами роли не выделены. Знание о модерации показали лишь 14% респондентов, о тьюторе – 22%, о роли педагога-исследователя – 3%. Среди основных качеств, присущих современному педагогу, названы гуманистическая направленность, отзывчивость, доброжелательность, коммуникативность.

По мнению 35% респондентов, развитию ролевых позиций педагога способствуют учебная деятельность, тренинги, курсы по выбору, что подчеркивает значимость формального образования в образовательном процессе; 53% отмечают необходимость неформального образования, а именно: участие в кружках, студиях, студенческих научных обществах, в волонтерском движении.

Таким образом, из представленных выше результатов следует, что студенты не в полной мере осознают практическую роль педагога, связанную с выполнением различных ролевых позиций.

Вместе с тем следует отметить, что мнения части студентов (педагогическое эссе) свидетельствуют о понимании значимости профессиональной готовности и развития ролевой позиции педагога:

– «Я – будущий учитель истории и обществознания. Преподавание предмета, выбор приемов, методов и технологий обучения во многом зависят от умения взаимодействовать с учениками. Поэтому мне хочется освоить новые функции и роли учителя, которые позволят правильно определить мои ролевые позиции в дальнейшей педагогической деятельности» (Михаил У.);

– «Особо значимым в деятельности педагога является переход учащихся с одной ступени обучения на другую. Педагог-профессионал видит определенные проблемы в их адаптации, поэтому мне в процессе подготовки к будущей педагогической деятельности хотелось бы познакомиться с ролями педагога, который в одной ситуации выступит другом, в другой – поддержит, а в третьей – призовет к ответственности» (Станислав В.);

– «Получение профессии педагога меня радует тем, что мои знания комплексны, здесь и общекультурные, педагогические, психологические, которые позволяют оказать более эффективную помощь детям, семьям и другим людям, которые нуждаются в ней» (Анна Э.);

– «Мне как будущему педагогу не хватает специальных знаний в области определения места во взаимодействии в системе «педагог-ребенок», «педагог-родитель» и т.д. (Софья А.).

Более того, такие высказывания свидетельствуют и о понимании некоторыми студентами необходимости знаний для работы не только в условиях образовательного учреждения в качестве учителя-предметника, но и в социокультурном пространстве школы, где более расширенно представлен его ролевой репертуар. О получении специальных знаний и умений, необходимых для деятельности педагога с различными категориями взрослого и детского населения, заявили 73% респондентов, что говорит о желании студента занять ролевые позиции педагога в образовательном процессе вуза.

Выполнение определенных ролей и выработка ролевой позиции педагога связана с активным его взаимодействием в системе «человек-человек», где в качестве стержневых компонентов деятельности выступают его коммуникативные и организаторские склонности, без которых не может быть

обеспечен успех в деятельности, главным содержанием которой выступает руководство коллективами, обучение, воспитание и т.д. Для их оценки была выбрана методика «Коммуникативные и организаторские склонности» (КОС) (В.В. Синявский, В.А. Федорошин), которая позволила выявить у будущих педагогов качественные особенности коммуникативных и организаторских склонностей – к взаимодействию между субъектом и обществом, педагогом и обучающимися, педагогом и родителями, а также умения убеждать и направлять окружающих (обучающихся, родителей, коллег и т.д.), принимать самостоятельное решение в педагогической ситуации др. Для оценки результатов суждений по проведенной методике ответам оценки «5» и «4» был присвоен высокий уровень, «3» – средний уровень, «2» и «1» – низкий уровень (Приложение 10).

Полученные результаты позволили определить проблемные поля в области развития не только коммуникативных и организаторских склонностей, но и ролевой позиции педагога. Обобщенные результаты исследования представлены в приложении 13.2 и табл.15.

Таблица 15

Результаты исследования по методике «Коммуникативные и организаторские склонности» (КОС) В.В. Синявского, В.А. Федорошина (констатирующий этап), %

Параметры Уровень	Коммуникативные склонности	Организаторские склонности	Средний показатель
Низкий	40,6	38,9	39,7
Средний	30,8	36	33,4
Высокий	28,6	25,1	26,9

Проанализируем средние показатели изучаемых параметров. Из материалов, представленных в табл. 15, видно, что высокий уровень проявления коммуникативных и организаторских склонностей присутствует у 26,9% респондентов. Студенты данной группы не теряются в новой обстановке, быстро находят друзей, постоянно стремятся расширить круг своих знакомых, занимаются общественной деятельностью, помогают близким, друзьям,

проявляют инициативу в общении, с удовольствием принимают участие в организации общественных мероприятий, способны принять самостоятельное решение в трудной ситуации. Всё это они делают не по принуждению, а согласно внутренним устремлениям.

Проявление охарактеризованных склонностей говорит о стремлении данной категории будущих педагогов выступать другом, наставником, помощником; умения организовать свою деятельность и деятельность других; показывает способность принять самостоятельное решение в трудных проблемных жизненных ситуациях. Отметим также, что данная категория студентов проявляет социальную активность в условиях вуза, участвует в соревнованиях, готова выступать на учебных занятиях и отстаивать свою точку зрения, имеет хороший словарный запас, необходимый для плодотворного и двустороннего общения, а также отличительные способности организатора.

33,4% респондентов показали средний уровень проявления организаторских склонностей. Они стремятся к контактам с людьми, не ограничивают круг своих знакомств, отстаивают свое мнение, планируют свою работу, однако потенциал их склонностей не отличается высокой устойчивостью. Эта группа испытуемых может быть успешной в педагогической деятельности, но нуждается в дальнейшей серьезной и планомерной работе по развитию коммуникативных и организаторских склонностей.

39,7 % респондентов показали низкий уровень коммуникативных и организаторских склонностей. Данные студенты не стремятся к общению, чувствуют себя скованно в новой компании, коллективе; предпочитают проводить время наедине с собой, ограничивают свои знакомства; испытывают трудности в установлении контактов с людьми и при выступлении перед аудиторией; плохо ориентируются в незнакомой ситуации; не отстаивают своё мнение, тяжело переживают обиды; проявление инициативы в общественной деятельности крайне снижено, во многих делах они предпочитают избегать принятия самостоятельных решений.

Однако из 39,7% респондентов 26,8%, получивших оценку «2», могут работать над развитием коммуникативных и организаторских способностей, тогда как 13,1% респондентов, получивших оценку «1», не в полной мере осознают направленность выбранной профессии педагога, от которого требуются для выполнения своих функций именно организаторские и коммуникативные способности. Наблюдение за учебной и внеучебной деятельностью студентов показало, что данные студенты являются «посетителями» учебных занятий, не проявляют заинтересованности, творческого подхода, но при этом отвечают на просьбы преподавателя.

Полученные результаты по методике «Коммуникативные и организаторские склонности» дают основание говорить о недостаточном уровне развития исследуемых параметров, показатели которых приближены друг к другу и актуализируют значимость развития коммуникативных и организаторских склонностей у будущих педагогов, которым предстоит выполнять определенные функциональные роли с целью решения задач по обучению и воспитанию обучающихся. Считаем, что коммуникативные и организаторские способности составляют основу выполнения ролевых позиций педагогом.

Диагностика **рефлексивно-регулятивного компонента** ролевой позиции будущего педагога была направлена, в первую очередь, на изучение навыков рефлексивного анализа собственной учебно-профессиональной деятельности: адекватности самооценки, потребности и способности студентов осознавать себя в качестве субъекта профессиональной деятельности и проектировать свое профессиональное будущее, видеть свои потенциальные и ресурсные возможности, управлять своим личностным и профессиональным развитием, регулировать свои отношения и деятельность.

В качестве основного диагностического инструмента по данному компоненту был использован нарративный метод (языковой материал – эссе, сочинения), в процессе которого изучались рефлексивные умения студентов, связанные с профессиональным выбором и их профессиональным будущим.

Так, 64% студентов не только описывают, как сделан ими профессиональный выбор, но и рефлексиируют причины такого выбора. В содержании этого рефлексивного анализа студентов отражены следующие аспекты:

- внутренние мотивы (собственное желание работать с детьми, желание самореализации в профессии педагога, быть всегда во взаимодействии с окружающими – детьми, коллегами, родителями и т.д.) и внешние факторы (мнение родных и знакомых, прагматические мотивы);

- анализ собственных способностей (уровень интеллектуального развития, коммуникативных навыков) и знаний, полученных в школе и на первоначальном этапе обучения в вузе по психолого-педагогическим дисциплинам и т.д.);

- определение собственных возможностей и обозначение желаний в своей будущей профессиональной деятельности.

Проведенный анализ сочинений позволил выделить, что для:

- 45,1% респондентов характерна рефлексия собственного профессионального будущего (определение собственных возможностей в учебно-профессиональной деятельности и обозначение желаний в своей будущей профессиональной деятельности, видение себя в профессии учителя);

- 34,9% респондентов – рефлексия неопределенности профессиональной деятельности (анализ профессиональной позиции определяет несформированность четкой позиции в деятельности педагога и выборе ролей – «кем я хочу работать»);

- 30,8% респондентов – рефлексия профессионального взаимодействия с субъектами деятельности (осознание того, с какой категорией людей хочется работать в рамках будущей профессиональной деятельности: обучающиеся, родители, коллеги, а также категории детей и семей группы риска, с ограниченными возможностями здоровья и т.д.);

– 14,9% респондентов – рефлексия сфер профессиональной деятельности (осознание конкретных видов педагогической деятельности с выполнением различных функций и ролей).

Полученные результаты по видам профессиональной рефлексии студентов положены в основу разработки задач различных психолого-педагогических видов практики, а также в основу интегративной программы развития ролевой позиции будущего педагога.

Для выявления наличия у студентов адекватной самооценки учебных достижений и профессионально-значимых качеств, а также установки на профессиональную самореализацию и готовности к осуществлению личных профессиональных планов была использована анкета, разработанная О.П.Чозгиян (Приложение 11). Проанализируем полученные результаты исследования. Так, 92% респондентов дали развернутые ответы на все вопросы анкеты, что свидетельствует об оценивании своих возможностей в роли педагога и способности анализировать свои сильные и слабые стороны для приобщения к самостоятельной профессиональной деятельности. 8% респондентов ответили на 5 вопросов, не ответившие вообще – отсутствуют.

Анализ результатов анкетирования позволил сформулировать следующие выводы.

1. Большинство студентов оценивают свои сильные качества и знают в чем залог грамотного педагога. Так, на вопросы 2 и 4 получены наиболее развернутые ответы, а на вопросы 3 и 5 даны краткие ответы, из чего мы можем предположить о сниженной рефлексии своих действий.

2. Вопросы 1 и 6 скорее вызвали затруднение. Несмотря на понимание своей педагогической позиции, только 18,6 % респондентов отметили, что она у них уже имеется, а 81,4 % - ответили неоднозначно. Например, на вопрос «В чем заключаются Ваши профессиональные планы?» были получены ответы: «работать по профессии», «стать грамотным специалистом», «карьерный рост», «внести свой вклад в развитие профессии педагога» и т.д.

3. На 7 вопрос «В чем заключается Ваша педагогическая позиция?» большинство респондентов (74,2 %) ответили неоднозначно. Отметим, что у них имеется собственная педагогическая позиция, но пояснить, в чем она заключается, затруднились. Ответы были, как правило, односложны: «любить детей», «быть справедливым», «сделать учение интересным» и т.п., тогда как ролевая позиция практически не отмечена студентами.

4. Результаты ответов на восьмой вопрос анкеты свидетельствуют том, что оценка готовности к самостоятельной творческой профессиональной деятельности студентами возможно завышена (29, 6% студентов оценили ее на 10 баллов). С одной стороны, возможно респонденты понимают социальную значимость данной профессии, но, с другой стороны, скорее недооценивают всей сложности практической деятельности педагога.

Количественный и качественный анализ результатов по методике «*Определение уровня сформированности педагогической рефлексии*» (Е.Е. Рукавишников) показал, что для 12% респондентов с высоким уровнем рефлексии характерно обращение к анализу своей деятельности и поступкам других людей, выяснение причин и следствий своих действий как в прошлом, так в настоящем и будущем. Им свойственно обдумывание своей профессиональной деятельности в мельчайших деталях, тщательное её проектирование и прогнозирование возможных последствий, видение своих потенциальных и ресурсных возможностей в процессе саморазвития. Отметим, что приближены в значении средний уровень сформированности педагогической рефлексии (46,9%) и низкий (41,1%). Педагогам со средним уровнем рефлексии не всегда легко поставить себя на место другого и регулировать собственное поведение, наблюдается эпизодические элементы проектирования своей профессиональной деятельности, не всегда могут оценить свои возможности. Низкий уровень педагогической рефлексии характеризуется отсутствием умений анализировать собственную деятельность, проектировать ее и свое профессиональное будущее, видеть свои возможности.

Полученные результаты по педагогической рефлексии были учтены в процессе реализации интегративной программы по развитию ролевой позиции будущего педагога.

По материалам проведенного исследования для достоверности полученных результатов были определены средние показатели по уровням каждого из критериев развития ролевой позиции педагога, которые представлены в приложении 13 (13.4-13.5) и табл. 16.

Таблица 16

Оценка уровня развития ролевой позиции будущего педагога
(констатирующий этап), %

Критерии Уровни	Мотивационно-ценностный компонент	Когнитивно-деятельностный компонент	Рефлексивно-регулятивный компонент	Средний показатель
Низкий уровень	38,7	35,2	41,1	35
Средний уровень	41,4	37,7	46,9	35,5
Высокий уровень	19,9	27,1	12	29,5

В целом результаты констатирующего этапа исследования продемонстрировали низкий уровень развития ролевой позиции у будущих педагогов по мотивационно-ценностному (38,7%), когнитивно-деятельностному (35,2%) и рефлексивно-регулятивному (41,1%) компонентам, а именно:

- недостаточность мотивации к профессиональной деятельности педагога, к профессиональному росту и достижению определенных результатов;

- отсутствие четкого представления студентов о педагогической профессии, учебно-профессиональной успешности и ролевой позиции; неосознанность возможностей и путей удовлетворения своих профессиональных потребностей, а также отсутствие потребности в саморализации, самоутверждении и саморазвитии как педагога является показателями несформированности у них ролевой позиции;

– самопонимание студентов как субъектов профессиональной деятельности, а также самооценка собственных учебных и профессиональных успехов часто неадекватны;

– педагогические ценности, такие как «активность», «социальное взаимодействие», «учебные достижения», не имеют ярко выраженной значимости, что ведет к недооцениванию возможностей будущих педагогов;

– фрагментарность общекультурных и профессиональных знаний о формах, видах, технологиях педагогической и социально-педагогической деятельности, о ролевых позициях педагога, ролевом репертуаре и т.д.;

– недостаточное проявление организаторских и коммуникативных склонностей, что затрудняет взаимодействие и построение взаимоотношений на основе диалога, сотрудничества, партнерства и оценивание педагогических действий и выбора модели поведения при выполнении различных ролевых позиций педагога;

– отсутствие рефлексии, что говорит о неумении работать над собой, совершенствоваться и самообразовываться, проектировать свою деятельность и свое профессиональное будущее, видеть свои возможности.

Таким образом, результаты констатирующего этапа эксперимента свидетельствуют о необходимости целенаправленной деятельности по развитию ролевой позиции будущего педагога.

2.2. Реализация интегративной программы развития ролевой позиции будущих педагогов в образовательном процессе вуза

Цель параграфа – описать реализацию процесса развития ролевой позиции будущих педагогов. Формирующий эксперимент проходил в течение 2012-2015 г.г. Базой эксперимента явились ФГБОУ ВО «Тюменский государственный университет», Тобольский педагогический институт им. Д.И.Менделеева (филиал ТюмГУ). Выбор базы экспериментальной работы обусловлен местом практической педагогической деятельности исследователя в качестве преподавателя. Для проверки гипотезы был выбран так называемый

последовательный эксперимент, в котором одна и та же группа испытуемых выступала в качестве контрольной до введения изменений в образовательный процесс и в качестве экспериментальной после их введения.

Цель формирующего этапа – экспериментально проверить результативность интегративной программы, направленной на развитие ролевой позиции будущих педагогов, и являющейся механизмом реализации разработанной структурно-функциональной модели.

Под *интегративной программой* нами понимается совокупность учебных программ по отдельным предметам и практикам в рамках формального образования и отдельных курсов, социальных практик в рамках неформального образования, а также интеграция различных видов деятельности и человеческих ресурсов.

Интегративные программы, как правило, имеют модульную структуру и реализуются параллельно. В нашем случае выделено два модуля:

1. Интеграция деятельности и человеческих ресурсов по созданию условий в образовательном процессе вуза для развития ролевой педагогической позиции будущих педагогов;

2. Интеграция содержания и способов развития ролевой позиции будущих педагогов в рамках формального и неформального образования в соответствии с этапами её развития.

Первый модуль интегративной программы направлен на реализацию условий развития ролевой позиции будущего педагога, которые были выделены и обоснованы в первой главе:

- использование взаимодополняющего потенциала формального и неформального образования как источника развития ролевой позиции будущего педагога;

- взаимодействие преподавателей в рамках образовательной программы по обеспечению целевой ориентации учебных дисциплин на развитие ролевой позиции будущих педагогов;

– осуществление учебно-методического, информационного и диагностического сопровождения студентов, направленного на развитие и диагностику уровня сформированности их ролевой позиции.

Решение задачи объединения потенциала формального и неформального образования осуществлялось на основе алгоритма интеграции, сущность которого представлена в первой главе. Остановимся на организационных вопросах его реализации.

Первоначально нами были проанализированы имеющиеся в вузе возможности формального образования на данный момент, а также перспективный потенциал неформального образования с точки зрения влияния его на развитие ролевой позиции будущего педагога (проведены дискуссии, круглые столы с преподавателями). Результатом стала разработка рабочей «дорожной карты», отражающей возможные связи. Далее по мере необходимости осуществлялось оформление условий сотрудничества с привлеченными людьми для организации неформального образования, проводились интегрированные занятия, методические семинары преподавателей и специалистов, задействованных в неформальном образовании, в том числе преподавателей разных кафедр, с целью развития двусторонних связей, установления коммуникации и расширения информационного обмена. На данном этапе работы возник вопрос о валидации неформального образования. Это связано с его особенностями, описанными в первой главе. Для стимулирования участия студентов в различных проектах и курсах в рамках неформального образования было предложено учитывать их активность через получение дополнительных баллов в условиях рейтинговой системы оценки по отдельным дисциплинам в рамках формального образования. Результатом этапа явились установленные связи между субъектами реализации формального и неформального образования.

Проведенная работа позволила перейти к следующему этапу – этапу взаимодействия между формальным и неформальным образованием. На данном этапе дополнительно к реализуемым курсам и программам в рамках

формального начинается реализация совместной деятельности в рамках неформального образования – совместные образовательные и социальные проекты. Например, для подготовки к летней педагогической практике как компоненту образовательной программы в рамках формального образования организуются «Школы вожатых», проводимые в рамках неформального образования, для организации которых приглашаются как вузовские преподаватели, так и специалисты, работающие по программам детского отдыха. Результат этапа – наличие программ совместной деятельности, объединение усилий для реализации совместных проектов.

Следующая ступень объединения формального и неформального образования – это взаимопроникновение формального и неформального образования, появление таких форм сотрудничества, которые становятся традиционными, составляют «узлы» интеграции и реализация которых невозможна вне взаимосвязи двух сторон. Это различные интегрированные курсы, образовательные форумы. Например, ежегодная конференция «Молодежь в социокультурном пространстве». Подготовка к конференции начинается в рамках формального образования через курсы «Технологии самообразования», где студенты учатся работать с текстом, писать эссе, статьи, проектировать. В рамках неформального образования организуются традиционные мини-курсы по научно-исследовательской работе, проходят заседания «Клуба молодых исследователей». Сама конференция становится площадкой демонстрации результатов исследований студентов. Еще одним примером новой формы является «Фестиваль популяризации науки». В рамках неформального образования организуются просмотры актуального научного кино, интерактивные исследовательские площадки, «битвы ученых», которые затем обсуждаются на разных учебных предметах в форматах дискуссий, лекций в рамках формального образования. Студенты организуют площадки с целью популяризации науки для школьников, выступая в роли организаторов, модераторов. Результатом этапа являются новые формы, получающие статус традиций, как «узлы» объединения формального и неформального образования.

Наконец, своеобразной «вершиной» объединения формального и неформального образования становится появление определенной инфраструктуры неформального образования, в том числе различных центров, объединений, клубов, научных лабораторий и мастерских, ассоциаций, ресурсных центров и др. На данном этапе студенты сами становятся источником различных инициатив, образуя «самоорганизующуюся систему в межсистемном взаимодействии». В качестве примера можно привести волонтерский отряд «Свеча». Набирает популярность «Киноклуб», деятельность которого была предложена студенткой 4 курса социально-педагогического факультета. Работает Центр сетевого взаимодействия и т.д. Результатом этапа является созданная инфраструктура неформального образования. Представим деятельность по объединению потенциала формального и неформального образования в виде таблицы (табл. 17).

Таблица 17

Интеграция потенциала формального и неформального образования в образовательном процессе вуза

Этап	Характеристика этапа	Результат
1 этап. Установление связей формального и неформального образования.	Характеризуется проявлением инициатив, предложений о сотрудничестве с одной из сторон в отношении другой. Выделяются возможности формального образования и имеющийся в вузе на данный момент, а также перспективный потенциал неформального образования с точки зрения влияния на развитие ролевой позиции, проведены дискуссии, круглые столы с преподавателями с целью расширения потенциала неформального образования.	Разработка рабочей «дорожной карты», отражающей возможные связи.
2 этап. Формирование взаимосвязей формального и неформального образования	Характеризуется появлением двусторонних связей, установлением коммуникации и обмена информацией. Оформляются условия сотрудничества с привлеченными людьми для организации неформального образования, проводятся интегрированные занятия, методические семинары преподавателей и людей, задействованных в неформальном образовании, в том числе преподавателей разных кафедр.	Договоры о сотрудничестве, установление связей между субъектами реализации формального и неформального образования
3 этап. Взаимодействие формального и неформального образования	Характеризуется появлением совместных акций, проектов, реализация которых осуществляется на основе договоренностей о сотрудничестве. Начинается реализация совместной деятельности – совместные образовательные и социальные проекты.	Программы совместной деятельности, реализация проектов
4 этап. Взаимопроникновен	Появление таких форм сотрудничества, которые становятся традиционными для каждого субъекта,	Формы, получающие статус традиций, как

ие формального и неформального образования	составляют «узлы» интеграции и реализация которых невозможна вне взаимосвязи двух сторон. Это различные интегрированные курсы, образовательные форумы.	«узлы» объединения формального и неформального образования
5 этап. Синтез формального и неформального образования.	Появление определенной инфраструктуры неформального образования, в том числе различных центров, объединений, клубов, научных лабораторий и мастерских, ассоциаций, ресурсных центров и др. На данном этапе студенты сами становятся источником различных инициатив, образуя «самоорганизующуюся систему в межсистемном взаимодействии».	Инфраструктура неформального образования

Описанная деятельность по объединению потенциала формального и неформального образования рассматривается как ведущее условие развития ролевой позиции будущего педагога.

Следующим условием является взаимодействие преподавателей в рамках образовательной программы по обеспечению целевой ориентации учебных дисциплин на развитие ролевой позиции будущих педагогов. Как отмечается в литературе, интегративные программы разрабатываются и реализуются группой педагогов, имеющих общую цель, способных договориться и сообща действовать для её достижения (Н.Н.Михайлова). Для развития ролевой позиции будущих педагогов важно было объединить усилия преподавателей и специалистов, реализующих программы неформального образования. С этой целью были проведенными методические и обучающие семинары, направленные на:

- 1) изучение видов ролевого репертуара современного педагога: тьютора, модератора, фасилитатора и анализ компонентов ролевой позиции будущего педагога;
- 2) определение возможностей содержания учебных дисциплин в процессе развития ролевой позиции будущего педагога;
- 3) обсуждение интеграции и возможностей формального и неформального образования в развитии ролевой позиции будущего педагога;
- 4) использование образовательных технологий, форм и методов в образовательном процессе для развития ролевой позиции будущего педагога;

5) изменение роли вузовского преподавателя в реализации стратегий взаимодействия со студентами.

В дальнейшем для поддержки совместной деятельности преподавателей и специалистов в сфере неформального образования использовалась технология проектного управления.

Третье условие – учебно-методическое, информационное и диагностическое сопровождение студентов, направленное на развитие и диагностику уровня развития их ролевой позиции – предполагает не только разработку учебных программ дисциплин в формальном образовании и краткосрочных курсов, тренингов в рамках неформального образования, но и информационную и диагностическую поддержку. Информационное сопровождение актуализируется для неформального образования с целью своевременного оповещения студентов о различных курсах, акциях, мероприятиях, движениях, объединениях, заседаниях клубов и т.д. Кроме традиционных объявлений используется ресурс социальных сетей через создание групп в сети ВКонтакте. Диагностическое сопровождение предполагает наличие методов и методик в соответствии с выделенными критериями и показателями, которыми может воспользоваться преподаватель для промежуточного и итогового оценивания уровня развития ролевой позиции студентов.

Второй модуль интегративной программы – интеграция содержания и способов развития ролевой позиции будущих педагогов в рамках формального и неформального образования. Данный модуль выстроен в соответствии с этапами развития ролевой позиции, выделенными и обоснованными в первой главе, отличающимися целевыми, содержательными и операционно-деятельностными составляющими, в основу выделения которых положены качественные изменения в структуре личности студента. Представим рамочное наполнение интегративной программы в табл.18..

Структурно-содержательная характеристика интегративной программы развития ролевой позиции педагога

Этапы развития ролевой позиции педагога	Цель и содержание этапа	Содержание и способы деятельности по развитию ролевой позиции будущего педагога	
		Формальное образование	Неформальное образование
Этап профессионального самоопределения	Актуализация профессионального выбора, осознание наличия качеств, необходимых для педагогической профессии, формирование прообраза позиции через принятие различных положений («близко», «далеко», «рядом»).	Содержание деятельности по развитию ролевой позиции будущего педагога	
		1. Курсы модуля «Педагогика» -«Введение в специальность», -«История образования и педагогической мысли»;	– тренинг «Адаптационный веревочный курс»;
		2. Курсы модуля «Психология»: «Общая психология»;	– «Тренинг развития креативности и творческих способностей»;
		3. Курсы по выбору: «Тренинг уверенности в себе»; «Волонтерство в социально-педагогической деятельности»	– Тренинговые упражнения на развитие коммуникативных, организаторских и творческих способностей (тренинг «Спасение человека», «Рисование фигур», «Перефразирование», «Пересказ», «Игра слов» и др.).
		Способы (методы, формы, технологии, приемы) развития ролевой позиции будущего педагога	
		Технологии: проблемного обучения, модерации. Методы: интерактивного обучения (дискуссия, «дерево» решений), диалогические.	– Участие в мероприятиях («Ярмарка студий», «Калейдоскоп профессий» и др.); – волонтерство (участие в работе волонтерского движения «Свеча»); – участие в акциях: «Подари игрушку детям», «Сердце отдаю детям», «В кругу семьи» и др.; – выбор творческих студий, коллективов, кружков (КВН, хореография, вокал, театр-студия «Бездельники» и др.).
Этап осознания	Формирование ценностного	Содержание деятельности по развитию ролевой позиции будущего педагога	

<p>смыслов и ценностей педагогического взаимодействия</p>	<p>отношения к ребенку, развитие гуманистической направленности личности студентов, понимания себя, своего места и роли во взаимодействии в актуальной ситуации через расположенность субъектов по отношению друг к другу (положения: «под», «над», «наравне», «впереди», «сзади», «вместе»), включение в педагогическую деятельность, развитие субъект-субъектных отношений.</p>	<p>1. Учебные курсы: «Педагогическая риторика», «Педагогика школы», «Педагогическая психология», «Социальная психология»; «Практикум по решению задач»,</p> <p>2. Курсы по выбору: «Основы педагогического мастерства», «Методика организации летнего отдыха детей»;</p> <p>3. Учебная психолого-педагогическая практика, практика по классному руководству.</p> <p>4. Производственная – летняя педагогическая практика;</p> <p>5. Выполнение курсовых работ.</p>	<p>– тренинг «Развитие коммуникативных умений и навыков»;</p> <p>– краткосрочный курс: «Основы тьюторского сопровождения субъектов образовательного процесса».</p>
		<p>Способы (методы, формы, технологии, приемы) развития ролевой позиции будущего педагога</p>	
		<p>Технологии: проблемного обучения, контекстного обучения, сотрудничества, модерации</p> <p>Методы: интерактивный, диалогический, игровой, решение педагогических задач и ситуаций, метод анализа ситуаций и мозгового штурма; кейс-метод и др.</p>	<p>– технологии: КТД, модерации, сотрудничества;</p> <p>– участие в научно-исследовательской деятельности (студенческое научное общество; разработка и реализация проектов и грантов (в творческой группе преподавателей и студентов));</p> <p>– участие в творческой деятельности: «Лучшая академическая группа», «Лига старост», фестиваль «Студенческая весна» и др.;</p> <p>– социальные практики: педагогические отряды, инструктивные лагеря, волонтерские сообщества (сопровождение детей), экологические отряды и др.;</p> <p>– вступление в ряды сокураторов;</p> <p>– посещение школы вожатых; института наставничества;</p> <p>– участие в конкурсах различного уровня:</p>

			«Гордость института», «Молодежная элита» (оформление и защита своих достижений и др.).
Этап проектирования профессиональной ролевой позиции и деятельности.	Развитие профессиональной ролевой компетентности будущего педагога. Реализация опыта взаимодействия в профессиональной среде, проявление ролевой позиции в педагогической деятельности, включение в профессионально-педагогические и социальные структуры в статусе педагога с выполнением различных ролей (тьютора, фасилитатора, модератора, исследователя, мотиватора).	Содержание деятельности по развитию ролевой позиции будущего педагога	
		1. Учебные курсы: «Современные образовательные технологии»;	– краткосрочный курс «Технология модерации в педагогической деятельности».
		2. Курсы по выбору «Тренинг социального взаимодействия»;	
		3. Производственная (преддипломная) педагогическая практика;	
		4. Выполнение выпускной квалификационной работы.	
		Способы (методы, формы, технологии, приемы) развития ролевой позиции будущего педагога	
		Технологии: проблемного обучения, сотрудничества, модерации	– Технологии: КТД, модерации, командной работы и сотрудничества;
		Методы: интерактивный (дискуссия), диалогический, решение педагогических задач и ситуаций, метод анализа ситуаций, кейс-метод; метод моделирования и проектирования.	
			– участие в работе круглых столов, мини – конференций (темы: «Функционально-ролевой репертуар современного педагога» и т.д.);
			– организация и проведение благотворительных акций (в рамках волонтерской деятельности);
			– посещение школы лидерства и вожатых;
			– участие в проектной и грантовой деятельности;
			– научно-практические конференции различного уровня: «Молодежь в социокультурном пространстве» (региональный уровень); «Педагогика в глобализирующемся пространстве» (всероссийский уровень)
			– создание электронного портфолио на сайте вуза и др.

Перейдем к описанию реализации содержания и способов развития ролевой позиции будущего педагога в рамках интегративной программы.

В формальном образовании нами был выделен потенциал учебных предметов, включенных в инвариантную и вариативную части учебного плана направления подготовки «Педагогическое образование», способствующий развитию ролевых позиций (табл. 19).

Таблица 19

Перечень дисциплин, развивающих ролевую позицию будущего педагога

Дисциплина	Курс	Материалы (темы) по развитию ролевой педагогической позиции
Модуль: Педагогика		
Введение в специальность	1 (1 семестр)	Сущность педагогической деятельности. Основные функции и роли педагога в педагогической деятельности. Развитие педагогического мастерства и ролевого репертуара педагога. В темах раскрываются функции и роли педагога и компоненты педагогического мастерства.
История образования и педагогической мысли	1 (2 семестр)	Анализ педагогических позиций и роли педагога в воспитании и обучении детей в XVIII- начале XX вв. В теме раскрывается история развития профессии педагога и определяются основные функции и роли педагога, влияние системы общественного строя государства на их выполнение.
Педагогическая риторика	2 (3 семестр)	Риторическая деятельность педагога. Педагогическое общение. Педагог-ритор. Функции педагогической риторики. Стили педагогического общения. В темах раскрываются позиции, роль педагога в общении.
Педагогика школы	2 (3-4 семестр)	Основные компоненты субъектности педагога: активность, способность к рефлексии, свобода выбора и ответственность, уникальность субъекта, понимание и принятие другого, саморазвитие. Вариативность индивидуально-личностных маршрутов. Педагогическая поддержка и сопровождение ребенка (коллектива) в процессе воспитания. Современная образовательная парадигма: новые роли педагога. В темах раскрывается значимость профессионально-личностных качеств педагога, сопровождения субъектов образовательного процесса.
Практикум по решению задач	3 (5 семестр)	Педагогическое воздействие и поддержка учащихся. Сотрудничество субъектов образования. Профессиональное развитие учителя. Педагогические позиции педагога на уроке. В темах раскрываются различные ролевые позиции и роли, в том числе педагога – тьютора, модератора, фасилитатора, исследователя, мотиватора и др.
Современные образовательные технологии	4 (7 семестр)	Педагогические технологии (игровые, технологии проблемного, контекстного обучения, кейс-технологии, метод модерации и проектов и др.). Позиция личности (педагога, ученика) в процессе воспитания.

		На занятиях проигрываются различные ролевые позиции педагога в процессе внедрения педагогических технологий.
Модуль: Психология		
Общая психология	1 (1-2 семестр)	<p>Психологическая характеристика деятельности, ее предметность и осознанность. Человек как субъект деятельности. Общение как межличностное взаимодействие. Психологический контакт в педагогическом общении. Психологические образования индивидуальности человека.</p> <p>Темы позволяют изучить влияние психологических особенностей развития человека на выбор позиции в деятельности, в том числе педагогической, познать индивидуальность каждой личности, в том числе педагога и детей.</p>
Педагогическая психология	2 (3 семестр)	<p>Общая характеристика, функции и противоречия педагогической деятельности. Профессиональная Я-концепция, самосознание учителя. Самооценка в структуре профессиональной Я-концепции учителя.</p> <p>Педагогическая направленность, ее структура, типы. Основные типы центрации учителя (А.Б. Орлов).</p> <p>В темах раскрываются индивидуально-психологические особенности педагога и педагогическая направленность, позволяющие определить свое ролевое поведение в этой деятельности.</p>
Социальная психология	3 (5 семестр)	<p>Проблемы в межличностных отношениях в современном социуме. Закономерности поведения и деятельности людей, обусловленных включением их в социальные группы.</p> <p>Темы раскрывают формы, виды и стратегии социально-педагогической деятельности, обусловленные выбором моделей поведения, общения и ролей, значимых в развитии ролевой позиции.</p>

Для развития ролевой позиции педагога студентам предложены следующие курсы по выбору:

- «Тренинг уверенности в себе»;
- «Волонтерство в социально-педагогической деятельности»;
- «Социально-педагогическое взаимодействие субъектов образовательного процесса»;
- «Основы педагогического мастерства»;
- «Методика организации летнего отдыха»;
- «Тренинг социального взаимодействия».

Краткое содержание и основные задачи реализованных курсов по выбору представлены в табл. 20.

Курсы по выбору и основные задачи

Наименование курса	Курс	Задачи курса
Тренинг уверенности в себе	1	<ul style="list-style-type: none"> – показать значимость понимания себя как личности и найти способы личностного развития, познания своих сильных и слабых сторон во взаимодействии с другими людьми; – раскрыть содержание базовых понятий тренинга уверенности в себе, выработать у студентов практические навыки их применения в общении, эмоциональной и поведенческой саморегуляции, психологического анализа ситуаций; – развить навыки рефлексии и обратной связи.
Волонтерство в социально-педагогической деятельности	2	<ul style="list-style-type: none"> – дать общее представление о месте волонтерской деятельности в профессиональной деятельности будущего специалиста, о формах, методах организации и работы с волонтерскими группами; – популяризировать среди студентов волонтерскую деятельность; – развивать положительную самооценку молодых людей через поощрение их желания помогать людям и внести свой вклад в изменение реальной ситуации; – развивать всевозможные программы с участием волонтеров; – предоставить возможность волонтерам-студентам реализовать свой потенциал.
Социально-педагогическое взаимодействие субъектов образовательного процесса	2	<ul style="list-style-type: none"> – овладеть разнообразными формами и методами организации социально-педагогического взаимодействия; – обеспечить единство теории и практики подготовки студентов к организации социально-педагогического взаимодействия; – развить умения моделировать социально-педагогическое взаимодействие в современном социуме.
Основы педагогического мастерства	3	<ul style="list-style-type: none"> – создавать психологически комфортную развивающую среду; – применять психолого-педагогические знания в разных видах образовательной деятельности; – уметь организовывать образовательно-воспитательный процесс в различных социокультурных условиях; – уметь анализировать, проектировать и оценивать образовательный процесс и его результаты; – осуществлять педагогическое общение с воспитанниками, родителями, коллегами; – реализовывать процесс профессионального самовоспитания и самообразования; – осуществлять самоанализ, самооценку, самоконтроль собственной педагогической деятельности.
Методика организации летнего отдыха детей	3	<ul style="list-style-type: none"> – приобрести опыт самостоятельной организации жизни и деятельности детского коллектива в летний период; – создать условия для профессионального становления будущего педагога; – овладеть методикой воспитательной работы в условиях детских оздоровительно – образовательных учреждений;

		<ul style="list-style-type: none"> – приобрести опыт самостоятельного создания временного детского коллектива, организации повседневной жизнедеятельности воспитанников, осуществления индивидуального подхода к ним; – овладеть профессиональными знаниями и умениями вожатого (воспитателя); – приобрести опыт реализации различных ролевых позиций при работе с детьми в условиях оздоровительного лагеря.
Тренинг социального взаимодействия	4	<ul style="list-style-type: none"> – освоить методы социально-активного взаимодействия и использование их в профессиональной педагогической деятельности при выполнении различных ролей и ролевых позиций педагога; – повысить уровень развития коммуникативных и организаторских способностей у студентов; – обеспечить личностный рост студентов.

В условиях формального образования содержание учебных дисциплин и тем, способствующих развитию ролевой позиции педагога, реализованы с использованием активных форм, методов и технологий обучения.

Потенциал предметов в развитии ролевой позиции будущих педагогов обсуждался со всеми преподавателями, читающими данные дисциплины.

Опишем действия по взаимодействию со студентами с целью развития ролевой позиции.

На первом этапе, названном нами как *этап профессионального самоопределения*, решались задачи осмысления и осознания целей и задач обучения и воспитания, различных ситуаций педагогической деятельности, актуализации профессионального выбора, осознание наличия качеств, профессионально-значимых для педагога, формирование прообраза позиции в процессе формального и неформального образования. В качестве тактических задач развития ролевой позиции было определено освоение позиции-дистанции через принятие различных положений по отношению к ребенку: «близко», «далеко», «рядом».

В условиях формального образования знакомство с ролевыми позициями осуществлялось на основе изучения положений «близко», «далеко», «рядом» через лекционные и практические занятия по психолого-педагогическим дисциплинам («Введение в специальность», «История образования и

педагогической мысли», «Общая психология» и др.), которые способствовали последовательному вхождению в профессию педагога, знакомству с педагогической профессией, основными функциями и профессионально-личностными качествами педагога, психолого-педагогическими особенностями развития личности, методами, формами и технологиями воспитания детей и т.д.

Приведем примеры некоторых занятий с использованием различных технологий. По курсу «*Введение в специальность*» в процессе изучения темы «Основные функции и роли педагога» с целью развития ролевой позиции студент получает задание для выполнения самостоятельной работы: *Какие профессиональные и личностные качества присущи современному педагогу? Составьте модель личности современного педагога.*

В положении «далеко» студент уже находится на данном этапе, так как основной субъект его педагогической деятельности познается им только в теории. В рамках задания студентом изучались труды выдающихся педагогов (В.А. Сухомлинского «*Сердце отдаю детям*», А.С. Белкина «*Ситуация успеха. Как ее создать?*», Ш.А. Амонашвили «*Здравствуйте, дети!*»), приближающие его к детям, что способствовало развитию положения «рядом». Анализ педагогических произведений и сравнение представленной личности педагога с личностью современного педагога и выделение его профессиональных и личностных качеств в работе с детьми способствовали развитию положения «близко».

Использование технологии модерации в процессе занятия содействовало раскрытию потенциальных возможностей студентов и их способностей. Модератором занятия выступает преподаватель, студенты делятся на группы (по 4 человека), задача студентов – руководителей группы – организовать и активизировать свою группу на выполнение полученного задания, управлять дискуссией о прочитанном, создавать атмосферу партнерского сотрудничества.

На данном занятии использованы интерактивные методы обучения:

– *дискуссия* (на основе прочитанных произведений в группах обсуждались функции, роли педагога и присущие ему личностные и профессиональные качества);

– *«Дерево» решений* (группы дописывали качества личности современного педагога на разработанных моделях друг у друга и др.).

В рамках курса по выбору «Тренинг уверенности в себе» (Приложение 14) студенты выполняли упражнения, направленные на достижение ими успеха и цели; создание благоприятного социально-психологического климата и формирование установки на активную творческую работу в группе, коллективе; развитие коммуникативных и организаторских склонностей. Использование с первых занятий принципа «маленьких шагов» тренирует уверенность студента в установлении контакта с окружающими, развивает навыки рефлексии и обратной связи. Данный курс по выбору позволил преподавателю отработать со студентами положения «близко» и «рядом».

Курс по выбору «Волонтерство в социально-педагогической деятельности» (Приложение 15) позволил приблизить студентов к реальным проблемам и нуждам как детского, так и взрослого населения через выполнение заданий практических занятий, например: разработать и провести внеклассное мероприятие для учащихся по теме «Под флагом добра»; организовать и провести волонтерскую акцию «Помоги ближнему» и др.

Развитию ролевой позиции и закреплению знаний о занимаемых положениях педагога в процессе обучения и воспитания учащихся способствовала учебная психолого-педагогическая практика, в которую включены задания, направленные на знакомство студентов с ролевым репертуаром педагога. Приведем примеры заданий психолого-педагогической практики: познакомиться с профессией и основными функциями педагога, направлениями его педагогической деятельности; выделить роли, выполняемые учителем в учебной и во внеучебной работе; изучить возрастные особенности детей и выработать умения вести наблюдения за действиями учителя и учащихся.

Усиление формального образования неформальным для развития ролевой позиции будущих педагогов осуществлялось на данном этапе через включение студентов-первокурсников в различные формы взаимодействия:

- творческие студии, коллективы, кружки, тренинги («Адаптационный веревочный курс») (Приложение 16);
- мероприятия («Ярмарка студий», «Калейдоскоп профессий» и др.);
- комплексные программы тренингов и упражнений, направленных на развитие коммуникативных, творческих и организаторских способностей (Приложение 17);
- социально-значимую деятельность, построенную на основе добровольчества и связанную с субъектами будущей деятельности педагога (детьми, семьями, педагогами, общественностью, другими специалистами и различной категорией населения т.д.), где отражаются личные взгляды и позиции субъекта.

В качестве ведущей формы этой деятельности выступило волонтерское движение «СВеча» Тобольского педагогического института им. Д.И. Менделеева (филиал) ТюмГУ. Студент первого курса, проходя через волонтерское движение, участвовал в организации и проведении акций: «Подари игрушку детям», «Сердце отдаю детям», «В кругу семьи» и др.

На втором этапе – осознания смыслов и ценностей педагогического взаимодействия – происходит наращивание ценностей, развитие возможностей, способностей в профессиональной деятельности педагога. Целью этапа является формирование ценностного отношения к ребенку, развитие гуманистической направленности личности студентов, понимания себя, своего места и роли во взаимодействии в актуальной ситуации через расположенность субъектов по отношению друг к другу «по вертикали» (положения: «под», «над», «наравне») и положение человека по отношению к другому в совместной деятельности и в совместном движении к цели (положения: «впереди», «сзади», «вместе»), а также включение в педагогическую деятельность, становление

самостоятельности и индивидуальности, формирование субъект-субъектных отношений.

В условиях формального образования закрепление ранее изученных положений ролевых позиций и освоение новых осуществлялись через:

- лекционные и практические занятия по следующим дисциплинам: «Педагогическая риторика», «Педагогика школы», «Педагогическая психология», курсы по выбору «Социально-педагогическое взаимодействие субъектов образовательного процесса»;
- учебную психолого-педагогическую практику;
- выполнение курсовых работ.

Приведем фрагменты проведенных занятий, направленных на развитие ролевой позиции педагога.

По курсу «Педагогическая психология» в модуле «Профессиональная Я-концепция педагога» по теме «Образ личности педагога» студенты познакомились с конкретной моделью личности педагога, научились создавать схемы, модели, а преподаватель в качестве пропедевтической работы к предстоящей педагогической практике, показал образец проведения урока на основе разработанного конспекта лекционного занятия со всем методическим аппаратом и практическое занятие в форме дидактической игры «Изобретаем модель – образ педагога» (Приложение 18).

В лекционном занятии преподавателем использовалась технология проблемного обучения. Покажем примеры использования проблемного обучения.

Преподаватель: Каким будет новое поколение, а значит, «завтра» страны, во многом зависит от учителя. Каким научным требованиям сегодня и в перспективе должна отвечать личность и профессиональная подготовка педагога? Каков механизм профессионального становления личности студента как будущего педагога?

Ответы студентов:

– *«Профессиональное становление будущего педагога происходит в процессе его подготовки в вузе, где он знакомится с ролями педагога, его функциональными обязанностями и на практике набирает опыт. Необходимо постоянно осуществлять рефлексию своего поведения, результатов профессионального учения, самовоспитания и т.д., то есть постоянно видеть «+» и «–» своего личностного развития – как бы видеть себя со стороны» (Александра М.);*

– *«Педагогическая направленность – основное свойство личности учителя, это важнейшая предпосылка формирования профессионализма и педагогического мастерства, составными компонентами которой являются: любовь к детям, позиция «я – педагог» с различным ролевым репертуаром, способствующим поддержке, пониманию и взаимодействию педагога и обучающихся» (Дания Ш.) и т.д.*

Поставленная перед студентом проблема – разработать модель личности педагога – способствовала поиску путей развития положений ролевой позиции «над», «наравне», «под». Данные положения студенты отрабатывали на практическом занятии, проходившем в форме дидактической игры «Изобретаем модель личности педагога». В составе групп были распределены роли:

– лидера (*модератор*), активизирующего студентов, организующего выполнение работы в группе, что содействовало развитию положения «над» позиции педагога;

– эксперта (преподаватель в роли *фасилитатора*), оценивающего, поддерживающего деятельность группы и работу модератора, что способствовало коррекции ролевых позиций;

– разработчиков (*исследователи*), представляющих группу студентов во взаимодействии в процессе обсуждения и создания модели личности педагога, что давало возможность отработать положение «наравне» с учетом мнения каждого члена группы;

– провокатора (*мотиватор*), мотивирующего мыслительные процессы студентов к решению проблемных вопросов, что способствовало проработке положения «над»;

– докладчика (*исследователь*), воплотившего замысел студентов в модели, схеме, рисунке и т.д. на основе выдвинутых идей. Выполнение этой роли закрепило знание студента о положениях: «под» – выслушал все идеи, «вместе» – обсудил предложенные идеи со всеми членами группы, «над» – создал модель личности педагога.

Полученные знания и навыки использования вышеуказанных положений в позиции педагога были закреплены в процессе учебной психолого-педагогической практики.

Целью психолого-педагогической практики явилось динамическое моделирование содержания и форм осваиваемой профессиональной деятельности, результатом которого стало овладение профессиональными умениями, навыками педагога через выполнение различных ролей в позиции, выраженной в положениях – «под», «над», «наравне», которые в свою очередь способствуют постепенному наращиванию ролей в содействующей позиции – модератора, тьютора, фасилитатора, исследователя.

Для достижения цели в содержание психолого-педагогической практики включены следующие задания:

1. *Провести воспитательное мероприятие и отработать в нем ролевые позиции педагога (на выбор: педагога-фасилитатора, модератора, исследователя, инноватора, тьютора, мотиватора);*

2. *Организовать психолого-педагогическое сопровождение ребенка и провести консультирование родителей.*

Углублению знаний о ролевых позициях педагога способствовало выполнение курсовых работ на темы:

– *«Ролевые позиции педагога в процессе воспитания детей младшего школьного возраста»;*

– «Использование технологии модерации в процессе преподавания истории»;

– «Ролевые позиции педагога в условиях современной образовательной школы»;

– «Тьюторское сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательной школы» и др.

Выполнение курсовых работ в условиях формального образования способствовало развитию исследовательских способностей студента, что открыло возможность его участия в разработке и реализации проектов в условиях неформального образования. Так, в 2012 году в рамках реализации областной целевой программы Департамента науки и образования Тюменской области творческим коллективом преподавателей и студентов был реализован проект «Социально-психологическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями». Данный проект способствовал созданию института наставничества, объединившего студентов различных профилей направления подготовки «Педагогическое образование», ставшего ведущей формой (в дополнение к имеющимся) развития ролевых позиций (тьютора, модератора, исследователя, фасилитатора) будущего педагога в условиях неформального образования.

Тьюторское сопровождение научно-исследовательской деятельности студента преподавателем осуществлялось поэтапно. На *первом этапе* преподаватель выявлял интересы и мотивацию студента, стимулировал и создавал условия для его самоопределения в научно-исследовательской деятельности. Далее преподаватель (тьютор) представлял образец научной деятельности, раскрывал общий подход к ее выполнению, давал рекомендации по поиску, обработке и обмену информацией. На *втором этапе* деятельность преподавателя была сосредоточена в рамках студенческого научного общества на формировании исследовательских умений и творческого мышления, мобилизацию и активизацию внутренних ресурсов студента, погружение в работу с информацией, составление новых смысловых суждений, выводов и

заклучений. Результатом такой деятельности стали научные доклады, разработка проектов и т.п. На *третьем этапе* создавались условия для совершенствования исследовательских умений и творческого мышления за счет участия студента и выступления с научными докладами в научно-практических конференциях, олимпиадах и конкурсах.

Научное общество дало возможность студенту проводить исследование по интересующей его ролевой позиции педагога, что нашло отражение в тематике докладов и выступлений на студенческих научно-практических конференциях: *«Основные роли педагога современной школы», «Ролевые позиции в педагогическом общении», «Фасилитация как способ формирования инновационной позиции педагога», «Использование технологии модерации в системе работы с неблагополучной семьей», «Тьюторство как способ достижения успеха обучающимися в процессе изучения математики» и т.д.*

Дальнейшее развитие ролевой позиции осуществлялось через освоение тактических действий в положениях «впереди», «сзади», «вместе». В условиях формального образования было использовано содержание следующих курсов и практик:

- лекционные и практические занятия по дисциплинам: «Практикум по решению задач», «Социальная психология»; курсов по выбору «Основы педагогического мастерства», «Методика организации летнего отдыха детей»;
- учебная психолого-педагогическая практика по классному руководству и производственная – летняя педагогическая практика;
- выполнение курсовых работ.

Приведем фрагменты проведенных занятий, направленных на развитие ролевой позиции педагога в положениях «впереди», «сзади», «вместе».

1. По курсу «Практикум по решению задач» студентам предложены различные педагогические ситуации, которые лежат в основе технологии контекстного обучения, ориентированной на профессиональную подготовку студентов посредством системного использования и постепенного насыщения

учебного процесса элементами профессиональной деятельности. Рассмотрим пример педагогической ситуации.

Ситуация 1. Учитель приступил к проведению урока, все учащиеся успокоились, наступила тишина, и вдруг кто-то очень громко засмеялся. Когда учитель, не успев ничего сказать, вопросительно и удивленно посмотрел на этого учащегося, он, смотря педагогу прямо в глаза, заявил: «Мне всегда смешно смотреть на Вас и хочется смеяться, когда Вы начинаете занятия».

Преподаватель: Выявите причину возникновения данной ситуации?

Ответы студентов:

– *«Из педагогической ситуации вытекает, что перед нами опытный и строгий педагог, который умеет себя «подать», об этом свидетельствуют такие моменты, как «учащиеся успокоились, наступила тишина»;*

– *«Считаю, что позиция «Я – учитель, ты – ученик» должна быть, между учителем и учеником. Думаю, что строгость, дисциплина, требовательность в сочетании с честностью, справедливостью и уважением по отношению к учащимся будут ими приняты»;*

– *«Отмечу, что в данной ситуации действует система «я – учитель, он – ученик», поэтому отсутствует понимание между ними»;*

– *«Учитель должен отстаивать себя как учитель, но учитель может быть в различных ролях, таких как: «учитель-друг», «учитель-советчик», «учитель-помощник» и др.*

В процессе обсуждения педагогических ситуаций использован *метод анализа ситуации и мозгового штурма*, что способствовало нахождению путей решения и определению действий по выходу из проблемной ситуации.

Преподаватель: Предложите пути выхода из проблемной ситуации.

Ответы студентов:

– *учителю – изменить стиль взаимодействия и общения; обратить внимание на возрастные особенности ученика; в процессе педагогической деятельности научиться выбирать различные позиции и т.д.;*

– ученику – посетить тренинг, направленный на развитие толерантности и эмпатийности; выработать умения контролировать свои эмоции и др.

Решение педагогических задач позволило студенту закрепить знания о ролевых позициях педагога, в положениях:

– «впереди», где учитель выступает лидером, путеводителем (ролевая позиция – *модератор*);

– «сзади», где учитель дает возможность ученику принимать самостоятельно решения (*фасилитатор*);

– «вместе», где учитель и ученик взаимодействуют и сотрудничают.

Примеры проблемных педагогических ситуаций приведены в приложении 19.

В рамках курса по выбору «*Основы педагогического мастерства*» использовался кейс-метод и этюды. *Кейс-метод* – одна из основных и ключевых форм обучения студентов направления «Педагогическое образование», так как это метод живых ситуаций, где в процессе анализа ситуации происходит выбор ролевых позиций студентами – модератора, тьютора, фасилитатора, исследователя, мотиватора и др. Примеры кейсов представлены в приложении 20.

Рассмотрим использование преподавателем на занятии кейс-метода.

Кейс № 4. «Ситуация в ученическом коллективе».

«Сергей, член детского объединения, имея завышенную самооценку и высокую мотивацию к достижению успеха, решил выдвинуть свою кандидатуру в вышестоящую общественную структуру, тем самым представляя все объединение, но не спрашивая мнения команды. Узнав это, основная часть коллектива высказалась против того, чтобы он представлял объединение, так как не является авторитетом из-за отсутствия необходимых знаний и опыта. Однако несколько человек его поддержали на общем собрании. Возник конфликт».

Для решения этого кейса необходимо ответить на следующие вопросы:

1. Выявите педагогическую проблему, с которой столкнется тьютор-руководитель данного общественного детского объединения? Сформулируйте её.

2. Как может развиваться дальше данная конфликтная ситуация?

3. Каково ваше отношение к содержанию данных педагогических ситуаций в детских коллективах?

4. Оцените актуальность этой проблемы.

5. Сформулируйте свои позиции по этой проблеме, аргументируйте примерами из практики.

6. Предложите ваши решения этой проблемы.

7. Проанализируйте: какие чувства вызвала у вас работа над кейсом? Что нового вы открыли, исследуя данную тему? Чему научила вас данная работа? Какие роли вы выполняли в своих группах?

8. Оформите письменный вариант решения кейса (3 – 5стр.). Аргументируйте свое решение.

Студент, ознакомившись с описанием проблемы (случая), на первоначальном этапе самостоятельно исследовал и анализировал практическую ситуацию, диагностировал проблему. Затем анализ ситуации происходил в группе, где студент представил свои идеи и пути решения в процессе дискуссии с другими студентами (*позиции – исследователя, фасилитатора*). В ходе анализа ситуации студенты учились действовать в команде, проводить многоаспектный анализ и принимать решения. Работа в команде позволила определить *модератора*, который направлял деятельность группы.

Решение некоторых кейсов проходило в виде *межгрупповой сессии*, которая включала в себя серию последовательных докладов рабочих групп, ответы на поставленные вопросы. После чего модераторы групп презентовали результаты межгрупповой сессии.

Эффективность преподавателя, использовавшего кейс-метод, позволила сместить его роль с трансляции и «разжёвывания» знаний к организации

процесса их добывания с использованием технологии сотрудничества и проблемного обучения, базирующиеся на взаимодействии и коллективном обсуждении ситуаций. Ведущие ролевые позиции преподавателя на занятии – *модератора, фасилитатора, мотиватора* – позволили ему включаться в ход дискуссии, комментировать выступления и поддерживать некоторых студентов, давать дополнительную информацию.

В развитии ролевой позиции будущего педагога на занятиях использован метод этюдов, направленный на импровизацию и проигрывание ролей из предложенных ситуаций. На первоначальном этапе преподавателем предложены студенту задания, направленные на развитие возможностей у студентов к педагогической импровизации. Так, в процессе выполнения задания «Парные этюды - импровизации» студенты были распределены по парам для его проигрывания, где один из них выступал в роли педагога, а другой – в роли ученика (родителя). К примеру, учитель должен узнать у ученика:

1. Почему систематически прогуливает занятия?
2. Почему обидел другого учащегося?

При всем этом сам диалог никак не оговаривается в процессе беседы, т.е. заблаговременно партнеры не должны знать, как поведет себя другой по отношению к другому.

В процессе проигрывания задания перед студентами поставлены следующие цели:

- учителем (первый студент) – конструктивно окончить диалог (*модератор, фасилитатор*);
- учеником (второй студент) – выбрать стратегию поведения (*исследователь*).

После проигрывания каждого этюда проводился анализ, который студенты начинали с саморефлексии: что получилось, что не в полной мере удалось отразить в решении ситуации? Как ощущал себя каждый играющий и т.д. Потом диалог анализировали эксперты (*исследователи, инноваторы*).

Выполнение задания «Моделирование ситуаций с недостающими данными» позволило студенту развить логическое мышление, коммуникативные и организаторские склонности и закрепить ранее изученные положения различных ролевых позиций и конкретных педагогических ролей.

В процессе выполнения задания каждый студент получил карточку с заданием-схемой анализа педагогической ситуации, которая заполнена только отчасти. *Примеры карточек:*

- «причина - ? - ? -последствие»;
- «? -ситуация (поступок) - ? - последствие»;
- «? - ? - реакция -последствие»; «причина - ситуация - ? - ?»;
- «причина - ? – реакция- ?» и т.п.

Далее студент наполнил определенным содержанием обозначенные позиции в схеме, оставив пропущенные вопросы. К примеру:

1. У преподавателя не складываются дела с учеником «- ? -?» - дела еще больше обострились.
2. «? - ребенок отказывается отвечать на уроке «- ?» - ребенок не стал ходить в школу...» и т.д.

Выполнение данного задания проводилось поэтапно. На первом этапе каждый студент анализировал свою схему, дописывал; на втором этапе – студенты объединились в пары, где обменивались мнениями по составленным ситуациям; на третьем этапе – в парах выстраивали схемы-ситуации, при этом дискуссия и задавая вопросы друг другу; на четвертом этапе – каждая пара проиграла обе ситуации; на пятом этапе – проводилось коллективное обсуждение ситуации, выяснялось, как моделировалась ситуация, какие перетерпела конфигурации в процессе совместной работы и т.д.

Итак, использование метода этюда через проигрывание педагогических ситуаций позволило преподавателю (*модератору, мотиватору*):

- вовлечь в учебный процесс эмоции студента, развить его речевые, когнитивные, творческие возможности (*ролевая позиция фасилитатора*);

– активизировать поисково-исследовательскую деятельность студента, делая его основным действующим лицом в учебном процессе (*ролевая позиция модератора, исследователя и др.*).

Использование кейс-метода и этюдов способствовало успешному прохождению психолого-педагогической практики по классному руководству, основной целью которой явилось овладение основами организации системы воспитательной работы в классе в единстве с обучением и подготовка студентов к выполнению функций классного руководителя с различным ролевым репертуаром.

В процессе данной практики студенты выполнили ряд заданий для закрепления ролевых позиций педагога в различных положениях (ролях) – модератора, тьютора, фасилитатора, исследователя и инноватора и др.

Приведем примеры выполненных заданий студентами.

1. Изучить систему работы классного руководителя с родителями учащихся. Какие ролевые педагогические позиции присущи педагогу?

2. Организовать и провести коллективное собрание родителей и детей. Какие технологии и методы использованы вами при работе с детьми и родителями?

Изучение дисциплины *«Методика организации летнего отдыха»* позволило закрепить ролевые позиции педагога через проигрывание ситуаций на практических занятиях, нашедшие воплощение в обязательной (формальной) для всех студентов летней педагогической практике

Целью летней педагогической практики явилось создание условий для профессионального становления будущего педагога через выполнение определенных заданий, связанных с реализацией различных ролевых позиций педагога.

Поддержка формального образования в развитии ролевой позиции будущего педагога осуществлялась в условиях неформального образования (в дополнение к ранее обозначенным) через:

- творческие мероприятия («Лучшая академическая группа», «Лига старост», конкурс – фестиваль «Студенческая весна» и др.);
- тренинги, направленные на развитие творческих, коммуникативных, организаторских склонностей;
- социальные практики: педагогические отряды, инструктивные лагеря, волонтерские сообщества, экологические отряды и др.
- психолого-педагогический класс.

Совместно с руководителем Центра инклюзивного образования и практики Тобольского педагогического института им. Д.И. Менделеева (филиал) ТюмГУ разработана и реализована программа тренинга «Развитие коммуникативных умений и навыков» (12 часов). Тренинг включал в себя 6 занятий с использованием технологии сотрудничества и взаимодействия. *Цель тренинга:* познакомить участников тренинга друг с другом, настроить каждого на работу в группе, вызвать ощущение доверия и психологического комфорта, отработать ролевые позиции с различными положениями и ролями. Программа тренинга представлена в приложении 21.

Тренер (руководитель группы) использовал технологии модерации, сотрудничества (в парах, в группах), предлагая задания, задавая вопросы, наблюдая за динамикой занятия, одобряя и поддерживая участников тренинга. Участники тренинга (студенты) в своих малых группах выступили в различных ролевых позициях, в частности следующих ролях: *модератора, фасилитатора, исследователя, тьютора.*

Приведем пример занятия «Использование коммуникативных способностей», цель которого – совершенствование коммуникативных способностей участников тренинга. Упражнение «Смена лидерства в контакте» способствовало активизации разговора на общую тему, где инициатор (модератор – позиция «*вперед*») дает возможность высказать мысль другим участникам группы (позиция – «*вместе*»). Упражнение «Тройки» позволило одному из студентов быть в качестве модератора (задает вопросы – позиция

«*вперед*»), второму – фасилитатора (наблюдает, оценивает ведение беседы – *позиция «сзади»*), а третьему – исследователя.

Подготовка тьюторов – преподавателей, студентов (волонтеров) для сопровождения учащихся, детей с ограниченными возможностями здоровья, детей группы особого внимания, семьи осуществлена в процессе краткосрочного курса «Основы тьюторского сопровождения субъектов образовательного процесса» (Приложение 22). Основная цель курса – закрепление знаний о профессии педагога, педагога-тьютора, ролевой позиции; развитие умений и навыков тьюторского сопровождения и проведение консультаций для нуждающегося (детям, родителям, педагогу и др.) в помощи и оказания ему поддержки.

Основными формами неформального образования по развитию ролевой позиции педагога стали социальные практики, деятельность психолого-педагогического и математического классов. Многообразие форм проявления социальной практики позволило организовать несколько отрядов – педагогический, экологический. В рамках деятельности педагогического отряда осуществлялась подготовка вожатых (независимо от летней педагогической практики), разрабатывались и проводились воспитательные мероприятия в условиях города («Вахта памяти», классные часы «Уроки мужества», «Мы за здоровый образ жизни», «Безопасное колесо» и др.), в которых закреплялись роли – *модератора, тьютора, фасилитатора*. Экологический отряд принимал участие в экологических акциях: «Мы за чистый город», «Чистый мир», «Посади дерево», а также члены отряда привлекались к решению местных экологических проблем города через разработку проектов, программ, в которых закреплялась роль *исследователя*.

Студенты педагогического, экологического и волонтерского отрядов в процессе организации, сопровождения обучающихся психолого-педагогического, математического классов и летней экологической школы закрепили положения: «*далеко*», «*близко*», «*рядом*», «*над*», «*наравне*»,

«под», «вперед», «сзади», «вместе» в ролевых позициях педагога, выступая модераторами, тьюторами, фасилитаторами, исследователями,

Итак, в неформальном образовании развитие позиции будущего педагога продолжается и подкрепляется в социально-значимых и творческих мероприятиях, в акциях, в деятельности волонтерского движения, института наставничества, психолого-педагогического и математического классов, экологической школы, где студенты выступали не только в роли сопровождающих, но и роли тренеров игровых тренингов, мастер-классов, выполняя при этом различные роли, в частности тьютора, модератора, фасилитатора, исследователя.

На третьем этапе проектирования профессиональной ролевой позиции и деятельности создаются условия для реализации ролевой позиции, включающей в себя не положения (как было ранее), а конкретные роли: педагога-тьютора, педагога-модератора, педагога-фасилитатора, педагога-исследователя и др.

В формальном образовании совершенствованию ролевых позиций способствовали:

- лекционные и практические занятия по курсу «Современные образовательные технологии», а также курсы по выбору «Тренинг социального взаимодействия»;
- производственная (преддипломная) педагогическая практика;
- выполнение выпускной квалификационной работы.

Приведем примеры некоторых заданий из курса «Современные образовательные технологии» с использованием различных технологий.

Задание: разработать сайт для родителей по проблемам воспитания детей. В процессе выполнения данного задания студенты изучили различные сайты образовательных учреждений, проанализировали информацию для родителей и предложили комплекс совместных мероприятий для детей и родителей, где сами выступали *модераторами* сайта и *тьюторами* в сопровождении детей и родителей.

Курс по выбору «Тренинг социального взаимодействия» (Приложение 23) позволил определить место социально-педагогического взаимодействия в профессиональной деятельности педагога, его основные функции и роли. В процессе тренинга студенты исполняли роли *педагога-тьютора, модератора, фасилитатора, исследователя, инноватора.*

В процессе прохождения производственной (преддипломной) педагогической практики студенты реализовали отработанные на практических занятиях ролевые позиции педагога в различных положениях и ролях. Производственная (преддипломная) педагогическая практика включала несколько составляющих – педагогическую, психологическую и предметную (методика преподавания) и синтезировала в себе знания, полученные в период прохождения всех видов практик: учебно-ознакомительной, психолого-педагогической, практики по классному руководству, летней педагогической практики. Педагогическая составляющая преддипломной практики связана с процессами воспитания и организацией творческой деятельности детей, психологическая – ориентирована на подготовку студентов к работе с различными возрастными категориями детей, предметная – определена знаниями конкретной науки и умением преподавать.

Ключевое задание производственной (преддипломной) практики: реализация ролевых позиций педагога в учебной (преподавание учебного предмета) и внеучебной деятельности (классные часы, заседания школьного научного общества, воспитательные мероприятия и др.).

Студентами выпускных курсов выполнены квалификационные работы по исследованию ролевой позиции педагога на темы: *«Ролевой репертуар педагога в социально-педагогической деятельности», «Педагог-модератор как субъект социального воспитания детей подросткового возраста», «Ролевые позиции учителя истории как фактор развития личности обучающегося», «Содержание и методика деятельности педагога-фасилитатора (на примере учителя литературы)»* и др.

В рамках неформального образования развитие и совершенствование ролевых позиций осуществлялось в процессе участия студентов в:

- благотворительных акциях (в рамках волонтерской деятельности);
- школах лидерства (всероссийское и региональное участие);
- проектной и грантовой деятельности;
- круглых столах, мини – конференциях, краткосрочных курсах и т.д.

Студент-выпускник отличается активностью в выполнении исследовательской и поисковой работы, связанной с его будущей профессией и участием в грантовой деятельности. 25% наших респондентов приняли участие в реализации различных проектов и грантов. Так, творческим коллективом аспирантов и студентов выполнены гранты на темы:

– «Панорамно-педагогическое мышление будущего учителя как инновационный ресурс «Новой школы» Тюменского региона» (грант Губернатора Тюменской области, 2012 г.);

– «Социально-педагогическая подготовка студентов в условиях формального, неформального и информального образования» (тревэл-грант «Академическая мобильность» - фонд М.Прохорова, 2014г.).

Профессорско-преподавательским составом и специалистами образовательных и социальных учреждений был организован и проведен круглый стол на тему «Функционально-ролевой репертуар современного педагога», где студенты рассмотрели основные функции, роли и позиции современного педагога (тьютор, модератор, фасилитатор, исследователь, мотиватор и др.), познакомились с имеющимся опытом деятельности педагогов-тьюторов. Данный круглый стол способствовал закреплению знаний о ролевых позициях и ролях педагога (*тьютора, модератора, фасилитатора и др.*) (Приложение 24).

Студенты приняли активное участие в краткосрочном курсе «*Технология модерации в педагогической деятельности*» (18 часов), который направлен на повышение у студента знаний о модерационных технологиях, развитии умений их использования в профессиональной деятельности педагога (Приложение 25).

Таким образом, развитие ролевых позиций будущего педагога осуществлялось в образовательном процессе вуза в условиях формального и неформального образования на основе интегративной программы, оценке результативности которой посвящен следующий параграф.

2.3. Оценка результатов опытно-экспериментальной работы по развитию ролевой позиции будущих педагогов в образовательном процессе вуза

Целью контрольного этапа эксперимента явилось изучение изменений в развитии ролевой позиции будущих педагогов. На основе анализа и сравнения полученных результатов констатирующего и контрольного этапов исследования определялась эффективность проведенной опытно-экспериментальной работы по развитию ролевой позиции будущего педагога в образовательном процессе вуза.

На данном этапе исследования применялся тот же диагностический инструментарий, что и на констатирующем.

В контрольном этапе опытно-экспериментальной работы приняли участие 175 студентов выпускных курсов направления подготовки «Педагогическое образование», прошедшие все этапы развития ролевой позиции. Однако, в процессе опытно-экспериментальной работы нами велось наблюдение за деятельностью студентов как в формальном, так и неформальном образовании, а именно фиксировали: результаты сессий, участие в кружках, курсах, творческих мероприятиях; отношение к выполняемым заданиям, эмоциональное состояние и т.д.

Диагностика **мотивационно-ценностного компонента** ролевой позиции будущего педагога. Проанализируем сравнительные результаты по методике «*Мотивация профессиональной деятельности*» (К. Замфир, в модификации А. Реана), которые представлены в табл. 21.

Обобщенные результаты по методике «Мотивация профессиональной деятельности» (К. Замфир, в модификации А. Реана)
(констатирующий и контрольный этапы), %

Мотивационный комплекс					Кол-во студентов, %	
					Конст.этап	Контр.этап
BM	>	ВПМ	>	ВОМ	21,7	30,6
BM	=	ВПМ	>	ВОМ	12	22,1
BM	<	ВПМ	>	ВОМ	14,8	9,3
BM	<	ВПМ	<	ВОМ	4	2
BM	>	ВОМ	>	ВПМ	16	16,4
BM	=	ВПМ	<	ВОМ	14,9	6,9
BM	>	ВПМ	=	ВОМ	2,3	5,4
BM	=	ВПМ	=	ВОМ	8	4
ВОМ	>	BM	>	ВПМ	6,3	3,3

- оптимальный мотивационный комплекс (баланс мотивов)
- наихудший мотивационный комплекс.
- нейтральный мотивационный комплекс

Первый блок – диагностика мотивационно-ценностного компонента, показала по методике «Мотивация профессиональной деятельности» (К. Замфир, в модификации А. Реана) положительные сдвиги в мотивационном комплексе, а именно повысились показатели количества студентов с оптимальным мотивационным комплексом с 33,7% до 52,7% (прирост 19%) , представленный сочетаниями $BM > ВПМ > ВОМ$ (30,6 % респондентов) и $BM = ВПМ > ВОМ$ (22,1%), что говорит о высокой внутренней и внешней положительной мотивации к профессии педагога, об удовлетворенности от самого процесса и результата деятельности педагога, о полной самореализации в деятельности и проявлении потребности в профессиональном развитии, достижения социального престижа и уважения со стороны других и др.

Уменьшилось количество респондентов с наихудшим мотивационным комплексом с 33,2% до 15,2%, а именно в следующем соотношении: $ВОМ > ВПМ > BM$ (2%); $ВОМ > ВПМ = BM$ (6,9%); $ВОМ > BM > ВПМ$ (4%) и $ВОМ = ВПМ = BM$ (3,3%). Практически на том же уровне остались мотивационные комплексы, характеризующиеся как средний уровень 31,1%.

Однако, это объясняется переходом респондентов с низким уровнем мотивационного комплекса на средний, а со средним на высокий (оптимальный).

По методике «Педагогические ценности» (Л.А.Григорович) сравнительные данные представлены в табл. 22, из которой видно, что у студентов - будущих педагогов произошли выраженные изменения по всем профессиональным педагогическим ценностям.

Таблица 22

Сравнительные данные по методике «Педагогические ценности» (Л.А.Григорович), (констатирующий и контрольный этапы), в баллах

№	Ценности	Показатель	
		констатирующий этап	контрольный этап
1	Активность, стремление к саморазвитию	3,99	4,63
2	Физическое здоровье	4,02	4,3
3	Интеллектуальное развитие	4,89	5,6
4	Нравственное сознание	4,88	5,2
5	Социальное взаимодействие	3,78	4,8
6	Эстетическое восприятие мира	2,54	3,5
7	Творческое самовыражение	4,78	5,1
8	Позитивное мироощущение	5,51	5,6
9	Учебные достижения	3,56	4,7

Наибольшие изменения произошли с ценностями учебных достижений. В частности, практически снято противоречие между этой ценностью и ценностью интеллектуального развития. Поднялась значимость ценности «активность и стремление к саморазвитию» с 3,99 до 4,63. Значимым показателем для нашего исследования явился показатель ценности «социальное взаимодействие» с 3,78 до 4,8, так как данная ценность лежит в основе показателя ролевой позиции – ориентация на гуманные, субъект-субъектные отношения по критерию «направленность на содействие образованию личности школьников».

По методике «Самоактуализационный тест» (САТ) нами изучались различные показатели как мотивационно-ценностного компонента, так и рефлексивного. Полученные сводные результаты контрольного этапа по количеству респондентов представлены в Приложении 26.4 и табл. 23.

Таблица 23

Сравнительные результаты по методике «Самоактуализационный тест» (САТ) (констатирующий и контрольный этапы), %

Шкалы	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
	конст.этап	контр.этап	конст.этап	контр.этап	конст.этап	контр.этап
Базовые шкалы						
Шкала компетентности во времени	3,4	24	62,3	60	34,3	16
Шкала поддержки	4,6	40	52	40	43,4	20
Дополнительные шкалы						
Шкала ценностной ориентации	12,3	41,7	50	42,3	37,7	16
Шкала гибкости поведения	6,5	12,6	52,3	63,4	41,2	24
Шкала сензитивности	2,3	8	41,7	56	56	36
Шкала спонтанности	6,9	8	50,3	64	42,8	28
Шкала самоуважения	11	21,7	50,3	60,6	38,7	17,7
Шкала самопринятия	2,8	12	38,3	56	58,9	32
Шкала представления о природе человека	6,9	11	50,3	56	42,8	33
Шкала синергии	11,4	16	53,2	56	35,4	28
Шкала принятия агрессии	3,8	12,6	44	49,7	52,2	37,7
Шкала контактности	2,9	8	41,1	56,6	56	35,4
Шкала познавательных потребностей	2,9	12	70,8	72	26,3	16
Шкала креативности	8,6	24	37,7	56	53,7	20
Средние показатели	6,2	18	49,6	56,3	44,2	25,7

Как показывает анализ материалов табл. 23, на контрольном этапе исследования у респондентов произошли следующие изменения по основным шкалам:

– *компетентности во времени* – преобладает средний уровень (60%). При этом зафиксировано перераспределение показателей с низкого уровня на средний, а со среднего на высокий, в связи с чем отмечается прирост

показателя высокого уровня на 20,6% и уменьшение показателя низкого уровня на 18,3%. Развитие компетентности во времени позволило студентам понять и осознать, что ролевые позиции педагога играют ключевую роль в современном обществе, так как общество нуждается в универсальном, «многофункциональном», конкурентноспособном педагоге;

– *поддержки* – выделены равнозначные показатели высокого и среднего уровней (40%). Прирост респондентов с высоким уровнем составил 35,4% и уменьшение респондентов с низким уровнем – 23,4%. Все выполняемые роли педагога в процессе обучения и воспитания связаны с умением поддержать, сопереживать, оказать помощь, прежде всего детям, а также другим субъектам образовательного пространства. Полученные результаты говорят о направленности личности будущего педагога, стремлении руководствоваться в жизни целями, убеждениями, установками и принципами, а также он свободен в выборе, в частности ролевых позиций и ролей (педагога-тьютора, педагога-модератора, педагога – фасилитатора и др.).

По дополнительным шкалам получены следующие результаты:

– *шкала ценностной ориентации и шкала гибкости поведения* характеризуют принятие будущими педагогами педагогической профессии как ценности, где он исполняет определенные ролевые позиции и роли: педагога-тьютора, педагога-фасилитатора, педагога-исследователя, педагога- педагога-модератора и др.

По шкале ценностной ориентации значения среднего и высокого уровней приближены друг к другу - соответственно 42,3% и 41,7%, то есть у достаточного количества студентов произошли изменения в ценностях. Наблюдается также и уменьшение количества респондентов на 21,7% по низкому уровню с 37,7% до 16% .

В процессе реализации интегративной программы развития ролевой позиции будущего педагога в образовательном процессе вуза были сформированы педагогические ценности, представляющие собой нормы, регламентирующие педагогическую деятельность. Именно вхождение, а затем

и активное вовлечение студента в педагогическую деятельность в процессе обучения в вузе, выполнение им различных ролей, присущих педагогу, способствовали развитию субъективности, выступающей показателем личностно-профессионального развития студента как педагога.

Одним из значимых показателей в профессиональной педагогической деятельности является группа профессионально-личностных ценностей, составляющих в своей совокупности систему ценностных ориентаций педагога, которая включает ценности:

- связанные с утверждением личностью своей роли в социальной и профессиональной среде (общественная значимость труда педагога, престижность педагогической деятельности, признание профессии ближайшим личным окружением и др.);

- удовлетворяющие потребность в общении и расширяющие его круг (общение с детьми, коллегами, переживание детской любви и привязанности, обмен духовными ценностями и др.);

- ориентирующие на саморазвитие творческой индивидуальности (возможности развития профессионально-творческих способностей, приобщение к мировой культуре, занятие любимым предметом, постоянное самосовершенствование и др.);

- позволяющие осуществлять самореализацию (творческий характер труда педагога, романтичность и увлекательность педагогической профессии, возможность помощи социально неблагополучным детям и др.);

- дающие возможность удовлетворять прагматические потребности (возможности получения гарантированной государственной службы, оплата труда и длительность отпуска, послужной рост и др.).

По шкале гибкости средний уровень остался преобладающим (63,4%), прирост составил 11,1%; низкий уровень уменьшился на 17,2%; высокий уровень увеличился на 6,1 %. Полученные результаты свидетельствуют о гибкости респондентов в поведении, умении взаимодействовать как с детьми,

так и другими субъектами образовательного процесса (коллегами, родителями, представителями иных организаций и т.д.).

Выявленные показатели (*блок чувств по шкале сензитивности* у большинства студентов (8 % респондентов с высоким уровнем и 56% -средним уровнем), отражают понимание своих чувств и умение реагировать на ситуации, принимать соответствующие решения, занимая при этом определенные позиции. По *шкале спонтанности* увеличились показатели по высокому уровню на 2,9% (с 6,9% до 8%), по среднему уровню – на 14,3% (с 50,3% до 64%) и уменьшились показатели по низкому уровню на 14,8% (с 42,8% до 28%). Полученные результаты говорят о целенаправленных действиях, об умении владеть и вести себя адекватно в новой ситуации.

Результаты контрольного этапа *по блоку самовосприятие* по шкале *самоуважение* показывают, что 21,7% (прирост 10,7%) респондентов с высоким уровнем и 60,6% (прирост 10,3%) со средним уровнем научились определять свои достоинства, выделять положительные черты. По шкале самопринятие отмечается перераспределение респондентов с низкого уровня на средний и высокий. Так, респондентов с низким уровнем уменьшилось на 26,9%, а с высоким и средним уровнем увеличилось, соответственно 9,2% и 17,7%.

По блоку концепции человека результаты по шкале представления о природе человека свидетельствуют о повышении показателей среднего и высокого уровней на 5,7% (с 50,3% до 56%) и 4,1% (с 6, 9% до 11%). Данная шкала дополняет шкалу поддержки и связана с блоком ценностной ориентации, так студент воспринимает любого человека с определенными его индивидуальными особенностями как ценность. Поэтому исполнение роли педагога-фасилитатора, модератора, тьютора, исследователя и др. направлено на удовлетворение запросов не только общества в мобильном и высокообразованном педагоге, но и детей, которые сегодня ожидают современного педагога, мыслящего логично, целостно и креативно. Вышесказанное находит отражение и в полученных результатах по шкале «синергия». Результаты среднего уровня остались практически теми же,

уменьшились показатели по низкому уровню на 6,6% и увеличились по высокому – на 7%.

В реализации ролевой позиции имеет определенное значение *межличностная чувствительность*. Полученные результаты говорят о преобладающем среднем уровне по шкале принятия агрессии и по шкале контактности, а также повышении показателей высокого уровня соответственно на 8,8%, и 5,1%; уменьшении низкого уровней на 14,5% и 20,6% соответственно. Результаты высокого и среднего уровней свидетельствуют о понимании и принятии себя и других, расширении уровня взаимной чувствительности в групповой и коллективной работе, взаимодействии и управлении эмоциями, конфликтами.

Полученные данные констатирующего и контрольного этапов исследования по методике «Самоактуализационный тест» (САТ) были статистически обработаны при помощи критерия Фишера, который показал, что $F_{эмп} = 3,49$; $f_{кр} = 2,28$ для $P \leq 0,01$.

Это свидетельствует о том, что уровень самоактуализации на контрольном этапе достоверно выше, чем уровень самоактуализации на констатирующем этапе (Приложение 26.8).

Диагностика **когнитивно-деятельностного компонента** ролевой позиции будущего педагога позволила сделать следующие выводы.

1. По анкете «*Определение готовности студентов к социально-педагогической деятельности*» (В.А. Сластенин), результаты констатирующего и контрольного этапов исследования представлены в приложении 26.1 и табл.24.

Данные, представленные в табл. 24 по параметру «Личностная готовность», показывают изменение высокого уровня с 53,1 % до 68% (прирост 14,9 %), что свидетельствует о педагогической (гуманистической) направленности, проявлении ответственности, потребности в педагогической деятельности, наличии гибкости и креативности в решении педагогической ситуации.

Сравнительные результаты исследования по анкете
«Определение готовности студентов к социально-педагогической
деятельности» (В.А. Слостенин) (констатирующий и контрольный этапы), %

Уровень \ Параметры	Личностная готовность		Теоретическая готовность		Технологическая готовность		Средний показатель	
	конст. этап	контр.этап	конст. этап	контр.этап	конст. этап	контр.этап	конст. этап	контр. этап
Высокий	53,1	68	26,9	54,9	20	45,7	33	56,2
Средний	26,9	32	40	40	40	45,2	36	39,1
Низкий	20	0	33,1	5,1	40	9,1	31	4,7

Значимым результатом реализованной структурно-функциональной модели развития ролевой позиции будущего педагога явилась сформированность рефлексивно-аналитических качеств, способствующих осмыслению собственных действий, внутренних состояний, чувств, переживаний, контроля и регулирования своих действий.

Проявление рефлексивно-аналитических качеств при выполнении ролевых позиций находит отражение в самонаблюдении и самоанализе. При этом самоанализ зависит от степени усвоенных знаний студентом, развитости морального чувства и уровня самоконтроля, что является необходимым для современного педагога при выполнении ролей в процессе педагогической деятельности.

Прирост среднего уровня составил всего 3,1%. Это объясняется тем, что респонденты со средним уровнем развития ролевой позиции перешли на высокий, а с низким – на средний. Данные показатели свидетельствуют о результативности развития таких качеств, как организаторские и коммуникативные способности, эстетический вкус, уровень общей культуры и др.

Данные по параметру «Теоретическая готовность» показали прирост на 28% респондентов с высоким уровнем (с 26,9 % до 54,9 %), средний уровень остался без изменений, уменьшилась доля респондентов с низким уровнем теоретической готовности на 28%.

Личностный и когнитивный параметры связаны с технологическим. Поэтому повышение личностного и когнитивного показателей способствовало положительному изменению показателей технологического параметра. Так, по параметру «Технологическая (операционно-деятельностная) готовность» отмечается прирост респондентов с высоким уровнем на 25,7% и уменьшение количества респондентов с низким уровнем на 30,9%. Итак, можно утверждать, что студент – будущий педагог обладает как профессиональными знаниями, так и необходимыми личностными качествами, владеет определенными технологиями обучения и воспитания детей, а также умело вступает во взаимодействие со всеми субъектами образовательного пространства – родителями, коллегами, общественностью.

Считаем, что улучшению результатов способствовал целенаправленный и достаточно четко организованный образовательный процесс, а именно:

1) в условиях формального образования – лекционные и практические занятия по учебным дисциплинам модулей: «Педагогика» и «Психология»; курсы по выбору: «Тренинг уверенности в себе», «Волонтерство в социально-педагогической деятельности», «Основы педагогического мастерства», «Тренинг социального взаимодействия»; учебные психолого-педагогические и производственные практики.

Приведем пример из дневника учебной психолого-педагогической практики студентов и выступлений на итоговой конференции:

– *«На уроке математики учитель умело использовал технологию модерации, став консультантом, наставником, старшим партнером детей. При этом, организовав работу детей в парах, доверив им проверить выполненное задание, активизировал их общение и аналитическую деятельность» (Полина Р.);*

– *«Мои наблюдения за учителем и обучающимися 3 «А» класса в рамках продленного дня показали, что педагог организует индивидуальную помощь в дополнительном объяснении учебного материала, что можно назвать тьюторским сопровождением, так как он создает условия для*

непрерывного роста обучающегося как субъекта учебной деятельности и раскрытия возможностей каждого ребенка» (Юлия К.) и др.;

– «Роль фасилитатора со стороны учителя прослеживается в процессе всего урока естествознания, которая связана с поддержкой и активизацией учащегося» (Петр А.) и др.;

2) в условиях неформального образования – участие студентов в волонтерском движении «СВеча», научно-исследовательских проектах, творческих конкурсах, фестивалях и т.д.

Динамика результатов констатирующего и контрольного этапов исследования по анкете «Определение готовности студентов к социально-педагогической деятельности» по обобщенным средним показателям представлена на рис. 7.

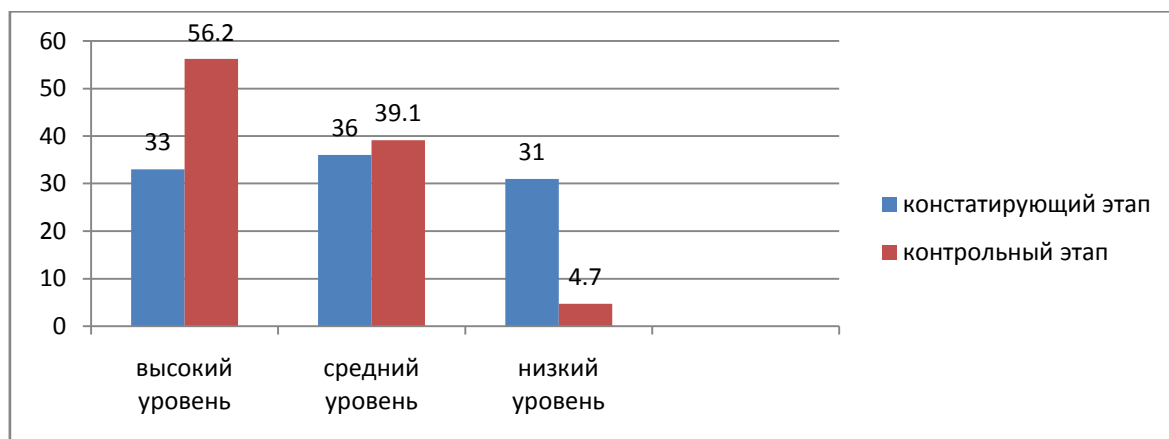


Рисунок 7. Динамика результатов исследования по анкете «Определение готовности студентов к социально-педагогической деятельности» (В.А. Слостенин) (констатирующий и контрольный этапы), %

Прокомментируем показатели по анкете «Определение готовности студентов к социально-педагогической деятельности», динамику ее развития (см. рис. 7), произошедшую в ходе формирующего эксперимента.

При обработке данных констатирующего и контрольного этапов исследования по обсуждаемой методике был использован критерий Фишера. Полученная величина $F_{эмп} = 4,40$ превышает критическое значение для уровня в 1%. ($f_{кр} = 2,28$ для $P \leq 0,01$). Это позволяет заключить, что уровень показателей

по исследуемым параметрам на контрольном этапе достоверно выше, чем на констатирующем этапе исследования (Приложение 26.5).

2. По тесту, направленному на выявление уровня знаний о ролевых позициях педагога, сравнительные результаты констатирующего и контрольного этапов исследования представлены в приложении 26.2 и табл.25.

Таблица 25

Сравнительные результаты исследования знаний о ролевых позициях педагога (констатирующий и контрольный этапы), %

Уровень \ Этап	Констатирующий	Контрольный
Высокий	28,6	45,7
Средний	37,1	41,7
Низкий	34,3	12,6

Прирост респондентов с высоким уровнем составил 17,1 % (с 28,6% до 45,7%), со средним – 4,6% (с 37,1% до 41,7%), уменьшение респондентов с низким уровнем составило 21,7%. Большинство студентов показали достаточно хорошие знания о ролевой позиции и ролях современного педагога – тьютора, модератора, фасилитатора, исследователя, овладели технологией модерации. Выделяя основные качества и характеристики педагога, студенты классифицировали их в зависимости от ролевых позиций. Например:

– педагог-тьютор – гибкий, коммуникативный, обладает организаторскими способностями, умеет выявлять потребности детей, сопровождать и выстраивать образовательный маршрут;

– педагог-модератор – толерантный, коммуникативный, эмоционально устойчивый, умеет обобщать информацию, стимулировать обучающихся к работе;

– педагог-фасилитатор – открытый, эмпатичный, пунктуальный, инициативный, ориентируется на личностный подход, умеет создавать комфортную атмосферу и оказывать помощь по взаимодействию субъектов образовательного процесса;

– педагог-исследователь – творческий, любознательный, независимый, умеет активизировать и стимулировать обучающихся в научно-исследовательской и поисковой деятельности, находить нестандартные решения.

Повышению уровня знаний о ролевых позициях педагога, по мнению студентов, способствовал образовательный процесс вуза, а именно: как формальное образование (лекции, практические, семинарские занятия с включением интерактивных форм и методов обучения, практики и т.д.), так и деятельность в процессе неформального образования (кружки, секции, научное общество, волонтерство, краткосрочные курсы и др.).

Полученные данные констатирующего и контрольного этапов исследования по тесту, направленному на выявление знаний о ролевых позициях педагога, были статистически обработаны (Приложение 26.6). В соответствии с полученными данными по критерию Фишера ($F_{\text{эмп}} = 2,87$; для $f_{\text{кр}} = 2,28$ для $P \leq 0,01$) уровень знаний о ролевых позициях педагога на контрольном этапе достоверно выше, чем уровень знаний о ролевых позициях на констатирующем этапе исследования.

3. По методике «Коммуникативные и организаторские склонности» (КОС) В.В. Синявского, В.А. Федорошина полученные индивидуальные результаты контрольного этапа представлены в приложении 26.3, а сравнительные результаты в табл. 26.

Таблица 26

Сравнительные результаты по методике «Коммуникативные и организаторские склонности» (КОС) В.В. Синявского, В.А. Федорошина (констатирующий и контрольный этапы), %

Уровень \ Параметры	Коммуникативные склонности		Организаторские склонности		Средний показатель	
	Конст. этап	Контр.этап	Конст. этап	Контр.этап	Конст. этап	Контр.этап
Высокий	28,6	41,7	25,1	39,4	26,9	40,6
Средний	30,8	37,7	36	41,7	33,4	39,7
Низкий	40,6	20,6	38,9	18,9	39,7	19,7

Анализ представленных материалов показал, что на контрольном этапе эксперимента:

– 40,6 % респондентов имеют *высокий уровень* коммуникативных и организаторских склонностей, прирост составил 13,7%. По коммуникативным склонностям увеличение показателя наблюдается с 28,6 % до 41,7 % (прирост 13,1), организаторским – с 25,1 % до 39,4 % (прирост 14,3). Для данной категории студентов характерны инициативность, социальная активность, мобильность, самостоятельность и ответственность, которые необходимы будущему педагогу при выполнении ролевой позиции;

– 39,7% респондентов имеют *средний уровень* коммуникативных и организаторских склонностей, прирост составил 6,3% (с 33,4 % до 39,7%) по коммуникативным склонностям и 12 % по организаторским склонностям (с 23,4 % до 35,4 %);

– 19,7% респондентов обладают *низким уровнем изучаемых параметров*, отмечается уменьшение числа респондентов по коммуникативным склонностям на 20 % (с 40,6% до 20,6 %) и по организаторским – на 20 % (с 38,9 % до 18,9%).

Развитию коммуникативных и организаторских склонностей, необходимых для выполнения различных ролевых позиций, способствовали психолого-педагогическая практика по классному руководству и производственная – летняя педагогическая практика.

Об этом свидетельствуют выступления студентов на итоговой конференции по практике по классному руководству и аналитические материалы из отчетов по летней педагогической практике:

– *«Я присутствовал на родительском собрании на тему «Развитие социальной активности детей подросткового возраста», где классный руководитель использовал групповой метод работы с родителями, в процессе которого родители предлагали мероприятия, направленные на развитие социальной активности детей. Педагог выступил в качестве модератора родительского собрания» (Артем Б.);*

– *«На родительском собрании выбран родительский комитет – это фасилитационная группа. Классный руководитель модерировал фасилитационную группу для разработки стратегии и принятия грамотных решений педагогических проблем или проведения воспитательных мероприятий» (Надия Ш.);*

– *«В процессе участия в организации и проведении собрания мною были использованы различные формы работы с детьми и родителями: креативные игры с детьми, тренинг для родителей «Знаю ли я своего ребенка». Использование различных форм, методов позволило расширить мои знания о ролевой позиции педагога, в частности роли фасилитатора, умеющего создать атмосферу сотрудничества, раскрыть возможности детей и родителей в процессе их взаимодействия» (Ирина Б.).*

Обратимся к рефлексивным фрагментам из отчетов студентов по летней педагогической практике.

– *«Летняя педагогическая практика дала самое главное – бесценный опыт общения с детьми. Главным достижением считаю то, что мне удалось установить доброжелательные отношения с детским коллективом, оказать конкретную действенную помощь в решении проблемных ситуаций, где я выступала тьютором и фасилитатором, поддерживая детей» (Эльвира Ш.);*

– *«Общаясь с детьми, приходилось не раз отвечать на их вопросы, тем самым узнавать что-то новое и для себя. Я столкнулась с тем, что не все дети проявляли активность, интерес к коллективным творческим делам. Поэтому, модерировая мероприятия, я старалась передать инициативу самим детям» (Оксана П.);*

– *«Были дети, с которыми сложно найти общий язык. Поэтому я всегда находился в поиске тех форм, методов, технологий, способствующих раскрытию возможностей и индивидуальных особенностей детей. Во многом успех моей деятельности зависел от знаний, которые я получил в процессе обучения, от помощи и советов своих преподавателей» (Сергей С.).*

Обобщенные результаты (средние показатели) контрольного и констатирующего этапов представлены на рис. 8, из которого видно увеличение доли респондентов с высоким, средним и уменьшение с низким уровнями коммуникативных и организаторских склонностей.

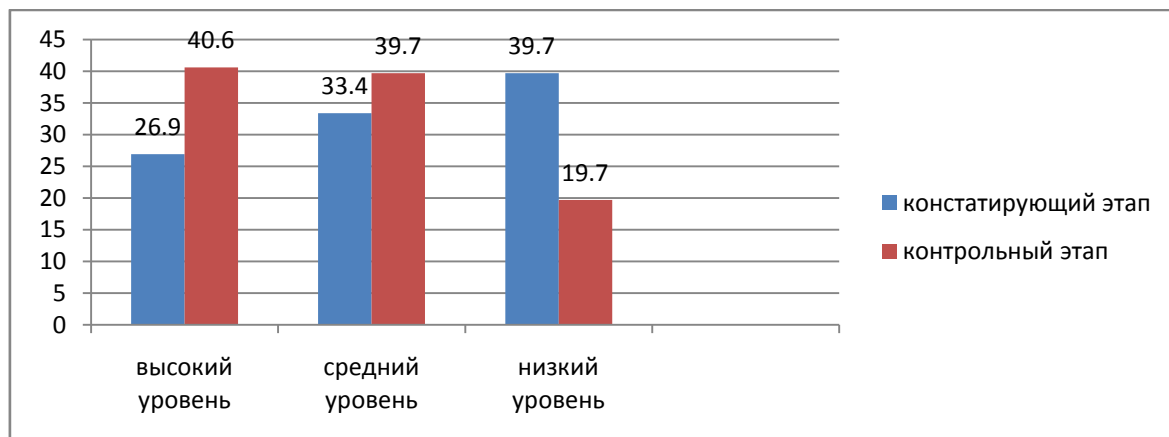


Рисунок 8. Динамика развития коммуникативных и организаторских склонностей (констатирующий и контрольный этапы), %

Следует отметить, что 80,3% респондентов показали достаточно хорошие коммуникативные и организаторские склонности, которые лежат в основе исполнения ролевых позиций педагогами. Из 19,7% респондентов с низким уровнем 12,9% - получивших оценку «2», выразили свое желание развить коммуникативные и организаторские склонности через участие в тренингах, краткосрочных курсах в условиях неформального образования, а 6,8% студентов, имеющих оценку «1», не развили свои коммуникативные и организаторские склонности, что говорит о не готовности к реализации ролевой позиции и связано с низкой мотивацией выбора профессии.

Результаты констатирующего и контрольного этапов исследования по методике «Коммуникативные и организаторские склонности» (КОС) В.В. Синявского, В.А. Федорошина были статистически обработаны при помощи критерия Фишера (Приложение 26.7). Предпринятые расчеты показали, что уровень развития коммуникативных и организаторских способностей на контрольном этапе достоверно выше, чем уровень развития коммуникативных и организаторских способностей на констатирующем этапе ($F_{эмп} = 2,72$; $f_{кр} = 2,28$ для $P \leq 0,01$).

Контрольная диагностика **рефлексивно-регулятивного компонента** как и на констатирующем этапе, была проведена при помощи анализа сочинений студентов, из которого видно, что произошли изменения в развитии рефлексии:

- собственного профессионального будущего, а именно: во взглядах на профессию педагога и собственное понимание себя в данной профессии – с 45,1% до 65%. Данная группа респондентов рефлексивны по отношению к своей деятельности и активны в анализе своих чувств и опыт;

- неопределенности профессиональной деятельности, а именно уменьшение выраженности неопределенности в профессиональной деятельности педагога и выборе ролей – с 34,9% до 25,7%;

- профессионального взаимодействия с субъектами деятельности, выражающегося в умении работать с различными категориями детей, семей – с 30,8% до 56%. Сочинения данной группы респондентов характеризуются целостностью, анализом отношений и взаимодействия с учащимися в учебной и внеучебной деятельности, где выражена осмысленная и осознанная потребность в саморазвитии;

- сфер профессиональной деятельности, где ярко выражено осознание видов педагогической деятельности с выполнением различных функций и ролей педагога – с 14,9% до 37,7%. В данной группе респондентов можно выделить сформированность способности отделять успешность или неуспешность в конкретной деятельности от оценки себя как личности.

В ходе всего исследования проводилось наблюдение за всей деятельностью студентов, которое показало, что у будущих педагогов:

- наиболее осмысленной и осознанной является потребность в саморазвитии: они рефлексивны по отношению к своей деятельности и активны в анализе своих чувств и опыта;

- выраженными становятся альтруистические компоненты, связанные с осознанной потребностью в помощи людям, а также материальные причины, которые связаны с заинтересованностью в высокой оплате труда;

– возросла мотивация реализации жизненных целей, то есть представления будущих педагогов о цели становятся более четкими и осознанными;

– развивается собственная индивидуальность и ориентация на себя, мотивация на дальнейшую профессиональную деятельность как специалиста-профессионала.

Понимание, осознание ролевых позиций педагога и самооценка готовности к их реализации показывают проведенное на заключительном этапе эссе студентов и мнения учителей-методистов педагогической (преддипломной) практики.

Проиллюстрируем выделенные тенденции примерами из эссе студентов:

– *«Тьютор – педагог, который имеет определенные профессиональные знания и умения, направленные на разработку и содержание индивидуальных образовательных маршрутов для обучающихся, особенно для детей группы особого внимания: детей с ограниченными возможностями, детей-сирот, одаренных детей и др.»*. (Ирина Л.);

– *«Когда я услышала данное понятие, я подумала: какое это модное слово – «тьютор». Вызванный интерес позволил мне изучить функции и роль педагога-тьютора»* (Екатерина Е.);

– *«Я очень рада, что в процессе изучения педагогических дисциплин познала новые роли педагога – тьютора, модератора, фасилитатора и т.д. Мне предстоит работать в своей родной школе, являясь учителем русского языка и литературы, я знаю, что смело смогу выполнять функции, связанные с сопровождением детей, разработкой индивидуальных образовательных маршрутов»* (Александра Ш.);

– *«Модератор – такое знакомое и порой не понятное слово. Кто же это? Модератор – это в первую очередь человек, которому интересна тематика урока, конференции и который желает сделать этот урок в целом более интересным»* (Вероника Р.);

– *«Это человек, который с удовольствием общается с другими и активно принимает участие в развитии каждого ребенка. Поэтому на модератора распространяются все те же правила, как и на педагога» (Олег Д.);*

– *«Модератор – это статус, но вместе с тем и человек, который следит за порядком и поддерживает в своей деятельности атмосферу, располагающую к приятному общению» (Елена Н.);*

– *«Каждый педагог находится в поиске новых форм, методов обучения и воспитания, где проявляет свои исследовательские способности. Поэтому педагог в своей профессиональной деятельности выступает и в роли исследователя» и др.*

В ходе бесед со студентами по результатам практики мы выяснили, что они стали более адекватно и объективно оценивать свои сильные и слабые стороны, явной оказалась положительная динамика в способности выпускников рефлексировать учебные и профессиональные умения в самооценке сформированности этих умений, которые необходимы для выполнения различных ролей педагога (тьютора, фасилитатора, модератора, исследователя и др.). Этот вывод подтвердили и беседы с преподавателями вуза и учителями образовательных школ, где студенты проходили практику.

Приведем мнения учителей о практикантах, высказанные на итоговой конференции по педагогической (преддипломной) практике:

– *«Иван Сергеевич в процессе прохождения преддипломной практики в качестве учителя истории выполнял функции классного руководителя. Так, в процессе работы с неблагополучной семьей использовал технологию «case-study или управление случаем», где умело выступил модератором встречи с родителями, что способствовало привлечению родителей к семейному тренингу, направленному на взаимодействие родителей и ребенка» (учитель истории Смирных Р.С.);*

– *«Вера Александровна в процессе обучения детей математике использовала элементы тьюторского сопровождения, так как обучающиеся*

класса показывали разный уровень способностей, что требовало индивидуального подхода» (Зырянова Н.П.);

– «Педагог современной школы должен проявить мобильность, выбирая не только технологии, формы и методы обучения и воспитания, но и сочетая различные роли – модератора, исследователя, инноватора, лидера, мотиватора. Однако не всегда практиканты могут мобильно переключаться с одной роли на другую, поэтому каждый студент в процессе своего обучения в вузе должен освоить ролевые позиции и затем исполнить эти роли в процессе прохождения практик. Считаю, что у Ксении Сергеевны в большей степени проявились позиции педагога, выраженные в роли модератора и фасилитатора» (Суючева А.Б.).

Сравним результаты констатирующего и контрольного этапов исследования по методике, разработанной О.П.Чозгиян и направленной на выявления наличия у студентов адекватной самооценки учебных достижений и профессионально-значимых качеств, а также установки на профессиональную самореализацию и готовности к осуществлению педагогической деятельности, проанализировав ответы на 7 и 8 вопросы анкеты. Так, если на констатирующем этапе исследования большинство респондентов не смогли дать ответ на вопрос «В чем заключается Ваша педагогическая позиция?», то на контрольном этапе исследования респонденты утвердительно ответили, что их позиция связана с системой отношений к ученику, к коллегам, себе, к преподаванию в процессе педагогической деятельности и направлена на создание условий для развития и содействия образованию личности школьника. На 8 вопрос, связанный с оценкой готовности к самостоятельной и творческой педагогической деятельности педагогом 8% выпускников оценили её на 5 баллов, 10,8% – 6-7 баллов, 45,6% – 8-9 баллов и 35,6% – 10баллов. Полученные данные свидетельствуют, что только 8% не готовы к педагогической деятельности, тогда как большинство студентов оценили свою готовность к педагогической деятельности и выполнению различных функций и ролей педагогом.

По методике «*Определение уровня сформированности педагогической рефлексии*» (Е.Е. Рукавишникова) результаты диагностики представлены в табл. 27

Таблица 27

Сравнительные результаты по методике «*Определение уровня сформированности педагогической рефлексии*» (Е.Е. Рукавишникова)

Уровни	Констатирующий этап	Контрольный этап
Низкий	41,1	21,2
Средний	46,9	52,3
Высокий	12	26,5

Из представленных данных табл.27 виден прирост показателей: на 14,5% (с 12% до 26,5%) респондентов с высоким уровнем рефлексии; на 5,4% (с 46,9% до 52,3%) со средним уровнем. Выявлено уменьшение показателей низкого уровня развития рефлексии на 19,9% (с 41,1% до 21,2%). Студенты с высоким и средним уровнем способны: проектировать педагогическую деятельность и свое профессиональное будущее; управлять личностным и профессиональным развитием; осознавать выбор роли, необходимой для достижения цели в педагогической деятельности, умеют определять свое место и регулировать собственное поведение.

Таким образом, полученные результаты по рефлексивно-регулятивному компоненту подтверждают, что на протяжении всего процесса обучения в вузе у студентов – будущих педагогов изменяется понимание профессиональной деятельности в выбранной профессии, адекватность самооценки учебных достижений и профессионально-значимых качеств, проявляется способность управлять своим личностным и профессиональным развитием, формируется и развивается профессиональная рефлексия.

Проведенное исследование показало результативность структурно-функциональной модели развития ролевой позиции будущего педагога в образовательном процессе вуза. Подытоживая результаты исследования, мы составили обобщенную таблицу по средним показателям мотивационно-

ценностного, когнитивно-деятельностного и рефлексивно-регулятивного компонентов и статистически обработали полученные данные с использованием критерия Фишера, которые представлены в приложении 27.1-27.5 и сводной табл. 28.

Таблица 28

Оценка уровня развития ролевой позиции будущего педагога, %

Констатирующий этап				
Уровни	Мотивационно-ценностный компонент	Когнитивно-деятельностный компонент	Рефлексивно-регулятивный компонент	Средний показатель
Низкий	38,7	35,2	41,1	35
Средний	41,4	37,7	46,9	35,5
Высокий	19,9	27,1	12	29,5
Контрольный этап				
Низкий	20,5	8,6	21,2	16,8
Средний	44,2	40,4	52,3	45,6
Высокий	35,3	51	26,5	37,6

Анализ материалов, представленных в табл. 30, позволяет констатировать прирост респондентов с высоким уровнем развития ролевой позиции:

– по мотивационно-ценностному компоненту на 15,4% (с 19,9% до 35,3%), обладающих высокой внутренней мотивацией к профессиональной деятельности педагога, к профессиональному росту и достижению определенных результатов; характеризующихся полной самореализацией в педагогической деятельности; проявляющих потребности в профессиональном развитии, в самореализации, самоутверждении и саморазвитии как педагога; ориентированных на педагогические ценности и гуманные субъект-субъектные отношения, на содействие образованию личности школьника; понимающие свою активность как ценность, лежащую в основе содержания профессионального обучения и проявления интереса к обучению; рассматривающих взаимодействие как значимый процесс в развитии и выполнении определенной ролевой позиции педагога, требующей от него гибкости, обоснованного и конструктивного подхода к работе с различными категориями детей, семей и т.д. В соответствии с полученными данными по

критерию Фишера ($F_{эмп} = 3,24$; для $f_{кр} = 2,28$ для $P \leq 0,01$) уровень развития ролевой позиции будущего педагога по мотивационному ценностному компоненту на контрольном этапе достоверно выше, чем на констатирующем этапе исследования;

– по когнитивно-деятельностному компоненту на 23,9% (с 27,1% до 51%), обладающих общекультурными и психолого-педагогическими знаниями, знаниями методик и технологий педагогической и социально-педагогической деятельности, о ролевых позициях и ролях; имеющих педагогическую направленность на профессиональную деятельность с различными категориями детей; характеризующихся наличием коммуникативных, перцептивных и организаторских способностей; владеющих механизмами перевода социальной ситуации развития ребенка в педагогическую; характеризующихся стремлением к общению с детьми и потребностью оказывать им помощь; умеющих организовать взаимодействие с педагогами, родителями учащихся и строить взаимоотношения на основе диалога, сотрудничества, партнерства в типичных социально-педагогических ситуациях, связанных с выбором ролевой позиции и выполнением соответствующей роли педагога. В соответствии с полученными данными по критерию Фишера ($F_{эмп} = 4,64$; для $f_{кр} = 2,28$ для $P \leq 0,01$) уровень развития ролевой позиции будущего педагога по когнитивно-деятельностному компоненту на контрольном этапе достоверно выше, чем на констатирующем этапе исследования;

– по рефлексивно-регулятивному компоненту на 14,5% (с 12% до 26,5%), обладающих навыками рефлексивного анализа собственной деятельности, потребностью и способностью проектировать свою деятельность и свое профессиональное будущее; умеющих видеть свои потенциальные и ресурсные возможности в процессе саморазвития и самореализации в педагогической деятельности; характеризующихся наличием адекватной самооценки учебных достижений и профессионально-значимых качеств, установок на профессиональную самореализацию и готовности к самостоятельной творческой профессиональной деятельности, к выбору

ролевой позиции педагога. В соответствии с полученными данными по критерию Фишера ($F_{\text{эмп}} = 3,51$; для $f_{\text{кр}} = 2,28$ для $P \leq 0,01$) уровень развития ролевой позиции будущего педагога по рефлексивно-регулятивному компоненту на контрольном этапе достоверно выше, чем на констатирующем этапе исследования.

Следует отметить, что изменения показателей среднего уровня незначительны, это объясняется переходом респондентов с низкого уровня на средний, а со среднего – на высокий. Уменьшение показателей низкого уровня составило по мотивационно-ценностному компоненту – 18,2 %, когнитивно-деятельностному – 26,6%, рефлексивно-регулятивному – 19,9%.

Сравнительный анализ обобщенных средних показателей по трем компонентам – мотивационно-ценностному, когнитивно-деятельностному и рефлексивно-регулятивному представлен на рис. 9.

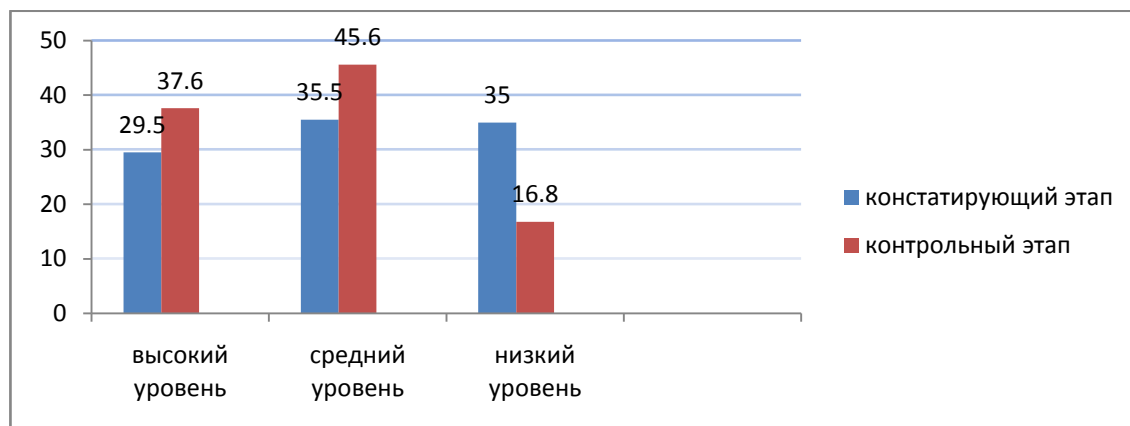


Рисунок 9. Динамика уровня развития ролевой позиции будущего педагога, %

Из рисунка 9 виден прирост респондентов с высоким уровнем на 8,1 % (с 29,5 до 37,6%), со средним уровнем на 10,1% (с 35,5% до 45,6%) и уменьшение респондентов с низким уровнем на 18,2% (с 35% до 16,8%), что свидетельствует о положительной динамике уровня развития ролевой позиции педагога и эффективности опытно-экспериментальной работы по реализации интегративной программы развития ролевой позиции будущего педагога в образовательном процессе вуза.

Однако следует отметить, что по обсуждаемым компонентам некоторая часть студентов (16,8 %) остались по – прежнему на низком уровне, что говорит об их не готовности к исполнению ролевой позиции в соответствующих положениях и роли. Из мнения студентов следовало, что для эффективной реализации обозначенных ролевых позиций педагога им не хватило практического опыта, поэтому возникает необходимость:

– *«проигрывания ролевых позиций педагога на практических занятиях, с обязательным обсуждением полученных результатов» (Альбина К.);*

– *«выработки умения разрабатывать конспекты уроков с включением ролей, которые предстоит выполнить учителю на своих занятиях» (Татьяна З.);*

– *«изучения воспитательных технологий, направленных на социально-педагогическое взаимодействие всех субъектов образовательного процесса, где учителю присущ различный ролевой репертуар» (Ильфат Г.);*

– *«расширения границ педагогической деятельности до социально-педагогической, так как учитель не только предметник, но и тьютор, мотиватор, модератор, инноватор, который сможет работать с детьми различной категории (дети-сироты, дети с ограниченными возможностями здоровья, одаренные дети и др.), с семьями (неблагополучными, полными и неполными, многодетными и др.) (Азалия А.).*

Количественный и качественный анализ полученных результатов, их сравнение с использованием метода математической обработки (критерий Фишера), показали достоверность различий в уровнях развития ролевой позиции будущего педагога, которая обусловлена не случайными факторами, а имеет закономерный характер. В этом случае такой закономерной причиной является организация образовательного процесса на основе интегративной программы развития ролевой позиции будущего педагога.

Выводы по второй главе

Материалы, представленные во второй главе исследования, раскрывают содержание и результаты экспериментальной работы по апробации интегративной программы развития ролевой позиции будущих педагогов, позволяющей решать задачи качественной подготовки современных педагогов, готовых к реализации ролей тьютора, модератора, фасилитатора, исследователя и др. Результаты проведенной работы подтвердили положения выдвинутой гипотезы и позволили сделать следующие выводы:

1. Изучение мнений преподавателей о развитии ролевой позиции будущих педагогов показало понимание ими значимости данного процесса, видение потенциальных возможностей неформального образования в нем, а также готовность в перспективе к изменению собственной позиции. При этом лишь каждый шестой педагог вуза развивает ролевые позиции студентов на своих занятиях.

2. Выявлена разрозненность, локальность, эпизодичность использования интегративного потенциала формального и неформального образования для развития ролевой позиции, а также недостаточная его организационная, содержательная и методическая обеспеченность.

3. Оценка уровня развития ролевой позиции будущих педагогов на констатирующем этапе исследования показала недостаточность её развития у значительной части студентов, что проявляется: во фрагментарности общекультурных и профессиональных знаний, ограниченности знаний о ролевых позициях и роли; в недостаточно выраженном характере коммуникативных и организаторских склонностей, неумении строить взаимоотношения на основе диалога, сотрудничества, партнерства, а также оценивать свои педагогические действия и выбор стратегии поведения при реализации различных ролей; в отсутствии рефлексии, что говорит о неумении работать над собой, совершенствоваться и самообразовываться.

4. Организация экспериментальной деятельности строилась на основе интегративной программы развития ролевой позиции будущих педагогов,

включающей условия, содержание и способы развития ролевой позиции и объединяющей потенциальные возможности формального и неформального образования в соответствии с выделенными этапами: профессионального самоопределения, осознания смыслов и ценностей педагогического взаимодействия, проектирования профессиональной ролевой позиции и деятельности.

5. Условия, содержание, способы развития ролевой позиции будущих педагогов, теоретически обоснованные на этапе моделирования и встроенные в образовательный процесс вуза, обеспечили развитие ролевой позиции будущего педагога и подтвердили свою результативность при оценке её уровня на основе выделенных критериев и показателей с использованием комплекса методов и методик.

6. Внедрение разработанной интегративной программы в образовательный процесс вуза позволило повысить уровень мотивационно-ценностного, когнитивно-деятельностного и рефлексивно-регулятивного компонентов ролевой позиции будущих педагогов.

7. На контрольном этапе исследования с помощью метода математической статистики (критерий Фишера) доказано, что у студентов-будущих педагогов отмечается позитивная динамика уровней развития ролевой позиции, проявляющаяся: в повышении уровня знаний о ролях и ролевых позициях; развитии коммуникативных и организаторских склонностей; самоактуализации, характеристиками которой являются ценностные ориентации, гибкость поведения, креативность, ответственность и т. д.

8. Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов исследования позволил зафиксировать результативность опытно-экспериментальной работы по развитию ролевой позиции будущего педагога.

Заключение

Исследование проблемы развития ролевой позиции будущего педагога предусматривало решение четырех задач. *Первая задача* была связана с анализом литературы по изучению современного состояния проблемы развития ролевой позиции будущего педагога в условиях интеграции формального и неформального образования, раскрытию сущности и структурно-содержательных характеристик ролевых позиций педагога (тьютора, модератора, фасилитатора, исследователя и др.)

Осуществленный теоретический поиск и анализ родовых терминов («позиция», «роль», «профессиональная позиция», «педагогическая позиция», «позиция педагога», «ролевая позиция») позволили выделить понятие «ролевая позиция педагога». Относительно предмета исследования ролевая позиция понимается как стратегия взаимодействия педагога с субъектами образовательного процесса (обучающимися, коллегами, родителями и др.), направленного на создание условий для развития, обучения и воспитания детей в изменяющемся социокультурном пространстве. В структуре ролевой позиции были выделены содействующая позиция, рассматриваемая как ядро (стратегическая позиция), и модули (тактическая позиция), отражающие особенности проявления той или иной роли в актуальной ситуации взаимодействия (тьютора, модератора, фасилитатора, исследователя и др.). В качестве подструктур содействующей позиции определены мотивационно-ценностный и рефлексивно-регулятивный компоненты. Модули как вариативный элемент структуры ролевой позиции отражены через когнитивно-деятельностный компонент.

Развитие ролевой позиции рассмотрено во взаимосвязи с профессиональным становлением и формированием личности студента и понимается как процессуально-деятельностная характеристика качественных изменений личности будущего педагога, способного к реализации современных педагогических ролей (тьютора, модератора, фасилитатора, исследователя) на основе ценностно-смысловых и мотивационных аспектов выбора способа

поведения в актуальной ситуации взаимодействия, знаний особенностей проявления ролевой позиции и умений им следовать.

Вторая задача предполагала выявление условий развития ролевой позиции будущих педагогов в образовательном процессе вуза, в качестве которых были определены и обоснованы следующие: использование взаимодополняющего потенциала формального и неформального образования как источника развития ролевой позиции будущего педагога; взаимодействие преподавателей в рамках образовательной программы по обеспечению целевой ориентации учебных дисциплин на развитие ролевой позиции будущих педагогов; осуществление учебно-методического, информационного и диагностического сопровождения студентов, направленного на развитие и диагностику уровня сформированности их ролевой позиции. Интеграция формального и неформального образования осуществлялась на основе алгоритма, построенного на усилении связей между формальным и неформальным образованием (установление контактов, образование связей, взаимодействие, взаимопроникновение, синтез), интегрирующего содержание и способы развития ролевой педагогической позиции: разработка «дорожной карты», отражающей возможные связи; реализация совместных проектов; создание традиций как «узлов» объединения; развитие инфраструктуры неформального образования.

Развитие ролевой позиции рассмотрено как поэтапный процесс, в основу которого положены качественные изменения в структуре личности студента: этап профессионального самоопределения; этап осознания смыслов и ценностей педагогического взаимодействия; этап проектирования профессиональной ролевой позиции и деятельности.

Разработка структурно-функциональной модели развития ролевой позиции будущего педагога в образовательном процессе вуза явилась решением *третьей задачи*. Структурно-функциональная модель представляет собой совокупность следующих компонентов: теоретико-методологического, отражающего цель, подходы, принципы и функции развития ролевой позиции

будущих педагогов; организационно-управленческого, содержащего условия организации и механизмы управления процессом развития ролевой позиции; содержательно-процессуального, включающего этапы развития ролевой позиции, их содержание и способы развития; критериально-оценочного, содержащего критерии и уровни развития и оценки ролевой позиции будущих педагогов.

Критерии и показатели уровня развития ролевой позиции будущего педагога были сгруппированы с учетом структурных компонентов ролевой позиции: мотивационно-ценностный компонент – направленность педагога на содействие образованию личности школьника; когнитивно-деятельностный – ролевая компетентность; рефлексивно-регулятивный – рефлексивность.

Модель призвана реализовывать проективно-прогностическую, мотивационную, образовательную (понимаемую как единство обучающей, развивающей и воспитывающей), организующую и контролирующую функции.

Условия, содержание, способы развития ролевой позиции будущих педагогов нашли отражение в интегративной программе, включающей содержание и способы развития ролевой позиции педагога и объединяющей потенциальные возможности формального и неформального образования в соответствии с выделенными этапами. Апробация данной программы составляла содержание четвертой задачи исследования.

Для проверки результативности развития ролевой позиции будущих педагогов на основе интегративной программы была организована опытно-экспериментальная работа. Количественные и качественные характеристики уровня развития ролевой позиции будущего педагога, полученные на констатирующем этапе исследования, свидетельствовали об актуальности проблемы и подтвердили необходимость развития ролевой позиции в образовательном процессе вуза. Респонденты демонстрировали фрагментарность знаний, недостаточный уровень коммуникативных и организаторских склонностей, не выраженную самоактуализацию, отсутствие развитой рефлексии и др. Было выявлено недостаточное внимание к

потенциалу интеграции формального и неформального образования, разрозненность, локальность, эпизодичность использования его интегративных возможностей для развития ролевой позиции, недостаточная организационная, содержательная и методическая обеспеченность.

На формирующем этапе опытно-экспериментальной работы осуществлялось внедрение условий, содержания, способов развития ролевой позиции будущих педагогов в соответствии с выделенными этапами в рамках интегративной программы, которые обеспечили развитие ролевой позиции и подтвердили свою результативность при оценке её уровня на основе выделенных критериев и показателей с использованием комплекса методов и методик.

Результаты контрольного этапа, полученные на основе комплекса критериев и показателей: направленность на содействие образованию личности школьника (наличие внутренней мотивации, потребность в профессиональном развитии, ценностно-личностная ориентация на гуманные, субъект-субъектные отношения и др.); рефлексивность (навыки рефлексивного анализа, адекватность самооценки, потребность и способность проектировать свое профессиональное будущее и др.); ролевая компетентность (знание о ролях и ролевых позициях, готовность к проявлению современных ролевых позиций, их выбору и смене в зависимости от решения задач, опыт реализации различных ролей и др.), подтвержденные методами математической статистики, свидетельствуют о позитивной динамике, проявляющейся в повышении показателей высокого и среднего уровней мотивационно-ценностного, когнитивно-деятельностного и рефлексивно-регулятивного компонентов ролевой позиции педагога.

Таким образом, можно сделать вывод, что в ходе исследования поставленные задачи выполнены, выдвинутая гипотеза и положения, выносимые на защиту, подтверждены. Результаты опытно-экспериментальной работы показывают возможность и перспективность развития ролевой позиции будущего педагога в образовательном процессе вуза.

Данное диссертационное исследование не претендует на исчерпывающее решение проблемы развития ролевой позиции будущего педагога в

образовательном процессе вуза. Перспективным направлением дальнейшего исследования может стать интеграция формального и неформального образования с информальным в контексте развития ролевой позиции, разработка новых технологий развития ролевой позиции педагога с учетом современных информационно-коммуникационных и интерактивных технологий, разработка мониторинга оценки уровня развития ролевой позиции будущего педагога.

Список использованной литературы

1. Абрамовских, Н.В. Концепция адаптивной системы подготовки будущих социальных педагогов к профессиональной деятельности: Автореферат дисс. ... доктора педагогических наук / Н. В. Абрамовских. – Челябинск, 2010. – 42 с.
2. Абульханова-Славская, К.А. Время личности и время жизни / К.А. Абульханова-Славская, Т.Н. Березина. – СПб.: Алетейя, 2001. – 304 с.
3. Адлер, А. Понять природу человека / А. Адлер; пер. Е.А. Цыпина. – СПб.: «Академический проект», 1997 – 256 с.
4. Акиншина, И.Б. Развитие тьюторства в рамках студенческого самоуправления в высшей школе германии / И.Б. Акиншина // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – №5. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/105-6967>
5. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб: ПИТЕР, 2001. – 282 с.
6. Ангеловски, К. Учителя и инновации: Книга для учителя / К. Ангеловски; пер. с македон. – М., 1991. – 159 с.
7. Андрейковец, Е.М. Тьюторство как технология управления индивидуальной траекторией развития студента / Е.М. Андрейковец // Современные научные исследования и инновации. – 2014. – № 10. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://web.snauka.ru/issues/2014/10/39277>.
8. Аниськин, В.Н. Профессиональная компетентность и профессиональная компетенция преподавателя вуза: проблема разграничения понятий / В.Н. Аниськин // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2010. – Т. 12. – № 3 – С. 558-562.
9. Анохина, Г.М. Развитие и саморазвитие личности ученика в образовательном процессе: Монография / Г.М. Анохина. – М.: МГГУ, 2006. – 160 с.

10. Антипова, М. В. Метод кейсов (case study): методическое пособие для преподавателей филиала / М.В. Антипова. – 2011. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://mpfmargtu.ucoz.ru/metod/metodicheskoe_posobie-1.pdf
11. Архипова, М.П., Волович, Л.А., Ибрагимов, Г.И. Педагогические технологии в интеграции гуманитарной и профессиональной подготовки студентов профессиональной школы гуманитарного профиля / М.П. Архипова, Л.А. Волович и др. – Казань.: РАО, Ин-т сред. спец. образования, 1997. – 56 с.
12. Асмолов, А.Г. Стандарты вариативного образования в изменяющемся мире: социокультурная перспектива / А.Г. Асмолов // Образовательная политика. – 2013.– №8. – С. 3-13.
13. Атлас новых профессии. – [Электронный ресурс]. – Режим доступ: http://atlas100.ru/catalog/obrazovanie/?bef_2020=yes
14. Базелюк, В.В. Подготовка будущего учителя к разрешению педагогических конфликтов / В.В. Базелюк // Вопросы гуманитарных наук. – М., 2005. – № 2. - С. 62-70
15. Базовые компетентности педагога (требования профессионального стандарта). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pushkinschool.ru/wp-content/uploads.pdf>
16. Бакшаева Н.А. Психология мотивации студентов / Н.А. Бакшаева, А.А. Вербицкий. – М.: Логос, 2006. – 184 с.
17. Балакирева, Э. В. Профессиологические основы инновационного проектирования профессиональной подготовки педагогов / Э.В. Балакирева // Инновации. – 2005. – №1. – С. 24-26.
18. Бедерханова В.П. Становление личностно ориентированной позиции педагога: Дисс. ... док. пед. наук: 13.00.01, 19.00.07 / В. П. Бедерханова. – Краснодар, 2002. – 413 с.
19. Бездухов, В.П. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя / В.П. Бездухов. – Самара: Изд-во СамГПУ, 2002. – 400 с.
20. Беликов, В.А. Философия образования личности: деятельностный аспект: Монография / В.А. Беликов. – М.: Владос, 2004. – 357 с.

21.Белозерцев, Е.П. ВУЗ: наследие, культурно-образовательная среда, диалог / Е.П.Белозерцев // Наука, искусство, культура. - №1. – 2012. – С.117-130.

22.Бендова, Л.В. Ролевая модель деятельности тьютора в системе ОДО / Л.В. Бендова // Качество дистанционного образования (концепции, проблемы, решения): Материалы международной научно-практической конференции. – М.: МГИУ, 2005. – С. 40-44.

23.Бережнова, Л.Н. Самоанализ студентов своей деятельности как основа профессионального самосохранения / Л.Н. Бережнова // Сопровождение личностно–профессионального развития студентов в педагогическом вузе: Научно–методическое пособие / Отв.ред. Л.Н. Бережнова, В.И. Богословский, В.В. Семикин. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. – 158 с.

24.Битянова, Н.Р. Проблема саморазвития личности в психологии. Аналитический обзор / Н.Р. Битянова. – М.: РГБ, 2009. – 46 с.

25.Большая Советская энциклопедия. (В 30 томах) / гл. ред. А.М. Прохоров.– М.: Изд-во «Советская энциклопедия». – Т. 17. – 1970. – 637 с.

26.Бондаренко, Е.Н. Воззрения на профессиональные компетенции современного учителя в различных странах мира / Е.Н. Бондаренко // Высшее образование сегодня. – 2009. – №1. – С. 42-44.

27.Боровкова, Т.И. Развитие педагогической позиции преподавателя высшей школы в дополнительном профессиональном образовании: дисс. ... канд. пед. наук / Т. И. Боровкова. – Владивосток, 2007. – 258 с.

28.Борытко, Н.М. Становление субъектной позиции учащегося в гуманитарном пространстве урока / Н.М. Борытко, О.А. Мацкатова; Под ред. Н.К. Сергеева. – Волгоград, 2002. – 132 с.

29.Борытко, Н.М. Теория и практика становления профессиональной позиции педагога-воспитателя в системе непрерывного образования: Автореф. дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.08. / Н.М. Борытко. – Волгоград, 2001. – 36 с

30.Букина, Н.Н. Становление системы неформального образования взрослых / Н.Н. Букина // Человек и образование. – 2006. – №7. – С. 81-84.

31.Бычкова, Н.И. Социальное обучение взрослых в условиях неформального образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Н.И. Бычкова. – Пятигорск, 2006. – 320 с.

32.Верзунова, Л.В. Формирование модерационной компетентности преподавателя вуза в процессе повышения квалификации / Л.В. Верзунова, Н.В. Кирий // Образование и общество. – 2010. – №1(60). – С. 28-31.

33.Ветров, Ю. Проблема моделирования педагогических систем / Ю. Ветров, М. Мельникова // Высшее образование в России. – 2005. – № 5. – С. 59-62.

34.Виленский, М.Я., Технология профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: Учебное пособие / М.Я. Виленский, П.И. Образцов, А.И. Уман / Под.ред. В.А. Слостенина. – Орел: ГОУ ВПО «ОГУ», 2008. – 270 с.

35.Витвицкая, Л.А. Позиция преподавателя в процессе взаимодействия со студентами / Л.А. Витвицкая // Вестник Оренбургского государственного университета. – Оренбург. – 2009. – № 9. – С. 24-25.

36.Воспитание детей в школе: Новые подходы и новые технологии / Под ред. Н.Е. Щурковой. - М.: Новая школа, 1998. – С. 76-77.

37.Востриков, А.А., Дудина, Е.Н. Концепция подготовки педагогов-исследователей на основе компетентностного подхода / А.А. Востриков, Е.Н. Дудина // Вестник Томского государственного педагогического университета. – Томск. – 2011. – № 1. – С. 59-62.

38.Гавриленко, Л.С. Педагогическое сопровождение инновационной деятельности учителя: компетентностный подход / Л.С. Гавриленко // Инновации в образовании. – 2013. – № 3. – С. 28–37.

39.Гайдукова, С.С. Формирование социально-организационной компетентности будущих педагогов во внеаудиторной воспитательной работе вуза: Автореф. дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / С.С. Гайдукова. – Краснодар, 2012. – 22 с.

40.Гаимназаров, О.Г. Сущность педагогической инновации в профессиональных колледжах / О. Г. Гаимназаров // Молодой ученый. — 2012. — №4. — С. 403-404.

41.Галагузова, Ю.Н. Теория и практика системной профессиональной подготовки социальных педагогов: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Ю. Н. Галагузова. — М., 2001. — 373 с.

42.Галицких, Е.О. Интегративный подход как теоретическая основа профессионально-личностного становления будущего педагога в университете: Монография / Е.О. Галицких. - СПб., 2001. — 264 с.

43.Гершунский, Б. С. Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования / Б.С. Гершунский // Педагогика. — 2003. — № 10. — С. 3-7.

44.Гибадуллина, Ю.М. Тьюторское сопровождение научно-исследовательской деятельности студента в формальном и неформальном образовании / Ю.М. Гибадуллина // Мир науки, культуры, образования. — 2015. — № 4. — С. 124-126.

45.Горский, В.А. Интеграция содержания формального и неформального образования / В.А. Горский // Современный образовательный процесс: опыт, проблемы и перспективы: Материалы всерос. науч.-практ. конф. — Уфа: Изд-во ИРО РБ, 2013. — С.5-10.

46.Горский, В.А. Тенденции в развитии высшего и послевузовского образования / В.А. Горский // Теория и практика дополнительного образования. - М., 2009. — № 1. — С.4-7.

47.Горшкова, В. В. Взаимодействие формального, неформального и информального образования как современное направление развития человека // Современные научные исследования: актуальные теории и концепции. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://e-koncept.ru/teleconf/64336.html> - ISSN 2304-120X.

48.Горшкова, М. А. Модель воспитательной деятельности куратора студенческой группы в педагогическом вузе: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / М. А. Горшкова. – М., 2011. – 20 с.

49.Государственная программа «Развитие образования на 2013-2020 гг.». [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.mskzapad.ru/files/Gosprogramma-Razvitie-obrazovaniya_2013-2020.pdf

50.Гранатов, Г.Г. Концепция дополнительности в философии образования человека (диалектика и психология мышления) / Г.Г. Гранатов. – Магнитогорск: МаГУ, 2008. – 203 с.

51.Грендстафф, М. Неформальное образование как концепция / Марвин Грендстафф // Перспективы. Вопросы образования. – 1982. – №1-2. – С.155-158.

52.Грибанов, Н.И. Принцип соответствия как форма преемственности оснований теории / Н.И. Грибанов. – Вестник СамГУ. – 2012. – № 5. – С.84 – 89.

53.Григорьева, А.И. Педагог как профессиональный воспитатель / А.И. Григорьева. – Тула: ИПК и ППРО ТО. – 1999. – 144 с.

54.Гринберг, Г.М. Интеграция формального и неформального образования студентов и школьников [Электронный ресурс] / Г.М. Гринберг. Режим доступа:<http://www.eorhelp.runeorhelp.runeor.openclass.ru/node/31738>

55.Груздев, М.В. Интеграция формального и неформального образования как условие достижения актуальных образовательных результатов [Электронный ресурс] / М.В.Груздев. Режим доступа: http://www.rusnauka.com/35_NOBG_2013/Pedagogica/4_149477.doc.htm.

56.Гуманитарные технологии в вузе: Методическое пособие / О.В. Акулова, А.А. Ахаян, Е.Н. Глубокова, И.Ю. Гутник, А.Е. Бахмутский, О.Б. Даутова, О.Н. Крылова, С.А. Писарева, Е.В. Пискунова, А.П. Тряпицына: Под общ.ред. С.А. Гончарова. – Спб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. – 159 с.

57.Гуторова, А.В. Формирование профессиональной позиции у студентов педагогического вуза: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / А.В. Гуторова. – Волгоград, 1996. – 20 с.

58. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. – М., 1998. – 452 с.

59. Дементьева М.А. Профессиональная позиция учителя – залог успешности в педагогической деятельности. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://teoria-practica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2011/7/pedagogika/dementieva.pdf

60. Дистервег, А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег. – М.: Учпедгиз, 1956. – 378 с.

61. Добрович, А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения: Книга для учителя и родителей / А.Б. Добрович. – М.: Просвещение, 1987. – 207 с.

62. Добряков, А. А. Синергетика в подготовке молодых специалистов / А.А. Добряков. – М., 1995. – 135 с.

63. Доронина, Н.А. Методическая система подготовки социальных педагогов в вузе к социально-педагогическому взаимодействию: дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Н. А. Доронина. – М., 2012. – 319 с.

64. Доценко, Н.В. Ценностные основания методической деятельности в дополнительном образовании детей / Н.В. Доценко // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2012. – № 4. – С. 122-128.

65. Дубровина, Т.Л. Технология организации неформального образования преподавателей профессионального цикла колледжа: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Т.Л. Дубровина. – СПб., 2013. – 22 с.

66. Дука, Н.А. Дидактика высшей школы: от классических оснований к постнеклассическим перспективам / Н.А. Дука. – Омск, 2011. – 228 с.

67. Дурай-Новакова, К.М. Формирование профессиональной готовности к педагогической деятельности: Автореф. ... дисс. д.п.н. / К.М. Дурай-Новакова. – М., 1983. – 31 с.

68. Дьюи, Дж. Моя педагогическая вера / Дж. Дьюи // Историко-педагогический журнал. – Научное издание Нижнетагильского государственного социально-педагогического института (филиала) ФГАОУ

ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет». – 2014. – № 4. – С. 54-64.

69. Дьяконов, Б.П. Новые профессиональные роли педагога в современной информационно-образовательной среде / Б.П. Дьяконов, Б.М. Игошев // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2014. – № 5. – С. 59-69.

70. Европейский опыт признания профессиональных квалификаций, полученных в результате неформального и спонтанного обучения / Авт.-сост.: О.В. Дехтяренко [и др.]; Под ред. Э.М. Калицкого; пер. с англ. И.В. Павлючик, Е.С. Харченко. – Минск: РИПО, 2011. – 140 с.

71. Елагина, В.С. Мотивация инновационной деятельности будущего учителя / В.С. Елагина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2013. – № 1 (17). – С. 1-5.

72. Ефименко, С.М. Подготовка будущих педагогов профессионального обучения к реализации функций тьютора: Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / С.М.Ефименко. – Чебоксары, 2011. – 246 с.

73. Желудов, М.А. Структура менеджмента как гуманитарного стиля управления в деятельности классного руководителя / М.А. Желудов // Журнал «Известия волгоградского государственного педагогического университета». – 2009. – № 1. – С. 81-84.

74. Жилин, В.В. Принципы менеджмента учебной информации / В.В. Жилин // Теория и практика общественного развития. – М., 2012. – № 8. – С. 139-141.

75. Жилин, В.И. Ситуационный подход в планировании учебных занятий. Монография / В.И. Жилин. – Омск: Изд-во ОмГТУ, 2006. – 150 с.

76. Жожиков, А.В. Перспективы становление новых методов образования под воздействием информационных технологий / А.В. Жожиков // Электронный ресурс <http://ims99.nw.ru/thesis.html>

77. Жук, О.Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход / О. Л. Жук. – Минск: РИВШ, 2009. – 336 с.

78. Жукова, Л.В. Неформальное образование: социально-философский анализ (на примере США): Автореферат дис. ... кандидата социологических наук : 09.00.11. / Л. В. Жукова. - Ростов-на-Дону, 1994. – 20 с.

79. Загвязинский, В.И. Моделирование в структуре социально-педагогического проектирования / В.И. Загвязинский // *Alma Mater*. – 2004. – № 9. – С. 21-25.

80. Загвязинский, В.И. Педагогический словарь: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 352 с.

81. Загрузина, Т.А. Позиция руководителя и социально-психологический климат трудового коллектива: Автореф. дисс. ... канд. филос. наук: 09.00.09 / Т.А. Загрузина. – Л., 1983. – 16 с.

82. Задорожнюк, И.Е. Роль непрерывного образования в развитии человеческого потенциала / И.Е. Задорожнюк // *Труды СГУ. Гуманитарные науки. Психология и социология образования*. – 2002. – Вып. 89.

83. Занина, Л.В. Становление гуманной педагогической позиции будущего учителя в условиях многоуровневой системы высшего педагогического образования: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л. В. Занина. – Ростов-на-Дону, 1994. – 24 с.

84. Зеер, Э.Ф., Романцев, Г. М. Личностно-ориентированное профессиональное образование / Э.Ф. Зеер, Г.М. Романцев // *Педагогика*. – 2002. – № 3. – С. 16 – 21.

85. Зимняя, И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека: исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов / И.А. Зимняя // *Высшее образование сегодня*. – 2005. – № 11. – С. 14-20.

86. Зимняя, И.А. Профессиональные роли и функции социального работника (общие проблемы подготовки специалиста) // *Российский журнал социальной работы*. – 1995. – № 1. – С. 79-82.

87.Зинченко, А.П. Роль тьютора в системе дистанционного образования / А.П. Зинченко // Экономика и менеджмент: проблемы теории и практики. Жуковский: МИМ ЛИНК. – 2002.-Вып 6. – С. 203-214

88.Змеев, С.И. Основы андрагогики: Учебное пособие для вузов / С.И. Змеев. – М.: Флинта, 2013. – 157 с.

89.Зорина, Е.С. Позиция личности в философско-социологических и психолого-педагогических исследованиях 70-80-х гг. XX в. / Е.С. Зорина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – СПб. – 2008. – № 61. – С. 401-403.

90.Игнатова, В.А. Интегрированные учебные курсы как средство формирования экологической культуры учащихся: Дис... д-ра пед. наук: 13.00.01. / В. А. Игнатова. – Тюмень, 1999. – 388 с.

91.Интеграция дополнительного и других сфер образования: Монография / Т.Н. Гушина и др.; под ред. Е.Б. Евладовой, А.В. Золотаревой, С.Л. Паладьева. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2005. – 197 с.

92.Исаев, И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя / И. Ф. Исаев. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 208 с.

93.Каверина, Р.Д. Психологическая систематика профессий типа «Человек-Человек» в целях профессиональной ориентации: Дисс. ... канд. психол. наук. / Р.Д. Каверина. – Л., 1981. – 151 с.

94.Качалина, Е.Б. Становление и развитие профессиональной педагогической позиции у студентов педагогического колледжа: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е. Б. Качалина. – М., 2009. – 24 с.

95.Кирий, Н.В. Через модерацию к новому качеству обучения в вузе / Н.В. Кирий, А.П. Пересыпкин // Интеграция образования. – Белгород. – 2009. – № 4. – С. 37-39.

96.Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – Ростов-на-Дону, 1996. – 512 с.

97.Ковалева, Т. М. Введение в тьюторство / Т.М. Ковалева [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.mioo.ru/>

98. Ковалевская, Е. Н. Педагогическая культура как сущностная характеристика профессиональной деятельности социального педагога-исследователя: логика системы дополнительного образования / Е.Н. Ковалевская, А.В. Гайворонская // Вестник Томского государственного педагогического университета. – Томск. – 2014. – № 2 (143). – С. 80-85.

99. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Издательский центр «Академия», 2001 – 176 с.

100. Колесникова И. А. Теоретико-методологическая подготовка учителя к воспитательной работе в цикле педагогических дисциплин: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / И.А. Колесникова. – Л., 1991. – 449 с.

101. Комраков, Е.С. Проектировочная деятельность тьютора в системе открытого дистанционного профессионального образования: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е. С. Комраков. – М., 2004. – 25 с.

102. Кон, И.С. Личность и ее социальные роли / И.С. Кон // Социология и идеология. Редактор-составитель Л.А. Воловик. - М.: Наука, 1969. – С.248-261.

103. Кострикова Е. А. Выбор как фактор ценностного самоопределения старшеклассника: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е. А. Кострикова. – Оренбург, 1999. – 192 с.

104. Красило, А.И. Социально-психологическая позиция преподавателя в системе управления учебно-воспитательным процессом: Дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / А.И.Красило. – М., 1986. –

105. Краткий педагогический словарь: Учебное справочное пособие / Под.ред. Андреева Г.А., Вяликова Г.С., Тютюкова И.А. – М.: В.Секачев, 2007. – 181 с.

106. Краткий словарь по социологии / Под общ.ред. Д.М. Гвишмани, Н.И. Лапина, 1990. – 479 с.

107. Кривых, С.В. Исследование особенностей тьюторского сопровождения развития профессиональной компетентности педагогов в

условиях постдипломного образования / С.В. Кривых. – СПб.: ИПК СПО, 2014. – 128 с.

108. Кудряшова А. В., Горбатова Т. Н. Роли преподавателя в процессе развития творческой самостоятельности студентов высших учебных заведений / А.В. Кудряшова, Т.Н. Горбатова // Молодой ученый. – 2015. – №4. – С. 581-584.

109. Кулюткин, Ю.Н. Личность, внутренний мир и самореализация: идеи, концепции, взгляды / Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская. – М.: Тускарора, 1996. – 175 с.

110. Кумбс, Ф. Кризис образования в современном мире. Системный анализ / Ф. Кумбс. – М.: Прогресс, 1970. – 261 с.

111. Кумушкулов, А.М. Формирование готовности к профессионально-педагогической деятельности будущих педагогов-психологов: Автореферат дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / А. М. Кумушкулов. – Магнитогорск – 2006. – 23с.

112. Кустова, О.Л. Деятельность учителя как предмет социально-ролевого анализа / О.Л. Кустова // Педагогическое образование в России. – 2007. – № 1. – С. 84-89.

113. Лаптева, М.Д. Позиция в структуре профессионального общения. дисс. ... канд. психолог. наук: 19.00.07 / М. Д. Лаптева. – М, 1999. – 216 с.

114. Ломаева, М.В. Ролевое взаимодействие как средство воспитания профессиональной направленности будущего учителя: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / М. В. Ломаева. – Екатеринбург, 2003. – 192 с.

115. Ломов, Б.Ф. Психологическая регуляция деятельности / Б.Ф. Ломов. – М.: Изд-во ИП РАН, 2006. – 622 с.

116. Майерс, Д. Социальная психология: Учеб. пособие для студентов вузов / Д. Майерс ; Пер. с англ. — СПб.: Питер. – 1997. – 688 с.

117. Макареня, А.А. Неформальное образование как условие социального взаимодействия в процессе повышения квалификации /А.А.

Макареня, О.В. Ройтблат, Н.Н. Суртаева // Образование и человек. – 2011. – № 4. – С.59-64.

118. Маркова, А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение – 1993. – 192 с.

119. Маркова, А.К. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя / А.К. Маркова, А.Я. Никонова // Вопросы психологии, 1987. – № 5. – С.40-48.

120. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М., 1996. – 308 с.

121. Мартынова, А.В. Фасилитация как технология организационного развития и изменений / А.В. Мартынова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.orgpsyjournal.hse.ru>

122. Матвеева, О.М. Роль педагога-фасилитатора в становлении нравственности будущих предпринимателей / О.М. Матвеева // Вестник бурятского государственного университета. – Бурятия, 2012. – № 11. – С. 203-206.

123. Махмутов, Ю.М. Формирование этнопедагогической культуры будущих учителей в процессе профессиональной подготовки в вузе: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08/ Ю. М. Махмутов. – Магнитогорск, 2009. – 180 с.

124. Международная стандартная классификация образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа <http://omsu.ru/page.php?id=501>.

125. Меморандум непрерывного образования Европейского Союза [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.znanie.org/docs/memorandum.html>

126. Метлякова Л.А. Интеграция формального и неформального образования детей и взрослых как фактор поддержки семейного воспитания (на примере учреждений дополнительного образования детей): автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л. А. Метлякова. – Ижевск, 2012. – 24 с.

127. Мир словарей. Педагогический словарь [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://mirсловarei.com/content_pedslov/nepreryvnoe-obrazovanie-43104.html.

128. Мирошкина, М.Р. Теория и практика социализации подростков и молодежи в подростково-молодежных клубах по месту жительства / М.Р. Мирошкина. – М., 2005. – 340 с.

129. Митина, Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998. – 200 с.

130. Митина, Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М.: Издательский центр «Академия», 2004.– 320 с.

131. Модель профессиональной компетентности учителя в соответствии со стандартами образования / Н. А. Разина // Журнал «Завуч». – 2001. – №4. –С. 113-136

132. Москвин, Д. Е. Организация неформального и информального образования современного политолога / Д. Е. Москвин // Журнал «Без купюр». – 2009. – № 2(12). – С. 18-22.

133. Москвин, Д.Е. Перспективы развития неформального и информального образования в России / Д.Е. Москвин // Политическое образование и гражданская позиция молодого поколения России: Всероссийская научно-практическая конференция. – Казань, 2010. – С. 120-124.

134. Мухлаева, Т. В. Международный опыт неформального образования / Т. В. Мухлаева // Человек и образование. – 2010. – № 4. – С. 158-162.

135. Нагайцева И.Ф. Формирование субъектной позиции педагога на занятиях по физической культуре: Автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.08 / И. Ф. Нагайцева. – Волгоград, 2010 – 23 с.

136. «На улице Свободы...» Педагогическая позиция коллектива Вятской гуманитарной гимназии. / Под ред. Е.О. Галицких. – Москва – Киров, 2001. – 176 с.

137. Научные основы взаимодействия и преемственности формального, неформального и информального образования: монография / В.А. Горский, Г.Ф. Суворова, Д.В. Смирнов и др.; Под ред. М.В. Рыжакова, В.А. Горского, Г.Ф. Суворовой. – Уфа: Изд-во ИРО РБ, 2012. – 308 с.

138. Непомнящий, А.В., Писаренко, В.И. Инновационное образование: достижение и перспективы / А.В. Непомнящий, В.И. Писаренко // Высшее образование сегодня. – 2007. – №7. – С. 14-19.

139. Никитин, В.Я. Модератор в системе фокус – группового исследования / В.Я. Никитин, Н.Н. Суртаева. – СПб, 2005. – 55 с

140. Ниязова Ю.М. Социальная адаптация и реабилитация детей группы риска в условиях оздоровительного лагеря: Учебно-метод. пособие / Ю.М. Ниязова, А.А. Ниязова, Н.А. Доронина. – Тобольск: ТГПИ им. Д.И. Менделеева, 2009. – 124 с.

141. Новые функции преподавателей в организации самостоятельной работы магистрантов [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://do.gendocs.ru/docs/index-332982.html>.

142. Нордберг, Л. В. Роль менторов в формировании корпоративной культуры / Л.В. Нордберг // Вестник удмуртского университета «Человек и общество». – Ижевск, 2008. – № 3-1. – С. 59-66.

143. Нужнова, С.В. Особенности организации научно-исследовательской работы студентов при подготовке к профессиональной мобильности / С.В. Нужнова, С.А. Осипенко // Инновации в науке и образовании / Под ред. О.В. Климовой. – Троицк: ТФ ЧелГУ, 2014. – С.47-55.

144. Обновление содержания профессиональной подготовки педагогов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.akvobr.ru/soderzhanie_professionalnoi_podgotovki_pedagogov.html.

145. Обухова, И. А. Профессиональная подготовка педагога к формированию субъектной позиции школьника в системе гуманистического воспитания: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / И.А. Обухова. – М., 2003. – 188 с.

146. Общая и профессиональная педагогика: Учебное пособие для студентов пед. вузов / Под ред. В.Д. Симоненко. – М.: Вентана – Граф, 2007. – 368 с.
147. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М., 1996.– 928 с.
148. Основы деятельности тьютора в системе дистанционного образования: Специализированный учебный курс / С.А. Щенников, А.Г. Теслинов, А.Г. Чернявская [и др.]. – М.: Обучение-Сервис, 2004. – 16 с.
149. Павлова, О.В. Включение информального образования в жизненные стратегии взрослых / О.В. Павлова // Человек и образование. – 2011. – № 4 (29) Академический вестник Института образования взрослых Российской академии науки. – С. 64-67.
150. Паращук, О. Неформальное образование для региональных демократических трансформаций / О. Паращук, Г. Усатенко. - [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://adukatar.net/wp-content/uploads/2012/12/book-final.pdf>
151. Парыгин, Б.Д. Основы социально-психологической теории / Б.Д. Парыгин. – М.: Мысль, 1971. – 352 с.
152. Педагогика профессионального образования / Под ред. Сластенина В.А. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 368 с.
153. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб. для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянова и др.; под ред. С.А. Смирнова. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 512 с.
154. Педагогика. Профессиональные функции педагога, особенности его профессии. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://paidagogos.com/?p=61>.
155. Педагогическое содействие формированию готовности студентов вуза к профессиональной мобильности / Сост. С.В. Нужнова. – Троицк, 2010. – 116с.

156. Петрусевич, А.А. Трансформация ценностно-смысловых ориентиров студентов в процессе профессиональной подготовки / А.А. Петрусевич // Высшее образование сегодня. – 2008. – №4. – С. 69-74.

157. Писарева, С.А. Инновационные процессы в образовании: развитие в ситуациях взаимосвязи теории и практики / С. А. Писарева // Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании. – СПб.: Экспресс, 2014. – С. 127-130.

158. Пискунова, Е.В. Компетентностный подход в педагогическом образовании: коллективная монография / Е.В. Пискунова, В.А. Козырев, Н.Ф. Радионова и др./ Под ред. проф. В.А.Козырева и Н.Ф. Радионовой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. – 246 с.

159. Пискунова, Е.В. Подготовка учителя к обеспечению современного качества образования для всех: опыт России. Рекомендации по результатам научных исследований / Под ред. акад. Г.А. Бордовского. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2007. – 79 с.

160. Пискунова, Е.В. Социокультурная обусловленность изменений профессионально-педагогической деятельности учителя: Монография / Е.В. Пискунова. – СПб: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2005. – 324 с.

161. Плотникова, В.С., Федорова, Е.Н. Подготовка будущих педагогов к анимационной деятельности в контексте ценностно-смыслового подхода / В.С. Плотникова, Е.Н. Федорова // Фундаментальные исследования. – 2012. – № 3. – С. 48-53.

162. Погребняк Е.В. Развитие профессиональной позиции учителя в системе повышения квалификации: Автореф. дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Е. В.Погребняк. – Омск, 2012. – 23 с.

163. Поздеева, С.И. Роль позиции педагога в изменении содержания образования / С.И. Поздеева // Вестник Томского государственного педагогического университета. – Томск. – 2005. – № 2. – С. 18-21.

164. Попова, И.С. Развитие инициативности студентов в условиях неформального образования в некоммерческой организации: Автореферат дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / И. С. Попова. – Челябинск, 2011. – 26 с.

165. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (с изм. от 25.12.2014) «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (Зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 № 30550)

166. Проектирование программы неформального образования и психологической поддержки преподавателя в первые годы работы в вузе / Под общ.ред. Л.Н. Харченко. – Ставрополь: Ставропольсервисшкола, 2012. – 124 с.

167. Пронина, Н. А., Сергеева, Т. Ф. Региональные сетевые модели непрерывного образования одаренных учащихся / Н.А. Пронина, Т.Ф. Сергеева // Научно-практический журнал. – М.: Академия, 2014. - № 1(11). – С. 40-51.

168. Профессиональная педагогика: Учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям / Под ред. С.Я. Батышева, А.М. Новикова. – М.: Эгвес, 2009. – 456с.

169. Прусова, Н. В. Психология труда. Шпаргалки / Н.В. Прусова, Г.Х. Боронова. – М.: Эксмо, 2008. – 32 с.

170. Психологический словарь / Под общ.ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.

171. Пушкина, Н.М. Современные требования к педагогу для одаренных школьников / Н.М. Пушкина, И.И. Ушатикова // ФЭН-Наука. – Челябинск. – 2013 – № 11 (26). – С. 36-38.

172. Решетников, П. Е. Нетрадиционная технологическая система подготовки учителей. Рождение мастера / П.Е. Решетников. – М.: Владос, 2000. – 301 с

173. Роджерс, К. Свобода учиться / К. Роджерс, Дж. Фрейберг. - М.: Смысл, 2002. - 527 с.

174. Родичев, Н.Ф. Интеграция формального и неформального образования как механизма формирования профессионального самоопределения и личностного развития школьника / Н.Ф. Родичев // Интеграция формального и неформального образования: методические рекомендации / Под ред. В.А. Горского. – М.: УРАО ИСМО, 2011. – С. 26–45.

175. Ройтблат, О.В. Неформальное образование в системе повышения квалификации в условиях трансформации педагогической профессии / О.В. Ройтблат // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 2 (27). – С.126-128.

176. Ройтблат, О.В. Новые подходы к повышению профессионализма педагогов: модель неформального образования / О.В. Ройтблат // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – №5 (30). – С. 206-208.

177. Ройтблат, О.В. Развитие теории неформального образования в системе повышения квалификации педагогических работников: Автореф. дисс. ... доктора педагогических наук: 13.00.08 / О. В. Ройтблат. – СПб., 2015. – 49 с.

178. Роли учителя: тьютор и фасилитатор // Электронный журнал «Школьный психолог». – 2007. – № 1 (383) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200700115>.

179. Российское образование – 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях: к IX Междунар. науч. конф. «Модернизация экономики и глобализация», Москва 1-3 апреля 2008 г. / Под ред. Я. Кузьминова, И. Фрумина; Гос. ун-т – Высшая школа экономики. М.: Изд.дом ГУ ВШЭ, 2008. – С. 33.

180. Рубинштейн, С. Л. Принцип творческой самодеятельности / С. Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1986. – №4. – С. 101-109.

181. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М., Питер Ком, 1999. – 720 с.

182. Савинова, Л.Ф.Современные модели повышения квалификации: опыт, проблемы, перспективы / Л.Ф. Савинова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2013. – № 3-4 (16). – С. 5-10.

183. Савченко, Е.А. Антропокультурологический подход к образовательной деятельности (теоретико-методологическое исследование): Автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Е. А.Савченко. – М., 2012. – 549 с.
184. Сахарова, В.И. Подготовка педагога-исследователя в системе повышения квалификации / В.И. Сахарова // Профессиональное образование в России и за рубежом. – Кемерово. – 2014. – № 4 (16) . – С. 106-109.
185. Сергеева, Т.А., Уварова, Н.М., Назарова С.Е. и др. Профессионализм методиста, или один в пяти лицах: Методическое пособие / Т.А. Сергеева, Н.М. Уварова и др. – М.: ИРПО; ПрофОбрИздат, 2002. – 224 с.
186. Сериков, В.В. Личностно-ориентированное образование / В.В. Сериков // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 16-21.
187. Сивашинская, Е. Ф. Педагогика современной школы: Курс лекций для студентов пед. специальностей вузов / Под общ.ред. Е. Ф. Сивашинской. – Минск: Экоперспектива. – 2009. – 212 с.
188. Сидоров, Д.Г. Педагогическая интеграция формального, неформального и информального видов образования в процессе формирования здорового образа жизни студентов: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. 13.00.01. / Д. Г. Сидоров. – Н. Новгород, 2013. – 66 с.
189. Скрынник, И.К. Неформальное образование как средство повышения эффективности деятельности некоммерческих организаций: Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / И. К. Скрынник. – Ставрополь, 2006 – 217 с.
190. Сластенин, В. А. Интегративные тенденции в психолого-педагогическом образовании / В. А. Сластёнин// Приобщение к педагогической профессии: Практика, концепции, новые структуры. – М.: Магистр-пресс, 2000. – С.248-258.
191. Сластенин, В.А. и др. Педагогика: учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
192. Сластенин, В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. – М.: Магистр, 1997. – 222 с.

193. Слободчиков, В.И. Профессиональное развитие педагога как научная проблема / В.И. Слободчиков // Инновации в образовании. – 2003. - № 5. – С. 5-11.
194. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин. – Минск, 1998. – 301 с.
195. Смирнов, С.Д. Педагогика и психология высшего образования: От деятельности к личности / С.Д. Смирнов – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 400 с.
196. Смолева, Т.О. Субъектная позиция педагогов в период их профессионального становления / Т.О. Смолева // Среднее профессиональное образование. – 2010. – № 2. – С. 44-48.
197. Совершенствование профессионального мастерства современного педагога: актуальные проблемы и решения: Монография / Под ред. С.Д. Якушевой. – Новосибирск: Изд-во СибАК, 2014. – 228 с.
198. Социальные позиции и роли личности в системе управленческих отношений [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://studopedia.net/14_82688_sotsialnie-pozitsii-i-rol-i-lichnosti-v-sisteme-upravlencheskih-otnosheniy.html.
199. Социологический словарь / сост. А.Н. Елеуков, К.В. Шульга. – Минск, 1991. – 608 с.
200. Стародубцева, Е. В. Позиция преподавателя системы постдипломного образования как андрагога-консультанта / Е.В. Стародубцева // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). – СПб.: Реноме, 2012. – С. 396-399.
201. Степанов, П.В., Григорьев, Д.В. и др. Диагностика и мониторинг процесса воспитания в школе / П.В. Степанов, Д.В. Григорьев, И.В. Кулешова / Под ред. Н.Л.Селивановой, В.М. Лизинского. – М.: АПК и ПРО. – 2003. – 83 с.

202. Суртаева, Н.Н. Гуманитарные технологии в современном образовательном пространстве: Монография / Н.Н. Суртаева. – Омск: БОУДПО «ИРООО», 2009. – 180 с.

203. Суртаева, Н.Н. Преобразование или модернизация, или реформирование педагогического образования – заказ будущему / Н.Н. Суртаева // Проблемы педагогической инноватики в профессиональной школе. – СПб: ФГНУ ИПООВ РАО, 2013. – С. 9-14.

204. Сухова, Е.И. Роль супервизии в формировании профессиональных компетенций бакалавров психолого-педагогического образования / Е.И. Сухова, Н.Ю. Зубенко // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 3. – С. 102-104.

205. Сухомлинский, В. А. Разговор с молодым директором школы / В.А. Сухомлинский. – М., 1973. – С. 63.

206. Терешкина, И.Б., Технологии модерации в сфере социального взаимодействия: учебно-методический комплекс / И.Б. Терешкина, С.А. Векилова, Н.В. Солнцева, Н.Н. Суртаева; под ред. Терешкина И.Б. – СПб., 2008. – 215 с.

207. Ткаченко, Г. Технология модерации / Г. Ткаченко. - [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://yspu.org/trn_level_edu/7/moderaciya.pdf

208. Трещев, А.М. Профессионально-субъектная позиция учителя: Автореферат дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / А. М. Трещев. – Калуга, 2001. – 52 с.

209. Тряпицына, А.П., Писарева С.А. Современные методологические подходы к исследованию педагогического образования / А.П. Тряпицына, С.А. Писарева // Человек и образование. – 2014. – №3. – С. 4-12.

210. Тряпицына, А.П. Подготовка педагогических кадров и задачи современной школы / А. П. Тряпицына // Вестник герценовского университета. - СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2010. - № 11(85). - С.16-18.

211. Тряпицына, А. П. Современная школа и модернизация подготовки педагогических кадров / А.П. Тряпицына // Модернизация подготовки

педагогических кадров в условиях перехода на уровневое образование: Материалы пленума УМО по напр. пед. обр. – СПб.: Изд-во РГПУ им.А.И. Герцена. – 2008. – С. 14-23.

212. Тышлаков, В.А. Супервизия - путь к себе / В.А. Тышлаков // Психологическая газета. 2002. – № 34.[Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://gibaka.ru/63libinttash.HTM>.

213. Тьюторское сопровождение индивидуальных образовательных программ на разных ступенях обучения: Материалы международной научно-практической конференции / Под общ. ред. Л.А. Косолаповой; ред. кол.: Т.Я. Шихова, Н.В. Юняева, Т.П. Гаврилова; Перм. гос. гуманитар. – пед. ун-т. – Пермь: ПГГПУ, 2012. – 205 с.

214. Учитель как субъект педагогической деятельности. Педагогика. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.bibliotekar.ru/pedagogika-3/29.htm>.

215. Фалунина, Е.В. Психолого-педагогическая модель системы подготовки будущих учителей в пространстве современного образования: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Е. В. Фалунина. – Москва, 2012. – 64с.

216. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – М.: Эксмо, 2013. – 208 с.

217. Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф.8В/885>.

218. Фетискин, Н.П., Козлов, В.В. и др. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М., Издательство Института Психотерапии. – 2005. – 490 с.

219. Фишман, Б.Е. Педагогическая поддержка профессионального развития / саморазвития педагога / Б.Е.Фишман // Педагогическое образование и наука. – 2006. – № 3 – С. 10-16.

220. Функции педагогической деятельности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ulfek.ru/professionalnoe-samoobrazovanie-pedagoga/752-funksii-pedagogicheskoy-deyatelnosti.html>.

221. Харланова, Е.М. Концепция развития социальной активности студентов в процессе интеграции формального и неформального образования: Монография / Е.М. Харланова. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2014. – 380 с.

222. Ховкинс П. Супервизия: индивидуальный, групповой и организационный подходы / П. Ховкинс, Р. Шохет. - СПб., 2002. – 352 с.

223. Цыркун, И.И. Педагогическая инноватика / И.И. Цыркун. – Минск: Ротапринт БГПУ им. М. Танка, 2001. – 138 с.

224. Чапаев, Н.К. Структура и содержание теоретико-методологического обеспечения педагогической интеграции: Дис. ... д-ра пед наук: 13.00.01 / Н. К. Чапаев. – Екатеринбург, 1998. – 208 с.

225. Чекалева, Н.В. Изменения в деятельности преподавателя педагогического вуза в контексте инновационного образования / Н.В. Чекалева // Письма в Эмиссию: электронный научный журнал. – 2011. – № 9. – С. 16-43.

226. Чекалева, Н.В. Отношение к процессу интеграции формального, неформального и информального образования взрослых / Н.В. Чекалева, О.В. Ройтблат, Н.Н. Суртаева // Электронное научное издание (научно-педагогический интернет-журнал). – 2012. Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2012/1755.htm>.

227. Черкасова, И.И. Интерактивная педагогика / И.И. Черкасова, Т.А. Яркова. – СПб.: НОУ «Экспресс», 2012. – 172 с.

228. Черкасова, И.И., Яркова, Т.А. Современные инновационные технологии образования в высшей школе. Учебное пособие / И.И. Черкасова, Т.А. Яркова. – Тобольск: Полиграфист, 2016. – 188 с.

229. Чернявская, А.П. Компетентностный подход в профессиональном развитии педагогов / А.П. Чернявская // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А Некрасова. – 2004. – №4(48). – С 49-56.

230. Чернявская А. П. Становление партнерской позиции педагога: автореф. дис. ... д-ра пед наук: 13.00.01 / А. П. Чернявская. – Ярославль, 2007. – 42 с.
231. Чернявская, А.П Становление партнерской позиции педагога: Монография. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2007. – 328 с.
232. Чистякова, С.Н. Профессиональное самоопределение личности: механизмы и образовательные ресурсы / С.Н. Чистякова // Человек и образование. – 2014. – № 3. – С. 45-50.
233. Чозгиян О.П. Формирование субъектной профессиональной позиции у студентов педагогического колледжа: Дисс. ... кан. пед. наук: 13.00.08 / О. П. Чозгиян. – Москва, 2014. – 244 с.
234. Шадриков, В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В.Д. Шадриков. – М.: Наука, 1982. – 185 с.
235. Шамес, Л.Я. Социализация и культура личности в андрагогике – системе непрерывного образования взрослых / Л.Я. Шамес // Известия Иркутской государственной экономической академии. – 2004. – № 3. – С. 1-6.
236. Шаров, А. С. Ограниченный человек: значимость, активность, рефлексия / А. С. Шаров. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2000. – 358 с.
237. Шахматова, О.Н. Психологические особенности педагогической фасилитации / О.Н. Шахматова // Ежегодник Российского психологического общества: Материалы III Всерос. съезда психологов. – СПб.: Изд-во Спб. ун-та, 2003. – Т. 8. . – С. 373 – 377.
238. Шацкий, С. Т. Избранные педагогические произведения / С.Т. Шацкий. – М., 1980. – Т. 1. – 304 с.
239. Шилова, О.Н. Взаимодействие формального и неформального дополнительного образования педагогических работников: особенности и эффекты [Электронный ресурс]. – Точка доступа: <http://lifelong-education.ru/index.php/ru/literatura/nepreryvnoe-obrazovanie-kak-sotsialnyj-fakt/141-vzaimodejstvie-formalnogo-i-neformalnogo.html>.

240. Шилова, О.Н. О подготовке будущих учителей к профессиональной деятельности с использованием информационных педагогических технологий обучения / О.Н. Шилова, В.И. Богословский, Г.А. Суконкин // Наука и Школа. – 1999. – №5. – С. 45-49.
241. Шипилина, Л.А. Мотивационное управление в образовательных системах: учебное пособие / Л.А. Шипилина, В.В. Шипилина. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2001. – 152 с.
242. Шубинский, В. С. Развиваются ли методы исследования? / В.С. Шубинский // Советская педагогика. – 1991. – № 7. – С. 18
243. Щуркова, Н.Е. Педагогическая технология / Н.Е. Щуркова. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 224 с.
244. Щуркова Н.Е. Практикум по педагогической технологии / Н.Е. Щуркова. – М.: Педагогическое общество России. – 1998. – 250 с.
245. Яковлев, Е.В. Р=Педагогическая концепция: методические аспекты построения / Е.В. Яков, Н.О. Яковлева. – М.: ВЛАДОС, 2006. – 239 с.
246. Cedefop, Terminology of vocational training policy – A multilingual Glossary for an enlarged Europe, Tissot, P., 2004 // [Электронный ресурс] European Inventory. URL:<http://www.ecotec.com/europeaninventory/glossary.html#i>
247. Coombs, Ph. Attacking rural Poverty. How nonformal education can help / Coombs, Ph., Ahmed, H. – Baltimore, 1974. – 292 p.
248. Goffman E.. The presentation of self in everyday life. N.Y. 1959.
249. Hausmann G., Stunner H. Zielwirksame Moderation. – Renningen-Malmsheim, 1994.
250. Jeffs, T. Informal Education: Conversation. Democracy and Learning / T. Jeffs, M.K. Smith. – Educational Heretics Press, 2005. – 142 p.
251. Rogers, A. Non-formal education: flexible schooling or participatory education (CERC studies in comparative education): Springer science+ Business Media, Inc. / Rogers Alan. – New-York, USA, 2005. – 308 p.

252. Simkins, T. Non-Formal Education and Development. Some critical issues / T. Simkins. – Manchester: Department of Adult and Higher Education, University of Manchester, 1977. – 77 p.

253. Shartrand, A., Weiss, H. B., Kreider, H. M., & Lopez, M. E. (1997). New skills for new schools: Preparing teachers in family involvement. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project.

254. Tamasova Viola. The conception of formal, non-formal and informal education in Slovakia // Neformalnoobrazovanje i informalno učenje odraslih, 27–28 p. Режим доступа: www.andragosko.hr/Zbornik/1_poglavlje/Tomasova.pdf

255. Wachtel S. Sprechen und Moderieren in Hörfunk und Fernsehen. – Verlag Olschlager in: Universitätsverlag Konstanz GmbH (UVK – Medien / Olschlager), 1994. – 111 p.

256. Watkins, K./Marsick, V. Informal and Incidental Learning in the Workplace. London, 1990.

257. Werner H. Comparative psychology of mental development. – NY: Percheron Press, 2004.

Контент – анализ понятия «позиция»

№	Определение понятия	Источник	Основные элементы понятия
1.	Позиция – это положение, расположение ...в переносном смысле – точка зрения, мнение в каком-либо вопросе [С.462]	Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М АЗЪ, 1996.– 928 с.	1. Положение и расположение; 2. Точка зрения.
2.	Позиция – это место, которое объект занимает где-либо, его положение в пространстве.	Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. – М., 1998.- 452 с.	1. Место, которое объект занимает где-либо; 2. Положение в пространстве.
3.	Позиция - это единство сознания и деятельности человека, где деятельность выступает одним из способов реализации его базовых ценностей (Н.Г.Алексеев, В.И.Слободчиков) [С.4].	Степанов П.В., Григорьев Д.В., Кулешова И.В. Диагностика и мониторинг процесса воспитания в школе / Под ред. Н.Л.Селивановой, В.М. Лизинского. – М.: АПК и ПРО. – 2003. - 83с.	1. Единство сознания и деятельности человека
4.	Позиция – это: 1) устойчивая система отношений человека к определенным сторонам действительности, проявляющаяся в соответствующем поведении и поступках; 2) интегральная, наиболее обобщенная характеристика положения индивида в статусно-ролевой внутригрупповой структуре» [С.297].	Психологический словарь / Под общ.ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат. – 494 с.	1. Устойчивая система отношений 2. Интегральная, обобщенная характеристика положения индивида
5.	Позиция – это отношение человека к системе норм, правил, шаблонов поведения, вытекающих из его социального положения и предписываемых окружающей его средой [С. 125].	Парыгин, Б.Д. Основы социально-психологической теории / Б.Д. Парыгин. – М.: Мысль, 1971. – 352 с.	1. Отношение человека к системе норм, правил, шаблонов поведения; 2. Социальное положение человека.
6.	Позиция как связующее звено между сознанием и личностью, выражающее их единство. Личностью в специфическом значении этого слова является человек, у которого есть свои позиции, свое ярко выраженное сознательное отношение к жизни, мировоззрение, которое формируется в процессе сознательной работы [101].	Рубинштейн, С. Л. Принцип творческой самодеятельности / С. Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1986. – №4. – С.101-109.	1.Связующее звено между сознанием и личностью 2.Сознательное отношение к жизни; 4.Мировоззрение, которое формируется в процессе сознательной работы.
7.	Позиция – это то, чего человек желает добиться, и если это направлено на профессиональную деятельность, то становится необходимым условием профессиональной субъектности личности.	Дементьева М.А. Профессиональная позиция учителя – залог успешности в педагогической деятельности. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://teoria-	1.Необходимое условие профессиональной субъектности личности.

		practica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2011/7/pedagogika/dementieva.pdf	
8.	Позиция – в широком смысле – устойчивая система отношений человека к определенным сторонам действительности, проявляющаяся в соответствующем поведении и поступках. В более узком – определенная точка зрения по вопросу, оценка явления, события, действия и поведение, обусловленное этим отношением, оценкой [С. 35].	Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии.- М., Питер Ком, 1999.- 720с.	1. Устойчивая система отношений человека; 2. Точка зрения по вопросу, оценка явления, события, действия и поведение, обусловленное этим отношением, оценкой.
9.	Позиция как определенная система качеств личности, необходимых для успешного осуществления деятельности	Маркова, А.К., Психология профессионализма. – М., 1996.-308с.	1. Система качеств личности.
10.	Позиция как состояние готовности к определенному поведению	Асмолов, А.Г. Стандарты вариативного образования в изменяющемся мире: социокультурная перспектива. // Образовательная политика. – №6 (56). – 2011.	1. Состояние готовности к определенному поведению.
11.	Позиция как образование, объединяющее разные виды ценностных ориентаций	Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания Текст. / Б.Г. Ананьев. 3-е изд. СПб: ПИТЕР, 2001. - 282 с	1. Образование, объединяющее разные виды ценностных ориентаций
12.	Позиция как структурное образование личности, как образ «Я» [С.98]	Совершенствование профессионального мастерства современного педагога: актуальные проблемы и решения: Монография /Под ред. С.Д.Якушевой. – Новосибирск: Изд. СибАК, 2014.-228с.	1. Структурное образование личности, как образ «Я»
13.	Позиция – это место, положение, состояние, служащее основанием для каких либо действий, взглядов в отношении кого-либо или чего-либо (объекта или субъекта); это расположение в отношении кого-либо, чего-либо [С.210].	Щуркова Н.Е. Практикум по педагогической технологии. – М.: Педагогическое общество России. – 1998.- 250с.	1. Место, положение; 2. Состояние, служащее основанием для каких - либо действий, взглядов; 3. Расположение в отношении кого-либо, чего-либо.
14.	Позиция личности - интеграция доминирующих, избирательных отношений человека в каком-либо существенном для него вопросе [С. 89].	Адлер, А. Понять природу человека / А. Адлер; пер. Е.А. Цыпина - СПб.: «Академический проект», 1997 – 256 с.	1.Интеграция доминирующих, избирательных отношений человека.
15.	Позиция личности – устойчивая система отношений	Коджаспирова, Г. М. Педагогический	1.Устойчивая система отношений

	человека к различным проявлениям окружающей действительности, людям и самому себе [С. 138].	словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Издательский центр «Академия», 2001 – 176 с.	человека.
16.	Внутренняя позиция – система социальных установок, тесно связанная с актуальными потребностями человека и определяющая основное содержание и направленность деятельности в данный период жизни [С. 201].	Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин. – Минск, 1998. – 301 с.	1. Система социальных установок; 2. Актуальные потребности человека; 3. Содержание и направленность деятельности.
17.	Социальная позиция – место, положение индивида или группы в системе отношений в обществе, определяемое по ряду специфических признаков и регламентирующее стиль поведения, взгляды, представления, установки и диспозиции личности относительно условий собственной жизнедеятельности, реализуемые и отстаиваемые ею в референтных группах [С. 42].	Краткий педагогический словарь: Учебное справочное пособие / Под.ред. Андреева Г.А., Вяликова Г.С., Тютюкова И.А. – М.: В.Секачев, 2007. – 181 с.	1. Социальная; 2. Место, положение индивида или группы в системе отношений в обществе; 3. Стиль поведения, взгляды, представления, установки
18.	Социальная позиция – структурный элемент социальной организации общества, регулирующий социальные связи между субъектами общественных отношений, которые представляют собой точки пересечения в структуре социальных отношений. Эти точки пересечения в поле общественных отношений и есть социальные позиции [С.5].	Социологический словарь / Сост. А.Н. Елеуков, К.В. Шульга. – Минск, 1991.	1. Социальная; 2. Структурный элемент социальной организации общества; 3. Социальные связи между субъектами общественных отношений; 4. Точки пересечения в поле общественных отношений
19.	Позиция - направленность социальных действий личности, характеризующая ее отношение к другим людям, социальным группам, к прогрессу человеческого общества, основной характеристикой которой выступает уровень социальной ответственности личности, предполагающий свободу выбора и готовность отвечать за свои действия.	Социальная позиция. http://voluntary.ru/dictionary/98 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: 5/word/socialnaja-pozicija	1. Направленность социальных действий личности; 2. Отношение к другим людям, социальным группам, к прогрессу человеческого общества; 3. Социальная ответственность личности.
20.	Жизненная позиция включает в себя потенциал развития личности, совокупность объективных и субъективных возможностей и выступает как основная детерминанта всех ее жизненных проявлений, находящих отражение в профессиональной деятельности [С. 97].	Абульханова – Славская, К.А.. Время личности и время жизни / К.А. Абульханова-Славская, Т.Н. Березина. – СПб.: Алетейя, 2001. – 304 с.	1. Жизненная; 2. Потенциал развития личности; 3. Совокупность объективных и субъективных возможностей; 4. Основная детерминанта всех жизненных проявлений.
21.	Ролевая позиция – это:	Goffman E. The presentation of self in	1. Принятие ожидаемого поведения

	<ul style="list-style-type: none"> – принятие ожидаемого поведения от человека и выполнение им определенных ролей в ситуации взаимодействия; – совокупность ролевых предписаний, объективных требований, предъявляемых к лицам, занимающим ту или иную позицию. 	everyday life. N.Y. 1959.	<ul style="list-style-type: none"> от человека; 2. Выполнение ролей в ситуации взаимодействия; 3. Совокупность ролевых предписаний, объективных требований, предъявляемых к лицам, занимающим ту или иную позицию.
22.	Роловая позиция (по Э. Берну) – одно из возможных состояний Эго: Родителя, Взрослого или Ребенка. Эго-состояние - совокупность относительно независимых и обособленных во внутреннем мире человека эмоций, установок и схем поведения. Эти состояния дискретны и могут проявляться в поведении человека в форме как бы исполняемой роли, занимаемой позиции. Но это не роли в обыкновенном понимании, а некие феноменологические реальности; особый паттерн мышления, чувств и поведения [С.225].	Фетискин, Н.П., Козлов, В.В., Мануйлов, Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. - М., Издательство Института Психотерапии. 2005. - 490 с.	<ul style="list-style-type: none"> 1. Состояние Эго; 2. Поведение человека в форме исполняемой роли, занимаемой позиции; 3. Особый паттерн мышления, чувств и поведения.
23.	Профессиональная позиция – это: <ul style="list-style-type: none"> – точка зрения, отношение к назначению своей профессии и действия, поведение, обусловленное ими; – это система интеллектуальных, волевых и эмоционально-оценочных отношений к миру, педагогической действительности и педагогической деятельности. 	Учитель как субъект педагогической деятельности. Педагогика. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.bibliotekar.ru/pedagogika-3/29.htm Сластенин, В.А. и др. Педагогика: Учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.	<ul style="list-style-type: none"> 1. Точка зрения; 2. Отношение к назначению своей профессии и действия, поведение, обусловленное ими; 3. Система интеллектуальных, волевых и эмоционально-оценочных отношений к миру, педагогической действительности и педагогической деятельности.
24.	Профессиональная позиция – это система отношений, роль и место специалиста в области его профессиональной деятельности, включающая установки личности, систему его ориентации на рынке труда, внутренние ожидания и оценку собственных возможностей как профессионала, понимание своего предназначения» [С. 15].	Прусова, Н. В. Психология труда. Шпаргалки / Н.В. Прусова, Г.Х Боронова. – М.: Эксмо, 2008. – 32 с.	<ul style="list-style-type: none"> 1. Система отношений; 2. Роль и место специалиста в области его профессиональной деятельности; 3. Установки личности, 4. Внутренние ожидания и оценка собственных возможностей.
25.	Профессиональная позиция выступает в качестве	Дементьева, М.А. Профессиональная	1. Процесс профессионализации

	важнейшей категории, отражающей суть процесса профессионализации учителя, позволяя учителю не приспосабливаться к меняющимся условиям окружающей действительности, а изменять эти условия, влиять на ситуацию с целью реализации своих личностных, профессиональных качеств, творческого потенциала	позиция учителя – залог успешности в педагогической деятельности. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://teoria-practica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2011/7/pedagogika/dementieva.pdf	учителя; 2. Реализация личностных, профессиональных качеств, творческого потенциала.
26.	Профессиональная позиция – это часть профессиональной компетенции [С.11]; определенная система личностных качеств (общая культура, профессиональные знания, интерес к деятельности, позитивная направленность на педагогическую деятельность, эмоциональная устойчивость, активная жизненная позиция), включающая мотив, умение вести самостоятельный поиск информации, принимать решение в различных педагогических ситуациях [С.99].	Горшкова, М. А. Модель воспитательной деятельности куратора студенческой группы в педагогическом вузе: Автореферат дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / М. А. Горшкова – Москва, 2011. – 20с. Совершенствование профессионального мастерства современного педагога: актуальные проблемы и решения: Монография /Под ред. С.Д.Якушевой. – Новосибирск: Изд. СибАК, 2014.-228с.	1. Часть профессиональной компетенции. 2. Система личностных качеств; 3. Умение принимать решение в различных педагогических ситуациях.
27.	Профессиональная позиция определяется отношением к педагогической профессии, к обучающимся, к характеру труда и зависит от внутренних установок, ожиданий, готовности к профессиональному развитию и к профессиональному росту [С. 15].	Общая и профессиональная педагогика: Учебное пособие для студентов пед. вузов / Под ред. В.Д. Симоненко. – М.: Вентана – Граф, 2007. – 368 с.	1. Отношение к педагогической профессии, к обучающимся, к характеру труда; 2. Внутренние установки, ожидания, готовность к профессиональному развитию и к профессиональному росту.
28.	Профессиональная позиция учителя – это интегративная характеристика, выражающая личностью значимую систему теоретических и методологических знаний, ценностных ориентаций, определяющая рефлексивно-личностные способы педагогической деятельности, ее творческое развитие; включающая когнитивный, аффективный, поведенческий и творческий компоненты, характеризующиеся четырьмя основными уровнями развития (объектным, объект-субъектным, субъект-объектным, субъектным).	Дементьева, М.А. Профессиональная позиция учителя – залог успешности в педагогической деятельности. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://teoria-practica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2011/7/pedagogika/dementieva.pdf	1. Профессиональная; 2. Интегративная характеристика, выражающая систему теоретических и методологических знаний, ценностных ориентаций; 3. Компоненты: когнитивный, аффективный, поведенческий и творческий, характеризующиеся четырьмя основными уровнями развития (объектным, объект-субъектным, субъект-объектным, субъектным).

29.	Личностно-профессиональная позиция педагога - это способ реализации педагогом собственных базовых ценностей в деятельности по созданию условий для развития личности ребенка [С.44]	Степанов, П.В., Григорьев, Д.В., Кулешова, И.В. Диагностика и мониторинг процесса воспитания в школе / Под ред. Н.Л.Селивановой, В.М. Лизинского. – М.: АПК и ПРО. – 2003. - 83с.	1. Личностно-профессиональная; 2. Способ реализации педагогом собственных базовых ценностей; 3. Деятельность по созданию условий для развития личности ребенка.
30.	Личностно-профессиональная позиция педагога - возможные действия педагога как субъекта: 1)воспитательного влияния на ребенка и детскую общность; 2)личностного и профессионального саморазвития как воспитателя; 3)формирования и развития педагогического коллектива как коллектива воспитателей; 4)взаимодействия с «выходящими» на ребенка социальными общностями и институтами, стимулирующими проявление их воспитательного потенциала [С.74].	Григорьева, А.И. Педагог как профессиональный воспитатель. – Тула, ИПК и ППРО ТО. – 1999. – 144 с	1. Личностно-профессиональная; 2. Возможные действия педагога как субъекта.
31.	Личностно-ориентированная позиция - разновидность личностно-профессиональной позиции и относится к эксцентрическим, в ее основаниях лежит принятие личностью гуманистических ценностей [С.7].	Бедерханова, В.П. Становление личностно ориентированной позиции педагога: Дисс. ... док. пед. наук: 13.00.01, 19.00.07/ Вера Петровна Бедерханова. –Краснодар,2002. – 413с.	1. Личностно-ориентированная; 2. Разновидность личностно-профессиональной позиции; 3. Принятие личностью гуманистических ценностей.
32.	Профессиональная педагогическая позиция, уникальна и единственна в своем роде, являющаяся одновременно и педагогически-личностной (выявляется во всякой встрече взрослого и ребенка), и педагогически-профессиональной (выявляется при создании условий достижения профессиональных, педагогических целей) [С. 14-27].	«На улице Свободы...» Педагогическая позиция коллектива Вятской гуманитарной гимназии / Под ред. Е.О. Галицких. – Москва – Киров, 2001 - 176 с.	1. Уникальная и единственная; 2. Педагогически личностная и педагогически профессиональная.
33.	Педагогическая позиция – это: – продукт педагогического мышления, следствие осознания природы воспитательного процесса и одновременно показатель уровня профессиональной готовности к работе с детьми; – положение, которое педагог предварительно занимает по отношению к ученикам во взаимодействии с	Воспитание детей в школе: Новые подходы и новые технологии /Под ред. Н.Е. Щурковой. - М.: Новая школа, 1998. - С. 76-77	1. Продукт педагогического мышления; 2. Показатель уровня профессиональной готовности к работе с детьми; 3. Положение, которое педагог предварительно занимает по

	ними, определяющее все последующее профессиональное поведение воспитателя [С.76].		отношению к ученикам во взаимодействии с ними.
34.	Педагогическая позиция – это понимание собственного <i>места и функций</i> в образовательных процессах; источник его личностной и профессиональной активности.	Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – Ростов-на-Дону, 1996. – 512 с.	1. Место в образовательных процессах; 2. Источник его личностной и профессиональной активности.
35.	Позиция педагога определяется, с одной стороны, требованиями, ожиданиями и возможностями, которые предъявляет и предоставляет педагогу общество; с другой стороны, действием внутренних, личных источников активности - влечения, переживания, мотивы, ценностные ориентации, мировоззрение, идеалы.	Учитель как субъект педагогической деятельности. Педагогика. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.bibliotekar.ru/pedagogika-3/29.htm	1. Требования, ожидания и возможности, которые предъявляет педагогу общество; 2. Действие внутренних, личных источников активности - влечения, переживания, мотивы, ценностные ориентации, мировоззрение, идеалы.
36.	Позиция педагога характеризуется как система его ценностно-смысловых отношений к социально-культурному окружению, самому себе и своей деятельности, которая определяет его профессиональное бытие в воспитательном взаимодействии с ребенком и место в пространствах современного воспитания [С.68].	Борытко, Н.М. Профессиональное воспитание студентов вуза / Н.М. Борытко. – Волгоград: ВГИПКРО, 2004. – 120 с.	1. Система ценностно-смысловых отношений; 2. Профессиональное бытие педагога в воспитательном взаимодействии с ребенком; 3. Место в пространствах современного воспитания.
37.	Гуманистическая позиция педагога – умение раскрывать потенциальные возможности ученика, вера в силы и возможности обучающихся, готовность поддерживать ученика, искать пути и методы, отслеживающие успешность его деятельности, создавать условия для разворачивания этих сил в образовательной деятельности.	Базовые компетентности педагога (требования профессионального стандарта). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://pushkinschool.ru/wp-content/uploads.pdf	1. Гуманистическая; 2. Позиция педагога; 3. Умение раскрывать потенциальные возможности ученика; готовность поддерживать ученика, искать пути и методы, отслеживающие успешность его деятельности; 4. Создание условия в образовательной деятельности.
38.	Субъектная позиция - интегральная характеристика личности в отношениях с социальным миром, главное звено активности, позволяет личности добиваться успеха, создавать собственную стратегию жизни, являясь важной предпосылкой личностно-профессионального развития человека и показателем сформированности его	Смолева, Т.О. Субъектная позиция педагогов в период их профессионального становления / Т.О. Смолева // Среднее профессиональное образование. – 2010. - № 2. – С. 44-48.	1. Интегральная характеристика личности; 2. Предпосылка личностно-профессионального развития человека

	психологической готовности [С.45].		
39.	Партнерская позиция - взаимодействие равнозначных, демократически настроенных партнеров с взаимным участием в проектировании, организации и осуществлении деятельности, ведущей к их развитию [С.14].	Чернявская, А. П. Становление партнерской позиции педагога: Автореф. дис. ... д-ра пед наук: 13.00.01 / Анна Павловна Чернявская. – Ярославль, 2007. – 42 с.	1. Партнёр; 2. Взаимодействие партнеров

Сводная таблица структурных элементов понятия «позиция», встречающихся в психолого-педагогических исследованиях

№	Основные элементы	Номер определения	Сумма
	Позиция -		
1.	положение	1,2,5,13,17,33	6
	место	2,13,17,24,34,36	6
	точка зрения	1,8,23	3
	личности	12,14,15	3
	социальная	17,18,19	3
	жизненная	20	1
	профессиональная	23,24, 25,26,27,28,29,30,31,32	10
	педагога	29,30,35,36,37	5
	педагогическая	32,33,34	3
	ролевая	21,22	2
	жизненная	20	1
	субъектная	38	1
	партнерская	39	1
2.	Отношение	5,6,14,18,23,19,33	7
	человека к системе норм, правил, шаблонов поведения	5	1
	сознательное отношение к жизни	6	1
	интеграция доминирующих, избирательных отношений человека	14	1
	социальные связи между субъектами общественных отношений	18	1
	к назначению своей профессии и действия, поведение, обусловленные ими;	23	1
	к другим людям, социальным группам, к прогрессу человеческого общества	19	1

	к ученикам во взаимодействии с ними	33	1
3.	Система	4,8,17,24,6,15,16,23,36,26,28	11
	отношений	4,8,17,24	4
	устойчивая система отношений человека	4,8,15	3
	социальных установок	16	1
	интеллектуальных, волевых и эмоционально-оценочных отношений к миру, педагогической действительности и педагогической деятельности	23	1
	ценностно-смысловых отношений	36	1
	личностных качеств	26	1
	теоретических и методологических знаний, ценностных ориентаций	28	1
4	Состояние	10,22	2
	готовности к определенному поведению	10	1
	Эго	22	1
5.	Условие		
	профессиональной субъектности личности.	7	1
	создание условий в образовательной деятельности.	37	1
6	Установки		
	личности	24	1
	ожиданий, готовности к профессиональному развитию и к профессиональному росту	27	1
7	Поведение		
	Принятие ожидаемого поведения от человека	21	1
	человека в форме исполняемой роли, занимаемой позиции	22	1
8	Роль	17, 21,24	3
	Выполнение ролей в ситуации взаимодействия	21	1
	Совокупность ролевых предписаний,	21	1
	Стиль поведения, взгляды, представления, установки	17	1
	Роль и место специалиста в области его профессиональной деятельности	24	1
9	Действия	29,35	2
	по созданию условий для развития личности ребенка.	29	1
	внутренних, личных источников активности - влечения, переживания, мотивы, ценностные ориентации, мировоззрение, идеалы	35	1

Сравнительный анализ формального и неформального образования

Признак сравнения	Формальное профессиональное образование	Неформальное образование
Цели-результаты	Приобретение профессии, получение диплома об уровне образования и подтверждение квалификации.	Удовлетворение образовательных потребностей личности, личностное и профессиональное развитие.
Субъекты – организаторы образовательного процесса	Осуществляется профессионально подготовленным персоналом, имеющим соответствующий уровень образования и квалификацию.	Осуществляется различными категориями людей, специалистами сферы общественной практики, не обязательно имеющими специальное образование.
Источники получения	Специально организованное образовательное пространство.	Вне специального образовательного пространства, в образовательных или общественных организациях, клубах, кружках, во время индивидуальных занятий с репетитором или тренером, на различных курсах, тренингах, программах.
Условия организации и получения	Организуется в аккредитованных образовательных организациях по лицензированному образовательным программам. Регулируется нормативными актами, реализуется в соответствии с ФГОС, имеет четкое временное ограничение. Имеются ограничения и требования для поступления. Завершается итоговой государственной аттестацией. Подтверждается документом об образовании государственного образца.	Организуется некоммерческими неправительственными организациями, гражданскими организациями, юридическими или физическими лицами, не всегда имеющими лицензии на образовательную деятельность. Регулируется договорными отношениями, нет четких временных рамок. Нет особых требований и ограничений для участия в программе. Завершается самооценкой, рефлексией, анализом приращенного потенциала. Не обязательно подтверждается документом о получении образования.
Поле развития	Преимущественно официальное научно-педагогическое.	Преимущественно социально-экономическое.
Направление движения инициативы в конструировании образовательной программы	Сверху – вниз, инициатива принадлежит государству, работодателям.	Снизу – вверх, на основе согласованных образовательных программ.
Мотивация субъектов, получающих образование	Чаще на первый план выходят внешние мотивы, дополняемые внутренними.	Чаще первичны внутренние мотивы получения образования, дополняемые внешними.
Соотношение формального и неформального образования	Ведущая роль на этапах детства, юношества и молодости, а неформальное образование рассматривается прежде всего как дополнительное.	Ведущая роль в образовании взрослых, к формальному образованию обращаются чаще всего в связи с необходимостью документально зафиксировать или подтвердить определенный уровень компетенций, квалификации.

Характеристика уровней развития ролевой позиции педагога

низкий	средний	высокий
1	2	3
1.МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНЫЙ КОМПОНЕНТ		
Критерий: Направленность на содействие образованию личности школьника		
<i>1.1.Мотивационный</i>		
<p>Обладает низкой внутренней мотивацией к профессии педагога, преобладает внешняя отрицательная мотивация, не получает удовлетворение от самого процесса и результата деятельности педагога; отсутствует потребность в профессиональном развитии. Проявляет безразличие и негативное отношение к процессу обучения в целом, значимой ценностью выступает получение диплома, чем получение профессиональных знаний и умений.</p> <p>Внешняя положительная мотивация проявляется в денежном заработке, избегает критики со стороны окружающих</p>	<p>Обладает средним уровнем мотивации профессиональной деятельности, характеризующейся, осознанием результата, но отсутствием умения достигать его, сменой настроения и интереса к процессу обучения и собственного развития.</p> <p>Получает частичное удовлетворение от самого процесса и результата деятельности педагога; недостаточно выраженная потребность в профессиональном развитии. Внешняя положительная мотивация проявляется в потребности достижения социального престижа и уважения со стороны других, в стремлении к продвижению и в денежном заработке.</p>	<p>Обладает ярко выраженной внутренней мотивацией к профессии педагога, проявляет удовлетворенность от самого процесса и результата деятельности педагога, полная самореализация в данной деятельности, потребности в профессиональном развитии. Внешняя положительная мотивация проявляется в потребности достижения социального престижа и уважения со стороны других, в стремлении к продвижению.</p>
<i>1.2.Ценностно-личностная ориентация на гуманные субъект-субъектные отношения между участниками педагогического взаимодействия</i>		
<p>Преобладают субъект-объектные отношения, не умеет выстраивать отношения в системе «педагог-ученик», «педагог-родитель» и др. Педагогические ценности не сформированы, отсутствуют пути применения и реализации данных ценностей в поведении, в частности в профессиональной деятельности, не в полной мере понимает значимость профессионального обучения, не проявляет интереса к обучению.</p> <p>Не владеет стратегиями педагогического взаимодействия.</p>	<p>Ориентирован на гуманные, субъект-субъектные отношения, на содействие образованию личности школьника. Однако испытывает затруднения при выстраивании отношений в системе «педагог-ученик», «педагог-родитель» и др.</p> <p>Педагогические ценности сформированы частично, владеет некоторыми путями применения и реализации данных ценностей в поведении, в частности в профессиональной деятельности, не в полной мере понимает значимость профессионального обучения, частичный интерес к обучению.</p>	<p>Ориентирован на гуманные, субъект-субъектные отношения, на содействие образованию личности школьника. Умеет корректировать свое поведение и выстраивать отношения в системе «педагог-ученик», «педагог-родитель» и др. Сформированы педагогические ценности, лежащие в основе содержания профессионального обучения и проявления интереса к обучению.</p> <p>Рассматривает педагогическое взаимодействие как значимый процесс в развитии ролевой позиции.</p>

	Рассматривает педагогическое взаимодействие как составляющую развития ролевой позиции, однако недостаточно владеет стратегиями взаимодействия.	
<i>1.3. Самопонимание и самоутверждение</i>		
Не считает себя уникальной личностью; не понимает свои потребности, чувства и миссию в профессии; не способен определить свой творческий и духовный потенциал, критически оценивать и интерпретировать свой опыт; характерно дискретное восприятие своего жизненного пути. Имеет ситуативное, неустойчивое самоощущение. Не способен ощущать, различать и реагировать на внешние проявления и действия, происходящие вокруг него, открыто отвечать на причинные вопросы о себе, не склонен узнавать и осмысливать правду о себе; плохо понимает и объясняет свое место в профессиональной педагогической деятельности.	Думает о себе как об отдельной личности, но не понимает свои потребности, чувства и миссию в профессии; склонен некритически оценивать свой опыт и односторонне его интерпретирует; имеет нестабильное самоощущение; не в полной мере способен ощущать, различать и реагировать на внешние проявления и действия, происходящие вокруг него; на причинные вопросы о себе отвечает не всегда; хочет узнавать правду о себе, но не всегда готов к этому, редко осмысливает ее; не в полной мере осознает свое место в профессиональной педагогической деятельности.	Думает о себе как об отдельной личности, понимает свои потребности и чувства с уникальной миссией в профессии; воспринимает природу человека как уникальную и индивидуальную личность; критически оценивает и разносторонне интерпретирует свой опыт; имеет стабильное, устойчивое самоощущение; способен отвечать на причинные вопросы о себе, готов узнавать и осмысливать правду о себе; способен ощущать, различать и реагировать на внешние проявления и действия, происходящие вокруг него; понимает и аргументировано объясняет свое место в профессиональной педагогической деятельности. Наличие высокой степени самоактуализации.
<i>1.4. Обоснованность, конструктивность и гибкость занимаемых позиций</i>		
Отсутствие обоснованности в выборе ролевой позиции, не конструктивно подходит к занимаемой позиции, не учитывает возрастные и индивидуальные особенности детей, не проявляет гибкость при взаимодействии с различными категориями детей и семей. Не готов к принятию и созданию принципиально новых идей, необходимых педагогу с новым типом мышления, расширенным ролевым репертуаром.	Обоснованно подходит к выбору ролевой позиции, конструктивно подходит к занимаемой позиции с учетом своих представлений о возрастных и индивидуальных особенностях детей, не всегда проявляет гибкость при взаимодействии с различными категориями детей и семей. Характеризуется креативностью, но не всегда готов к принятию и созданию принципиально новых идей, необходимых педагогу с новым типом мышления, расширенным ролевым репертуаром.	Обоснованно и конструктивно подходит к занимаемой позиции с учетом своих представлений о возрастных и индивидуальных особенностях детей, проявляет гибкость при взаимодействии с различными категориями детей и семей. Характеризуется креативностью и готовностью к принятию и созданию принципиально новых идей, необходимых педагогу с новым типом мышления, расширенным ролевым репертуаром.
2. КОГНИТИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ КОМПОНЕНТ		
2. Критерий: Ролевая компетентность		
<i>2.1. Когнитивный</i>		

<i>(Общекультурные, психолого-педагогические и специальные знания)</i>		
<p>1. Знания носят, зачастую, интуитивный характер, основаны на житейском опыте, ограничены ситуацией контроля со стороны преподавателя, при решении профессиональных задач не актуализируются.</p> <p>2. Знает ограниченное число методик и технологий педагогической и социально-педагогической деятельности, затрудняется в определении их возможностей и условий их эффективности, не пытается искать пути преодоления типичных трудностей.</p> <p>3. Имеет общее представление о современных ролях, ролевых позициях на уровне узнавания ключевых слов-ассоциаций.</p>	<p>1. Знания носят «знаемый» характер, недостаточно систематизированы, ситуативно востребованы при решении профессиональных задач.</p> <p>2. Знает наиболее распространенные методики и технологии педагогической и социально-педагогической деятельности, типичные трудности и пути их преодоления, но при нестандартных ситуациях «теряется», остается в «зоне» известного знания.</p> <p>3. Знает основные характеристики современных ролевых позиций, методики их реализации.</p>	<p>1. Знания осознаны и систематизированы, являются «инструментом», средством решения профессиональных задач, определяют успешность их решения.</p> <p>2. Знает и творчески использует возможности различных методик и технологий педагогической и социально-педагогической деятельности, вносит в свои знания творческий элемент, нестандартные ситуации побуждают к самостоятельному творческому поиску нового знания</p> <p>3. Знает и творчески использует возможности методик, приемов и технологий развития ролевой позиции педагога, вносит в свои знания творческий элемент, нестандартные ситуации побуждают к самостоятельному творческому поиску нового знания..</p>
<i>2.2. Технологический (Профессиональные умения и навыки)</i>		
<p>1. Испытывает затруднения в переводе социальной ситуации в педагогическую, не видит всех возможных последствий, совершаемых детьми действий и поступков, преобладают положения «далеко» и «над».</p> <p>2. Не стремится к общению, чувствует себя скованно в новой компании, коллективе; предпочитает проводить время наедине с собой, ограничивает свои знакомства; испытывает трудности в установлении контактов с людьми и при выступлении перед аудиторией; плохо ориентируется в незнакомой ситуации; не отстаивает свое мнение, тяжело переживает обиды; проявление инициативы в общественной деятельности крайне снижено, во многих делах предпочитает избегать принятия</p>	<p>1. Способен к педагогической интерпретации социальных ситуаций развития, не всегда может показать последствия действий и поступков детей, преобладает функция контроля, может использовать разные положения: «рядом», «вместе», «наравне» в позициях.</p> <p>2. Стремится к контактам с людьми, не ограничивает круг своих знакомств, отстаивает свое мнение, планирует свою работу, однако потенциал склонностей не отличается высокой устойчивостью.</p> <p>3. Ситуативно комбинирует и отбирает способы взаимодействия с учениками, родителями, коллегами, социальными партнерами; субъект-субъектные позиции неустойчивы, отношения могут выходить за профессиональные рамки, но только избирательно.</p>	<p>1. Способен к педагогической интерпретации социальных ситуаций на уровне высших общечеловеческих ценностей и показывать ребенку последствия совершаемых действий и поступков, выполнять роль тьютора, фасилитатора, модератора, исследователя, мотиватора и др.</p> <p>2. Не теряет в новой обстановке, быстро находит друзей, постоянно стремится расширить круг своих знакомых, занимается общественной деятельностью, помогает близким, друзьям, проявляет инициативу в общении, с удовольствием принимает участие в организации общественных мероприятий, способен принять самостоятельное решение в трудной ситуации согласно внутренним устремлениям.</p> <p>3. Творчески организует взаимодействие с</p>

<p>самостоятельных решений.</p> <p>3. Использует репродуктивные стандартные способы взаимодействия с учениками, родителями, коллегами, социальными партнерами, тяготеют к субъект-объектному взаимодействию, отношения выстраиваются сугубо в профессиональных рамках. Содействующая позиция не выражена, отсутствие умения занимать определенные роли педагога.</p>	<p>В отдельных ситуациях владеет ролями содействующей позиции.</p>	<p>учениками, родителями, коллегами, социальными партнерами.</p> <p>Самостоятельно отбирает и выстраивает развивающие ситуации, благоприятные для развития личности и способностей ребенка на творческом уровне. Отношения носят личностный характер, эмоционально насыщены, направлены на раскрытие внутренних потенциалов субъектов отношений.</p> <p>Выражает готовность к проявлению современных ролей тьютора, модератора, фасилитатора, исследователя.</p>
<p><i>2.3. Личностный</i></p>		
<p>1. Понимает и осознает способы профессионального и личного самообразования, проектирования дальнейшего образовательного маршрута и профессиональной карьеры</p> <p>Осуществляет профессиональное и личностное самообразование, способен проектировать дальнейшие образовательные маршруты и профессиональную карьеру на репродуктивном уровне.</p> <p>2. Имеет ограниченный ролевой репертуар, испытывает затруднения при выборе и смене ролевых позиций. При решении педагогических ситуаций и профессиональных задач преобладает репродуктивный подход.</p>	<p>1. Понимает и осознает возможности применения различных способов профессионального и личного самообразования, проектирования дальнейшего образовательного маршрута и профессиональной карьеры, учитывая типичные их проявления.</p> <p>Может самостоятельно отбирать способы профессионального и личного самообразования, проектировать дальнейшие образовательные маршруты и профессиональную карьеру, учитывая личные особенности.</p> <p>2. Способен к проявлению широкого ролевого репертуара, но испытывает затруднения при смене ролей; недостаточно проявляет гибкость при выборе роли; наряду с репродуктивным решением задач и ситуаций способен творчески решать отдельные профессиональные задачи, учитывая индивидуальные особенности ребенка.</p>	<p>1. Понимает и осознает конъюктуру современного рынка труда, современные способы профессионального и личного самообразования, проектирования дальнейшего образовательного маршрута и профессиональной карьеры</p> <p>Может проводить анализ рынка труда и образовательных услуг, диагностировать базовые профессионально ориентированные качества личности, проектировать профессиональное и личностное самообразование, дальнейшие образовательные маршруты и профессиональную карьеру.</p> <p>2. Способен оказывать содействие образованию и развитию детей, способен к смене ролевой позиции в зависимости от ситуации, гибко реагировать на изменяющиеся условия обучения и воспитания, творчески решать педагогические ситуации и профессиональные задачи, связанные с сопровождением ребенка, его мотивированием и развитием</p>
<p>3. РЕФЛЕКСИВНО-РЕГУЛЯТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ</p>		
<p>Критерий: Рефлексивность</p>		

<i>3.1. Навыки рефлексивного анализа собственной учебно-профессиональной деятельности</i>		
Отсутствие рефлексии, что говорит о неумении работать над собой, совершенствоваться и самообразовываться, проектировать свою деятельность и свое профессиональное будущее, видеть свои возможности. Отсутствие четкой позиции в профессиональной деятельности и в выборе роли.	Наличие рефлексии неопределенности профессиональной деятельности, умение работать над собой, совершенствоваться и самообразовываться, проявляет затруднения в проектировании своей деятельности и своего профессионального будущего, отсутствие умения видеть свои возможности. Не сформирована четкая позиция в деятельности педагога и выборе роли.	Проявляется рефлексия собственного профессионального будущего и рефлексия профессионального взаимодействия с субъектами деятельности, умение работать над собой, совершенствоваться и самообразовываться, проектировать свою деятельность и свое профессиональное будущее, видеть и определять свои возможности в учебно-профессиональной деятельности, обозначать желания в своей будущей профессиональной деятельности, видение себя в профессии учителя. Осознание конкретных видов педагогической деятельности с определенной позицией и выполнением в ней ролей.
<i>3.2. Адекватность самооценки учебных достижений и профессионально-значимых качеств</i>		
Наличие неадекватной самооценки учебных достижений и профессионально-значимых качеств при негативном или индифферентном отношении к себе как педагогу; отсутствует потребность в нравственной и профессиональной оценке своих поступков, убеждений, качеств, результатов деятельности. Не умеет оценивать свои возможности и способности в роли педагога, изменения и профессиональные качества; не умеет самостоятельно направлять, контролировать свои действия при выполнении определенной ролевой позиции. Отсутствует умение в оценивании своих возможностей в решении учебно-профессиональных задач	Наличие неадекватной самооценки учебных достижений и профессионально-значимых качеств при позитивном отношении к себе как педагогу; проявляется потребность в нравственной и профессиональной оценке своих поступков, убеждений, качеств, результатов деятельности. Не всегда умеет оценить свои возможности и способности в роли педагога, свои изменения, профессиональные качества, умеет самостоятельно направлять, но не всегда контролировать свои действия при выполнении определенной ролевой позиции. Испытывает затруднения в оценивании своих возможностей в решении учебно-профессиональных задач.	Наличие адекватной самооценки учебных достижений и профессионально-значимых качеств; проявляется потребность в нравственной и профессиональной оценке своих поступков, убеждений, качеств, результатов деятельности. Присутствует установка на профессиональную самореализацию и готовность к самостоятельной творческой профессиональной деятельности. Оценивает свои возможности и способности в роли педагога, свои изменения, профессиональные качества, умеет самостоятельно направлять и контролировать свои действия при выполнении определенной ролевой позиции. Учитывает и оценивает свои возможности в решении учебно-профессиональных задач.
<i>3.3. Потребность и способность проектировать свое профессиональное будущее, видеть потенциальные и ресурсные возможности в процессе саморазвития</i>		
Отсутствует анализ собственной деятельности и поступков других людей, не связывает	Присутствует анализ собственной деятельности и поступков других людей, но не всегда занимает	Анализирует свою деятельность в мельчайших деталях и поступки других людей, что позволяет

<p>причины и следствие своих действий как в прошлом, так в настоящем и будущем. Не выражены потребность и способность в проектировании профессиональной деятельности, умение видеть свои потенциальные и ресурсные возможности в процессе саморазвития</p>	<p>необходимую ролевую позиции, не в полной мере умеет связывать причины и следствие своих действий как в прошлом, так в настоящем и будущем. Не ярко выражены потребность и способность в проектировании профессиональной деятельности, умение видеть свои потенциальные и ресурсные возможности в процессе саморазвития.</p>	<p>занять определенную ролевую позицию, умеет выяснять причины и следствие своих действий как в прошлом, так в настоящем и будущем. Выражены потребность и способность в проектировании профессиональной деятельности, а также умение видеть свои потенциальные и ресурсные возможности в процессе саморазвития и самореализации в педагогической деятельности</p>
<p><i>3.4. Способность управлять своим личностным и профессиональным развитием</i></p>		
<p>Не способен проектировать и управлять личностным и профессиональным развитием; осознавать выбор роли, необходимой для достижения цели в педагогической деятельности, определять свое место и роль в профессиональной деятельности и регулировать собственное поведение.</p>	<p>Способен проектировать и управлять личностным и профессиональным развитием; не всегда правильно делает выбор роли, необходимой для достижения цели в педагогической деятельности, испытывает затруднения в определении своего места и роли в профессиональной деятельности и не всегда регулирует собственное поведение, затрудняется определять траекторию саморазвития и самообучения.</p>	<p>Способен проектировать и управлять личностным и профессиональным развитием; осознает выбор роли, необходимой для достижения цели в педагогической деятельности; способен определять свое место и роль в профессиональной деятельности, регулировать собственное поведение и определять траекторию саморазвития и самообучения</p>

Анкета для преподавателей

Уважаемые преподаватели!

Просим Вас принять участие в анкетировании, направленном на изучение вашего опыта и мнения по развитию ролевой позиции педагога в условиях образовательного процесса вуза

1. Что Вы понимаете под ролевой позицией педагога?
2. Что вы можете сказать о ролевой позиции педагога современной школы?
3. Считаете ли вы необходимым развитие ролевой позиции в процессе профессиональной подготовки педагогов?
4. Включаете ли вы в содержание своих занятиях (лекциях, семинарах) материалы о ролевой позиции педагога, о ролях?
5. Какие интерактивные технологии Вы используете на своих занятиях?
6. Что такое формальное и неформальное образование?
7. Оцените возможности формального и неформального образования в развитии ролевой позиции будущего педагога?
8. Считаете ли Вы возможным объединение (интеграцию) формального и неформального образования в развитии ролевой позиции педагога?
9. Готовы ли Вы к расширению собственного ролевого репертуара и подготовке студентов к реализации новых ролевых позиций?
10. Приведите пример выполнения Вами, какой либо роли.

Мотивация профессиональной деятельности

(методика К. Замфир, в модификации А. А. Реана)

Методика может применяться для диагностики мотивации профессиональной деятельности, в том числе мотивации профессионально-педагогической деятельности. В основу положена концепция о внутренней и внешней мотивации. Напомним, что о внутренней мотивации следует говорить, когда для личности имеет значение деятельность сама по себе. Если же в основе мотивации профессиональной деятельности лежит стремление к удовлетворению иных потребностей, внешних по отношению к содержанию самой деятельности (мотивы социального престижа, зарплаты и т.д.), то в данном случае принято говорить о внешней мотивации. Сами внешние мотивы дифференцируются на внешние положительные и внешние отрицательные. Внешние положительные мотивы, несомненно, более эффективны и более желательны со всех точек зрения, чем внешние отрицательные мотивы.

Инструкция. Прочитайте нижеперечисленные мотивы профессиональной деятельности и дайте оценку их значимости для Вас по пятибалльной шкале.

ЛИСТ ОТВЕТОВ

	1	2	3	4	5
Мотив	в очень незначительной мере	в незначительной мере	в не большой, но и не малой мере	в большой мере	в очень большой мере
1. Денежный заработок					
2. Стремление к продвижению по службе					
3. Стремление избежать критики со стороны руководителя или коллег					
4. Стремление избежать возможных наказаний или неприятностей					
5. Потребность в достижении социального престижа и уважения со стороны других					
6. Удовлетворение от самого процесса и результата работы					
7. Возможность наиболее полной самореализации именно в данной деятельности					

Обработка результатов

После заполнения листа ответов подсчитываются показатели внутренней мотивации (ВМ), внешней положительной (ВПМ) и внешней отрицательной мотивации (ВОМ) в соответствии со следующими ключами:

$$ВМ = (6+7)/2$$

$$ВПМ = 1+2+5)/3$$

$$ВОМ = (3+4)/2$$

Показателем выраженности каждого типа мотивации будет число, заключенное в пределах от 1 до 5 (в том числе возможно и дробное).

Интерпретация данных

На основании полученных результатов определяется мотивационный комплекс личности – соотношение между собой трех видов мотивации: ВМ, ВПМ и ВОМ.

К наилучшим, оптимальным, мотивационным комплексам следует относить следующие два типа сочетаний: ВМ > ВПМ > ВОМ и ВМ = ВПМ > ВОМ.

Наихудшим мотивационным комплексом является тип ВОМ > ВПМ > ВМ.

Любые другие сочетания являются промежуточными с точки зрения их эффективности.

При интерпретации следует учитывать не только мотивационное соотношение, но и показатели отдельных видов мотивации. Например, нельзя два нижеприведенных мотивационных комплекса считать абсолютно одинаковыми, которые относятся к одному и тому же неоптимальному типу: $BOM > BPM > BM$.

BM	BPM	BOM
1	2	5
2	3	4

Однако видно, что в первом случае мотивационный комплекс личности значительно негативнее, чем во втором. Во втором случае по сравнению с первым имеет место снижение показателя внешней отрицательной мотивации и повышение показателей внешней положительной и внутренней мотивации.

Удовлетворенность профессией избранной профессией тем выше, чем оптимальнее у него мотивационный комплекс: высокий вес внутренней и внешней положительной мотивации и низкий – внешней отрицательной. Кроме того, чем оптимальнее мотивационный комплекс, тем более активность педагога мотивирована самим содержанием педагогической деятельности, стремлением достичь в ней определенных позитивных результатов, тем ниже эмоциональная нестабильность. И наоборот, чем более деятельность педагога обусловлена мотивами избегания, порицания, желанием «не попасть впросак» (которые начинают превалировать над мотивами, связанными с ценностью самой педагогической деятельности, а также над внешней положительной мотивацией), тем выше уровень эмоциональной нестабильности.

Методика «Педагогические ценности» (Л.А.Григорович)

Перед вами список из девяти понятий, каждое из которых означает одну из общепедагогических ценностей:

1. Активность, стремление к саморазвитию;
2. Физическое здоровье;
3. Интеллектуальное развитие;
4. Нравственное сознание;
5. Социальное взаимодействие;
6. Эстетическое восприятие мира;
7. Творческое самовыражение;
8. Позитивное мироощущение;
9. Учебные достижения.

Сравните эти понятия на основе *большой значимости, большей привлекательности.*

1	2	3	4	5	6	7	8	9					
2													
1	3	2	4	3	5	4	6	5	7	6	8	7	9
1	4	2	5	3	6	4	7	5	8	6	9		
1	5	2	6	3	7	4	8	5	9				
1	6	2	7	3	8	4	9						
1	7	2	8	3	9								
1	8	2	9										
1	9												

	№ понятий ценностей								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Кол-во выборов									

Самоактуализационный тест (САТ) (Ю.Е. Алешина и др., 1987)

Позволяет определить ценностную ориентацию, гибкость поведения, сенситивность по отношению к себе, самоуважение и самопринятие и т. д.

САТ измеряет самоактуализацию по двум базовым и ряду дополнительных шкал. Базовыми являются шкалы компетентности во времени и поддержки. 12 дополнительных шкал составляют 6 блоков – по две в каждом. Каждый пункт теста входит в одну или более дополнительных шкал и, как правило, в одну базовую. Таким образом, дополнительные шкалы фактически включены в основные, они содержательно состоят из тех же пунктов. Подобная структура теста позволяет диагностировать большое число показателей, не увеличивая при этом в значительной степени объем теста.

Диагностические категории – шкалы теста

Базовые шкалы

Шкала компетентности во времени (Тс) включает 17 пунктов. Высокий балл по этой шкале свидетельствует, во-первых, о способности испытуемого жить настоящим, то есть переживать настоящий момент своей жизни во всей его полноте, а не просто как фатальное следствие прошлого или как подготовку к «подлинной жизни» в будущем; во-вторых, ощущать неразрывность прошлого, настоящего и будущего, то есть видеть свою жизнь целостной. Именно такое мироощущение и психологическое восприятие времени свидетельствует о высоком уровне самоактуализации личности. Низкий балл по шкале означает ориентацию лишь на один из отрезков временной шкалы (прошлое, настоящее или будущее) и (или) дискретное восприятие своего жизненного пути.

Шкала поддержки (I) – самая большая шкала теста (91 пункт) – измеряет степень независимости ценностей и поведения субъекта от воздействия извне (внутренняя – внешняя поддержка). Низкий балл свидетельствует о высокой степени зависимости, конформизма, несамостоятельности субъекта («извне направляемая» личность), о внешнем локусе контроля. Содержание данной шкалы ближе всего к последнему понятию. Как теоретические работы, так и психологическая практика свидетельствуют о правомерности включения указанной шкалы в методику в качестве базовой.

Дополнительные шкалы

В отличие от базовых, измеряющих глобальные характеристики самоактуализации, дополнительные шкалы ориентированы на регистрацию отдельных ее аспектов.

1. Шкала ценностной ориентации (SAV) (20 пунктов) измеряет, в какой степени человек разделяет ценности, присущие самоактуализирующейся личности (здесь и далее высокий балл по шкале характеризует высокую степень самоактуализации).

2. Шкала гибкости поведения (Ex) (24 пункта) диагностирует степень гибкости в реализации ценностей в поведении, взаимодействии с окружающими, способность быстро и адекватно реагировать на изменяющуюся ситуацию.

Шкалы ценностной ориентации и гибкости поведения, дополняя друг друга, образуют блок ценностей. Первая шкала характеризует сами ценности, вторая – особенности их реализации в поведении.

3. Шкала сензитивности к себе (Fr) (13 пунктов) определяет, в какой степени человек отдает себе отчет в своих потребностях и чувствах, насколько хорошо ощущает и понимает их.

4. Шкала спонтанности (S) (14 пунктов) измеряет способность выражать свои чувства спонтанно и непосредственно. Высокий балл по этой шкале не означает отсутствия способности к продуманным, целенаправленным действиям, он лишь свидетельствует о возможности незапланированного поведения, о том, что испытуемый не боится вести себя естественно и раскованно, демонстрировать окружающим свои эмоции.

Шкалы 3 и 4 составляют блок чувств. Первая определяет то, насколько человек осознает собственные чувства, вторая – в какой степени они проявляются в поведении.

5. Шкала самоуважения (Sr) (15 пунктов) диагностирует способность ценить свои достоинства, положительные свойства характера, уважать себя за них.

6. Шкала самопринятия (Sa) (21 пункт) показывает степень принятия себя таким, как есть, вне зависимости от оценки своих достоинств и недостатков, возможно, вопреки последним.

Шкалы 5 и 6 составляют блок самовосприятия.

7. Шкала представлений о природе человека (Nc) состоит из 10 пунктов. Высокий балл по шкале свидетельствует о склонности воспринимать природу человека в целом как положительную («люди в массе своей скорее добры») и не считать дихотомии мужественности – женственности, рациональности – эмоциональности и т. д. антагонистическими и непреодолимыми.

8. Шкала синергии (Sy) (7 пунктов) определяет способность человека к целостному восприятию мира и людей, к пониманию связанности противоположностей, таких как игра и работа, телесное и духовное и др.

Шкалы 7 и 8 очень близки по содержанию, их лучше анализировать совместно. Они составляют блок концепции человека.

9. Шкала принятия агрессии (A) состоит из 16 пунктов. Высокий балл по шкале свидетельствует о способности принимать свое раздражение, гнев и агрессивность как естественное проявление человеческой природы. Конечно же, речь не идет об оправдании антисоциального поведения.

10. Шкала контактности (C) (20 пунктов) характеризует способность человека к быстрому установлению глубоких и тесных эмоционально насыщенных контактов с людьми или, используя ставшую привычной в отечественной социальной психологии терминологию, к субъект-субъектному общению.

Шкалы принятия агрессии и контактности составляют блок межличностной чувствительности.

11. Шкала познавательных потребностей (Cog) (11 пунктов) определяет выраженность стремления к приобретению знаний об окружающем мире.

12. Шкала креативности (Cr) (14 пунктов) характеризует выраженность творческой направленности личности.

Инструкция к тесту и текст опросника см: Алешина Ю.Е., Гозман Л.Я., Загика М.В. и др. Самоактуализационный тест // Психология. – Пермь. – Точка доступа: <http://psychology-perm.ru/T40.htm>

Анкета «Определение готовности студентов к социально-педагогической деятельности» (В.А. Сластенин)

Уважаемые студенты!

Ваша готовность к социально-педагогической деятельности может рассматриваться в трех уровнях: личностная, теоретическая и технологическая. Эти уровни вам и предлагается измерить по 10-балльной шкале. Возле каждого качества напишите цифру от 0 до 10.

9-10 – наличие качества, умения, знания в большой степени; 6-8 – обладание необходимыми качествами, но не в достаточной степени; 4-5 – качества проявляются слабо; 0-3 – отсутствие качества, умения, знания, вы не считаете необходимым их развивать.

I. Параметр «Личностная готовность»- Л («хочу» и «имею для этого способности»):

- Л₁. Гуманистическая направленность;
- Л₂. Уровень общей культуры, эрудиция;
- Л₃. Потребность работать с детьми, позитивная мотивация к профессии;
- Л₄. Социальная зрелость, активность, ответственность;
- Л₅. Креативность;
- Л₆. Коммуникативные способности и качества;
- Л₇. Перцептивные способности;
- Л₈. Рефлексивно-аналитические качества;
- Л₉. Организаторские способности и качества;
- Л₁₀. Состояние психического и физического здоровья;
- Л₁₁. Эстетический вкус.

II. Параметр «Теоретическая готовность» -Т («знаю»):

- Т₁. Знание основ философии, культурологии, социологии воспитания, методологий исследования;
- Т₂. Владение системой знаний о человеке как совокупности биологического, социального, духовнонравственного, о факторах, влияющих на развитие и социализацию человека;
- Т₃. Знание общей теории воспитания, современных концепций воспитания;
- Т₄. Знание основ социальной педагогики, концепции социального воспитания;
- Т₅. Владение системой знаний по психологии развития личности;
- Т₆. Знание педагогической и социальной психологии;
- Т₇. Знание основ МПЦУ (мотивационного программно-целевого управления);
- Т₈. Знание методики организации воспитательного процесса, новых социально-педагогических технологий;
- Т₉. Знание особенностей современных семей, методики работы с ними;
- Т₁₀. Знание особенностей работы с детьми с девиантным поведением;
- Т₁₁. Знание основ социальной политики государства и социально-правовой защиты детства, правовых актов, регулирующих защиту материнства и детства, охрану прав несовершеннолетних, инвалидов;
- Т₁₂. Знание Федерального закона РФ «Об образовании в Российской Федерации» и других директивных, инструктивных материалов.

III. Параметр «Операционно-деятельностная {технологическая} готовность» - Д («умею»):

- Д₁. Владение технологиями реализации диагностической функции;
- Д₂. Владение технологиями реализации прогностической функции;
- Д₃. Владение технологиями реализации организаторской функции;
- Д₄. Владение технологиями реализации коммуникативной функции;
- Д₅. Владение технологиями реализации коррекционной функции;
- Д₆. Владение технологиями реализации охранно-защитной функции;
- Д₇. Умение реализовать координационную функцию;
- Д₈. Владение технологиями реализации психотерапевтической функции;
- Д₉. Умение реализовать социально-профилактическую функцию;

- Д₁₀. Умение организовать взаимодействие с родителями школьников;
- Д₁₁. Владение технологиями личностно ориентированного взаимодействия;
- Д₁₂. Умение проводить исследовательскую работу;
- Д₁₃. Владение технологиями МПЦУ (построение «дерева» целей, адекватных исполняющей и управляющей программ);
- Д₁₄. Владение механизмами перевода социальной ситуации развития ребенка в педагогическую;
- Д₁₅. Умение влиять на мотивационно-потребностную сферу личности ребенка с целью формирования потребности в образе жизни, достойном человека.

Спасибо за сотрудничество!

Тест на выявление уровня знаний о ролевых позициях педагога

Уважаемые студенты!

Просим Вас принять участие в нашем исследовании, задача которого выявить знания о ролях и ролевой позиции современного педагога, представления о функциях и ролевом репертуаре, выполняемых в современной школе педагогами.

1. Какие роли выполняет педагог в школе?

2. Устойчивая система отношений человека к определенным сторонам действительности, проявляющаяся в соответствующем поведении и поступках – это:

- А) роль;
- Б) позиция;
- В) статус.

3. Отношение к педагогической профессии, к обучающимся, к характеру труда определяется как:

- А) социальная позиция;
- Б) педагогическая позиция;
- В) профессиональная позиция.

4. Ролевой репертуар педагога – это _____

5. Специалист, сопровождающий учащегося или студента в процессе индивидуального обучения, участвующий в разработке индивидуальных образовательных программ для своих подопечных – это:

- А) тьютор;
- Б) фасилитатор;
- В) модератор.

6. Технология, направленная на активизацию аналитической и рефлексивной деятельности обучающихся, развитие исследовательских и проектировочных умений, развитие коммуникативных способностей и навыков работы в команде, - это

- А) тьюторство;
- Б) фасилитация;
- В) модерация.

7. Профессиональная организация процесса групповой работы, направленная на прояснение и достижение группой поставленных целей, – это

8. _____ дает возможность учащемуся понять естественность процесса учения, позволяет актуализировать свой личностный опыт вместе с возможностью

9. Какие виды деятельности в вузе способствуют развитию ролевых позиций педагога?

10. Какие качества присущи современному педагогу? _____

Шкала оценивания уровня знаний:

0–50% правильных ответов – низкий уровень знаний;

51–75% - средний уровень знаний;

76–100% - высокий уровень знаний.

**Методика «Коммуникативные и организаторские склонности» (КОС)
(В.В. Синявский, В.А. Федорошин)**

Инструкция. При положительном ответе на вопрос ставьте знак «+», при отрицательном - «-». При затруднениях представляйте типичную для вас ситуацию и не задумывайтесь над деталями.

Текст опросника

1. Много ли у вас друзей, с которыми вы постоянно общаетесь?
2. Часто ли вам удается склонить большинство ваших товарищей к принятию решения?
3. Долго ли вас беспокоит чувство обиды, причиненной вам кем-то из ваших друзей?
4. Всегда ли вам трудно ориентироваться в создавшейся трудной ситуации?
5. Есть ли у вас стремление к установлению новых знакомств с различными людьми?
6. Нравится ли вам заниматься общественной работой?
7. Верно ли, что приятнее проводить время с книгами, чем с людьми?
8. Если возникали некоторые помехи в осуществлении некоторых намерений, то легко ли вы отступаете от них?
9. Легко ли вы устанавливаете контакты с людьми, которые значительно старше вас по возрасту?
10. Любите ли вы организовывать со своими товарищами различные игры и развлечения?
11. Трудно ли вам включаться в новую для вас компанию?
12. Часто ли вы откладываете на другие дни те дела, которые нужно совершить сегодня?
13. Легко ли вам удастся установить контакты с незнакомыми людьми?
14. Стремитесь ли вы добиться, чтобы ваши товарищи действовали в соответствии с вашим мнением?
15. Трудно ли вам освоиться в новом коллективе?
16. Верно ли, что у вас не бывает конфликтов с товарищами из-за невыполнения ими своих обещаний?
17. Стремитесь ли вы при удобном случае познакомиться и пообщаться с новым человеком?
18. Часто ли в решении важных дел вы принимаете инициативу на себя?
19. Раздражают ли вас окружающие люди, и хочется ли вам в таком случае побыть одному?
20. Правда ли, что вы обычно плохо ориентируетесь в незнакомой для вас обстановке?
21. Нравится ли вам постоянно находиться среди людей?
22. Возникает ли у вас раздражение, если вам не удастся закончить начатое дело?
23. Испытываете ли вы чувство затруднения, неудобства, стеснения, если приходится проявить инициативу, чтобы познакомиться с новым человеком?
24. Правда ли, что вы утомляетесь от частого общения с товарищами?
25. Любите ли вы участвовать в коллективных играх?
26. Часто ли проявляете инициативу при решении вопросов, затрагивающих интересы ваших товарищей, друзей?
27. Правда ли, что вы чувствуете себя неуверенно среди малознакомых вам людей?
28. Правда ли, что вы редко стремитесь к доказательству своей правоты?
29. Полагаете ли вы, что вам не составит особого труда внести оживление в малознакомую для вас компанию?
30. Принимаете ли вы участие в общественной работе в своем коллективе?
31. Стремитесь ли вы ограничить круг своих знакомых небольшим количеством друзей?
32. Верно ли, что вы стремитесь отстаивать своё мнение или решение, если оно не было сразу принято товарищем?
33. Чувствуете ли вы себя непринужденно в незнакомой для вас компании?
34. Охотно ли вы приступаете к организации различных мероприятий для своих товарищей?
35. Правда ли, что вы не чувствуете себя достаточно уверенно и спокойно, когда приходится говорить что-то большой группе?
36. Часто ли вы опаздываете на деловые встречи, свидания?
37. Верно ли, что у вас много друзей?
38. Часто ли вы оказываетесь в центре внимания у своих товарищей?
39. Часто ли вы смущаетесь, чувствуете неловкость при общении с малознакомыми людьми?
40. Правда ли, что вы не очень уверенно чувствуете себя в окружении большой группы своих товарищей?

Обработка результатов и интерпретация

Двадцать вопросов методики дают возможность оценить наличие или отсутствие коммуникативных способностей (высокий, средний или низкий уровень их развития).

Один балл получают ответы «да» на вопросы № 1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29, 33, 37 и ответы «нет» - на вопросы № 3,7, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35, 39.

Двадцать вопросов оценивают организаторские способности и уровень их развития. Один балл получают ответы «да» на вопросы № 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 34, 38 и ответы «нет» - на вопросы № 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 30, 32, 36, 40.

Высчитывается коэффициент (К) отдельно для коммуникативных и организаторских способностей по формуле: $K = 0,05 \times C$, где К – величина оценочного коэффициента; С – количество совпадающих с ключом ответов.

Оценочные коэффициенты могут варьировать от 0 до 1. Показатели, близкие к 1 говорят о высоком уровне коммуникативных и организаторских способностях, близкие к 0 – о низком уровне. Первичные показатели коммуникативных и организаторских способностей могут быть представлены в виде оценок, свидетельствующих о разных уровнях изучаемых способностей.

Коммуникативные склонности	Оценка	Уровни	Организаторские склонности
0,10 – 0,45	1	низкий	0,20 – 0,55
0,46 – 0,55	2	ниже среднего	0,56 – 0,65
0,56 – 0,65	3	средний	0,66 – 0,70
0,66 – 0,75	4	высокий	0,71 – 0,80
0,76 - 1,00	5	очень высокий	0,81 – 1,00

Отметим, что для нашего исследования выделены три уровня: высокий, средний и низкий. В связи с чем для оценки результатов суждений по проведенной методике, направленной на выявление уровня коммуникативных и организаторских склонностей, ответам оценки «5» и «4» был присвоен высокий уровень, «3» – средний уровень, «2» и «1» – низкий уровень.

Анализ полученных результатов

Испытуемые, получившие оценку 1, характеризуются низким уровнем проявления коммуникативных и организаторских склонностей. Испытуемым, получившим оценку 2, коммуникативные и организаторские склонности присущи на уровне ниже среднего. Они не стремятся к общению, чувствуют себя скованно в новой компании, коллективе; предпочитают проводить время наедине с собой, ограничивают свои знакомства; испытывают трудности в установлении контактов с людьми и при выступлении перед аудиторией; плохо ориентируются в незнакомой ситуации; не отстаивают свои мнения, тяжело переживают обиды; проявления инициативы в общественной деятельности крайне снижено, во многих делах они предпочитают избегать принятия самостоятельных решений.

Для испытуемых, получивших оценку 3, характерен средний уровень проявления коммуникативных и организаторских склонностей. Они стремятся к контактам с людьми, не ограничивают круг своих знакомств, отстаивают своё мнение, планируют свою работу, однако потенциал их склонностей не отличается высокой устойчивостью. Коммуникативные и организаторские склонности необходимо развивать и совершенствовать. Испытуемые, получившие оценку 4, относятся к группе с высоким уровнем проявления коммуникативных и организаторских склонностей. Они не теряются в новой обстановке, быстро находят друзей, постоянно стремятся расширить круг своих знакомых, занимаются общественной деятельностью, помогают близким. С друзьями проявляют инициативу в общении, с удовольствием принимают участие в организации общественных мероприятий, способны принять самостоятельное решение в трудной ситуации. Всё это они делают не по принуждению, а согласно внутренним устремлениям.

Испытуемые, получившие высшую оценку - 5, обладают очень высоким уровнем проявления коммуникативных и организаторских склонностей. Они испытывают потребность в коммуникации и организаторской деятельности и активно стремятся к ней, быстро ориентируются в трудных ситуациях, непринужденно ведут себя в новом коллективе, инициативны, предпочитают в важном деле или в создавшейся сложной ситуации принимать самостоятельные решения, отстаивают своё мнение и добиваются, чтобы оно было принято товарищами, могут внести оживление в незнакомую компанию, любят организовывать разные игры, мероприятия. Настойчивы в деятельности, которая их привлекает. Они сами ищут такие дела, которые бы удовлетворяли их потребность в коммуникации и организаторской деятельности.

Анкета на выявление установки на профессиональную самореализацию и готовности к осуществлению личных профессиональных планов на основе самооценки (О.П. Чозгиян)

1. В чем заключаются Ваши профессиональные планы?
2. Перечислите Ваши основные сильные качества (черты характера, свойства психики, общие и профессиональные компетенции и пр.), наличие которых поможет успешно реализовать свои профессиональные планы.
3. Перечислите Ваши основные слабые качества (черты характера, свойства психики, общие и профессиональные компетенции и пр.), наличие которых может помешать реализации профессиональных планов.
4. Что Вам может помочь стать хорошим педагогом?
5. Что может помешать Вам в этом?
6. Можете ли Вы сказать, что у Вас есть собственная педагогическая позиция?
7. В чем заключается Ваша педагогическая позиция?
8. Оцените Вашу готовность уже сегодня к самостоятельной и творческой педагогической деятельности педагогом по 10балльной системе, где 1 балл – «совсем не готов(а)», 10 – «готов(а) хоть сегодня».

Показатели оценки результатов анкетирования: наличие ответов на все пункты анкеты – 2 балла, ответы на пять пунктов – 1 балл, отсутствие ответов на три и более пунктов – 0 баллов.

**Определение уровня сформированности педагогической рефлексии
(Е.Е. Рукавишникова)**

Инструкция. С целью более глубокого познания самого себя вам предлагается ответить на ряд вопросов. Отвечая на них, обозначайте в регистрационном бланке свое согласие знаком «+», а несогласие – знаком «-».

Текст опросника.

1. Были ли у вас случаи, когда анализ вашего поступка примерял вас с вашими близкими?
2. Изменились ли ваши духовные ценности после того, как вы, проанализировав свои недостатки, приходили к решению изменить их?
3. Часто ли вы прибегаете к анализу своего поведения в конфликтных ситуациях?
4. Часто ли бывает так, что ваше поведение в конфликтной ситуации зависит от эмоционального состояния?
5. Ставите ли вы себя в своем воображении на место какого-либо незнакомого вам неудачливого человека?
6. Анализируете ли вы причины своих неудач?
7. Долго ли вы вспоминаете встречу с неудачливым человеком?
8. Пытаетесь ли вы анализировать свое поведение, если у вас долгое время не возникало проблемных ситуаций?
9. Как вы считаете, это связано с личностной потребностью разобраться в себе?
10. Вы анализируете свое поведение, чтобы сравнить себя с другими?
11. Были ли у вас случаи, когда анализ ситуации приводил к изменению решений, принятых вами ранее, изменению вашей точки зрения или переоценке самого себя?
12. Часто ли вы осознаете причины собственных поступков?
13. Часто ли вы анализируете поведение окружающих вас людей, избегая анализировать свое?
14. Пытаетесь ли вы выявить для себя причины своего поведения?
15. Считаетесь ли вы однозначным и бесприкословным для себя мнение человека, авторитетного в интересующей вас проблеме?
16. Пытаетесь ли вы проанализировать мнения авторитетных людей?
17. Подвергаете ли вы критическому анализу позицию авторитетного человека, группы людей?
18. Противопоставляете ли вы мнению авторитетного человека свои хорошо обдуманые аргументы «против»?
19. Совпадает ли, как правило, ваша точка зрения на какую-либо проблему с мнением авторитетного человека в этой области?
20. Пытаетесь ли вы найти причину каких-либо неразрешимых жизненных противоречий, относящихся к вам?
21. Бывает ли так, что человеческие ценности, принятые в обществе, вы подвергаете критическому анализу?
22. Часто ли общественное мнение способно диктовать вам определенный образ мыслей?
23. Считаете ли вы, что умение анализировать вами свое поведение всегда приводит к принятию единственно правильного решения?
24. Пытаетесь ли вы анализировать свое или чужое поведение, если понимаете, что это может привести к возникновению отрицательных эмоций, непринятых для вас?
25. Задумываетесь ли вы о поведении посторонних вам людей, сравнивая их с собой?
26. Пробируете ли вы занять позицию постороннего вам человека в конфликтной ситуации, пытаясь сопоставить ее с собственной?
27. Вели ли вы когда-нибудь дневники, куда записывали свои мысли, переживания?
28. Анализируя свои неудачи, склоняетесь ли вы к оценке своего поведения?

29. Часто ли, анализируя свои неудачи, вы в большей степени приходите к выводу, что виноват беспорядок в социальной жизни?

30. Присуща ли анализу вашего поведения в большей степени эмоциональная оценка?

31. Присутствует ли в анализе собственного поведения в большей степени четкая словесная логика?

32. Часто ли общество способно навязать вам определенную манеру поведения?

33. Считаете ли вы обязательным для себя придерживаться всех рекомендаций моды, определенного стиля одежды и т.п.

34. Часто ли бывает так, что, проанализировав свое поведение, вы меняете свой стиль общения с людьми?

Результаты:

1		6		11		16		21		26		31	
2		7		12		17		22		27		32	
3		8		13		18		23		28		33	
4		9		14		19		24		29		34	
5		10		15		20		25		30			

Обработка результатов. Для определения уровня развития педагогической рефлексии необходимо сопоставить результаты, полученные в ходе проведения методики, с ключом для ее обработки. За каждый ответ, совпадающий с ключом, испытуемый получает 1 балл, в противном случае – 0 баллов, полученные баллы суммируются.

Ключ

1	+	6	+	11	+	16	+	21	+	26	+	31	+
2	+	7	+	12	+	17	+	22	-	27	+	32	-
3	+	8	+	13	-	18	+	23	+	28	+	33	-
4	-	9	+	14	+	19	-	24	+	29	-	34	+
5	+	10	-	15	-	20	+	25	+	30	-		

0-11 баллов – низкий уровень развития рефлексии

12-22 балла – средний уровень рефлексии

23-34 балла – высокий уровень рефлексии

Приложение 13

Диагностические результаты констатирующего этапа исследования

Таблица 1

13.1. Результаты диагностики по методике В.А. Сластенина «Определение готовности студентов к социально-педагогической деятельности», (констатирующий этап), чел.

Параметры / Уровень	Личностная готовность	Теоретическая готовность	Технологическая готовность	Средний показатель
Низкий	35	58	70	54
Средний	47	70	70	63
Высокий	93	47	35	58

Таблица 2

13.2. Результаты диагностики по методике «Коммуникативные и организаторские склонности» (КОС) В.В. Синявского, В. А. Федорошина (констатирующий этап), чел.

Параметры / Уровень	Коммуникативные склонности	Организаторские склонности	Средний показатель
Низкий	71	68	70
Средний	54	63	58
Высокий	50	44	47

Таблица 3

13.3. Сводные результаты диагностики по методике «Самоактуализационный тест» (САТ) (констатирующий этап), чел.

Уровни / Шкалы	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Базовые шкалы			
Шкала компетентности во времени	6	109	60
Шкала поддержки	8	91	76
Дополнительные шкалы			
Шкала ценностной ориентации	21	88	66
Шкала гибкости поведения	11	92	72
Шкала сензитивности	4	73	98
Шкала спонтанности	12	88	75
Шкала самоуважения	19	88	67
Шкала самопринятия	5	67	103
Шкала представления о природе человека	12	88	75
Шкала синергии	20	93	62
Шкала принятия агрессии	7	77	91
Шкала контактности	5	72	98
Шкала познавательных потребностей	5	124	46
Шкала креативности	15	66	94
Средние показатели	11	87	77

Таблица 4

13.4. Оценка уровня развития ролевой позиции будущего педагога по мотивационно-ценностному компоненту (констатирующий этап), %

Методики Уровни	«Мотивация профессиональной деятельности» (К. Замфир, в модификации А. Реана)	«Самоактуализационный тест» (САТ)	Средний показатель
Низкий	33,2	44,2	38,7
Средний	33,1	49,6	41,4
Высокий	33,7	6,2	19,9

Таблица 5

13.5. Оценка уровня развития ролевой позиции будущего педагога по когнитивно-деятельностному компоненту (констатирующий этап), %

Методики Уровни	«Определение готовности студентов к социально-педагогической деятельности»	Тест на выявление знаний о ролевой позиции педагога	Средний показатель
Низкий	31	34,3	32,6
Средний	36	37,1	36,7
Высокий	33	28,6	30,8

Рабочая программа курса по выбору «Тренинг уверенности в себе»

1. Цели и задачи освоения курса

Цель: способствовать развитию у студентов понятий и представлений, необходимых для психологического анализа своей личности, выработке навыков уверенного поведения для осуществления профессиональных задач и личностного развития, умений строить субъект-субъектные отношения на основе диалога, сотрудничества, партнерства, эмпатии, проявлению толерантности, мобильности.

Задачи дисциплины:

1. Показать студентам значимость понимания себя как личности и найти способы личностного развития, познания своих сильных и слабых сторон во взаимодействии с другими людьми.
2. Раскрыть содержание базовых понятий тренинга уверенности в себе, выработать у студентов практические навыки их применения в общении, эмоциональной и поведенческой саморегуляции, психологическом анализе ситуаций.
3. Развить у студентов навыки рефлексии и обратной связи.

2. Место дисциплины в структуре ОП ВПО

Дисциплина «Тренинг уверенности в себе» относится к вариативной части, дисциплинам по выбору профессионального цикла направления «Педагогическое образование».

3. Требования к результатам освоения дисциплины

Студент, изучивший дисциплину, должен

знать: современные представления педагогов-психологов о понятии «уверенность в себе»; особенности реализации тренинга уверенности в себе; основные виды, формы и принципы тренинга; правила работы в группе; возрастные и индивидуальные особенности своей личности и окружающих; особенности и источники неуверенного и уверенного поведения и др.;

уметь: поддерживать тренинговый стиль общения; отмечать наблюдаемые процессы, явления, анализировать их и учитывать в организации собственной или педагогической деятельности; различать проявления неуверенного, уверенного и агрессивного поведения; организовывать совместную деятельность и межличностное взаимодействие субъектов образовательной среды; разрабатывать сценарии тренинга и проводить тренинг уверенности в себе;

владеть: способами организации мероприятий по личностному развитию обучающихся; навыками рефлексивного анализа; навыками адекватного социального поведения; приемами уверенного поведения и психической саморегуляции; приемами устанавливать контакт с другим человеком; методами организации совместной деятельности и межличностного взаимодействия субъектов образовательной среды; навыками релаксации.

4. Объем дисциплины и виды учебной работы

Общая трудоемкость дисциплины составляет 2 зачетные единицы (72 часа), из них 36 часов выделено на практические занятия и 36 часов - самостоятельную работу.

Вид учебной работы	Всего часов	
	ОФО	ЗФО
Общая трудоемкость	72	72
Аудиторные занятия	36	10
Лекции	-	-
Практические занятия (семинары)	36	10
Самостоятельная работа:	36	62
– конспектирование / рефераты	10	26

– домашнее задание, подготовка к практическим занятиям	12	12
– самостоятельное изучение тем	14	24
Вид отчетности по дисциплине	Зачет	Зачет

5. Содержание дисциплины

5.1. Разделы дисциплины и виды занятий

№ п/п	Разделы дисциплины	Всего часов	Практические занятия	
			ОФО	ЗФО
1.	«Уверенность в себе»: методика тренинговой работы.	2/2	2	2
2.	Размышления о самом себе.	16/2	16	2
3.	Развиваем уверенность в себе.	18/6	18	6
	Всего:	36/10	36	10

5.2. Содержание разделов дисциплины

5.2.1. Лекционный курс не предусмотрен.

5.2.2. Практические занятия.

Планы практических занятий

Раздел 1. Уверенность в себе: методика тренинговой работы

Тема 1. Знакомство. Современные представления педагогов-психологов о понятии «уверенность в себе»

Контрольные вопросы

1. Понятие тренинга.
2. Основные виды тренинга.
3. История возникновения тренинга уверенности в себе.
4. Концепция уверенности Келли и Лазаруса.

Методические рекомендации. Цель занятия – познакомиться с участниками тренинга (группы). Представить современные представления о понятиях «тренинг», «уверенность в себе», «тренинг уверенности в себе».

Раздел 2. Размышления о самом себе.

Тема 2-3. Уверенное, неуверенное и агрессивное поведение

Методические рекомендации. Цель занятия состоит в когнитивной проработке проблемы «Уверенность в себе/ Неуверенность/ Агрессивность».

Здесь участники через обсуждение приходят к осознанию признаков, по которым они могут классифицировать поведение как уверенное, неуверенное и агрессивное.

Каждый участник анализирует индивидуальные, только ему присущие когнитивные барьеры. Упражнения для этого занятия отбираются таким образом, чтобы каждый участник смог пережить успех, достиг поставленной цели. Переформирование поведения по принципу маленьких шагов начинается уже на первом занятии. Здесь, в первую очередь, тренируется уверенность в установлении контакта. Основные формы текущего контроля: рефлексия субъективных состояний, диагностические процедуры, проверка домашнего задания.

Задание 1. Нужно вспомнить из реальной жизни человека, который, на ваш взгляд, является уверенным. Попробуйте объяснить почему. Идет обсуждение. Цель – подготовка к следующему заданию.

Задание 2. Определение качеств, которыми обладают уверенные, неуверенные и агрессивные люди. Общее обсуждение качеств, присущих трем видам поведения: уверенного, неуверенного, агрессивного. Запись их на доске. Групповое обсуждение.

Упражнение «Уверенное, неуверенное и агрессивное поведение».

Ведущий: «Сейчас каждому из вас нужно будет продемонстрировать неуверенную, агрессивную и уверенную реакцию в какой-нибудь гипотетической ситуации.

Например, можно представить, что вам «забыли» вернуть деньги, которые одолжили. Агрессивное поведение может выразиться следующим высказыванием: «Я знал, что тебе

нельзя доверять, когда ты обещал, что вернешь деньги. Я хочу получить свои деньги!» Неуверенность в поведении может выражаться высказыванием типа: «Я знаю, что надоедаю тебе, но, как ты думаешь, не сможешь ли ты вернуть мне деньги в ближайшее время?» Уверенное высказывание может быть таким: «Я считал, что мы договорились, когда ты обещал мне вернуть деньги сегодня. Буду признателен, если ты принесешь деньги не позднее чем в пятницу».

В этом же ключе можно рассмотреть и другие ситуации:

Вы смотрите фильм в кинотеатре, а позади вас кто-то громко болтает. Вы оборачиваетесь и говорите ему: ...

Вы пришли в ресторан, но вас не устраивает место, которое вам предложили. И вы говорите администратору: ...

Ваш приятель ставит вас в неловкое положение, рассказывая при всех истории о вас, и вы говорите ему: ...

Обсуждение. После выполнения упражнения каждый участник получает обратную связь от ведущего и других членов группы, которые оценивают степень уверенности, неуверенности или агрессивности его высказываний, жесты, выражение лица, звучание голоса.

Следует учитывать, что визгливый, срывающийся на крик *тон* может говорить о грубости и одновременно неуверенности; робкий, заискивающий тон – о сильной неуверенности, отказе от своих прав; ровный, спокойный голос, не угрожающий, но и не унижающийся, – свидетельство уверенности. Еще один важный элемент уверенного поведения – *взгляд*. Это сильное средство воздействия на другого человека, на его эмоциональную сферу.

Тема 4 - 5. Признаки уверенного поведения

Контрольные вопросы

1. Репетиция поведения – основная методика в группах тренинга уверенности в себе.

2. Когнитивное реструктурирование – вторая методика в группах тренинга уверенности в себе.

3. Релаксационный тренинг – третья методика тренинга уверенности в себе.

Методические рекомендации. Цель занятия – фиксация (выделение, опознание) и осознание признаков уверенного поведения через проработку отдельных аспектов уверенного поведения (контакт глаз, выражение чувств). Содержательный контекст, в котором тренируются эти компоненты уверенности, определяют сами участники. Каждый участник группы сам выбирает сферу жизни, в которой он хотел бы научиться уверенности. Практическая тренировка тех или иных образцов уверенного поведения происходит в ролевой игре.

Отдельные аспекты уверенности, которые не были осуществлены в реальной ситуации домашнего задания, с помощью тренера и других участников тренинговой группы переносятся в ролевую игру и несколько раз тренируются, пока каждый участник не достигнет требуемой компетентности действий. Основные формы текущего контроля: рефлексия субъективных состояний, диагностические процедуры, проверка домашнего задания.

Упражнение «Новые знакомства».

Ведущий: «Наша задача состоит в том, чтобы определить, хотим ли мы найти новых знакомых. Давайте пофантазируем и попытаемся завершить следующие фразы:

Мне интересно было бы познакомиться с...

Я хотел бы чаще встречаться с людьми, которые...

Я давно хочу поближе познакомиться с...

Задача каждого участника группы - произнести по 3 такие фразы».

Обсуждение. В ходе выполнения упражнения ведущий или члены группы могут задавать дополнительные вопросы, например: «А почему эти люди вам интересны? А что мешает с ним (ними) познакомиться?»

Конечно, в группе могут найтись люди, абсолютно довольные кругом знакомств. В этом случае их можно назначить «экспертами» и предложить построить следующие фразы: «Многие люди мечтают познакомиться с...»

Тренер вкратце фиксирует сферы «дефицита контактов», а также элементы уверенности в себе для каждого из участников.

Тема 6. Уверенность и ее выражение

Контрольные вопросы

1. Индивидуальная работа.
2. Парная работа.
3. Работа в малой группе из 3-4 человек.
4. Работа в «малой» большой группе из 7-8 человек.

Методические рекомендации. Цель занятия – усиление концентрации на отдельных аспектах уверенного поведения. Все упражнения сосредоточены на индивидуальных трудностях уверенного поведения участников. Применяемые ролевые игры соответствуют степени уверенности поведения и возрастающей сложности ситуации.

Упражнение «Походка».

Ведущий: «Сейчас мы с вами будем тренироваться использовать различные походки.

Сначала пройдите как неуверенный в себе человек: засуньте руки как можно глубже в карманы, сутультесь и смотрите в пол, поднимайте глаза только изредка и в основном смотрите вверх.

Как вы думаете, легко ли подойти к такому человеку и заговорить с ним?

Пройдите как мечтатель: расслабленно, голова приподнята, в руках цветок...

Теперь пройдите походкой самодовольного, заносчивого человека: он не идет, а вышагивает, как говорится, «несет себя».

А сейчас ощутите себя уверенным человеком: двигаясь вперед, обратите внимание на то, чтобы ваши плечи были развернуты, ноги слегка расставлены, голова откинута, брови приподняты, губы тронуты улыбкой».

Упражнение «Улыбка».

Ведущий: «Сейчас вам предстоит примерить на себя самые разные улыбки.

Варианты улыбок: добрая, насмешливая, заговорщицкая, циничная, радостная, открытая, «сквозь зубы», вежливая, холодная, надменная.

Придумайте и покажите, какой еще может быть улыбка».

Обсуждение. Ведущий напоминает участникам, что улыбка – одно из наиболее надежных способов снятия напряжения, тревоги. Кроме того, улыбка – знак того, что вы уверены в себе и готовы действовать. Поэтому так важно улыбаться чаще! Улыбка способствует не только повышению настроения, но и сохранению энергетического тонуса. Теплая, доброжелательная, внутренняя улыбка должна быть всегда.

Тема 7 -8. Мои контакты. Умение управлять собой.

Контрольные вопросы

1. Общая работа в два круга.
2. Активная работа части группы.
3. Большой тренинговый круг.
4. Массовая свободная деятельность.
5. Основные роли ведущего группы.

Методические рекомендации. Цель занятия – помочь участникам понять сложные взаимосвязи и взаимовлияния собственного поведения и условий окружения. При анализе результатов выполнения каждого упражнения подчеркивается долговременное влияние тех или иных условий на поведение.

В первой части этого занятия на вымышленном примере поясняются и поэтапно заносятся на доску или плакат функциональные взаимосвязи поведения и окружения. Во второй части в разработанную модель органично включают проблемные ситуации клиентов. На этой фазе поведение каждого участника обсуждается с учетом его связей с когнициями и чувствами, учитывается влияние собственного поведения на поведение партнера.

Исходя из такой логики построения занятия, обсуждение домашнего задания проходит в конце работы. В этом обсуждении клиенты используют свои соображения относительно названных взаимосвязей.

Основная форма текущего контроля: рефлексия субъективных состояний, диагностические процедуры, проверка домашнего задания.

Упражнение «Отдать червяка».

Ведущий: «Если немного изменить слово «обидчивость», получится «обидчервость», то есть образно можно представить, что человек, затаивший в себе обиду на кого-либо, носит внутри себя червяка, который подтачивает его изнутри. Для того чтобы освободиться от внутренней обиды, а точнее, от внутреннего червяка, выполним следующее упражнение.

Сядьте удобнее, закройте глаза, расслабьтесь и представьте, что вы идете по улице. Перед вами – девятиэтажный дом. Вы заходите в подъезд дома, поднимаетесь по ступенькам на первый этаж и входите в лифт, в котором стоит человек, который вас когда-то обидел. Лифт закрывается, и вы едете вверх. Представьте, что свою обиду на этого человека вы держите в руках, но обида эта – в форме червяка. Посмотрите, какой это червяк – большой или маленький, толстый или тонкий. Какого он цвета, формы. Лифт поднимается на верхний этаж, вы отдаете червяка своему обидчику или оставляете его в лифте и выходите.

Вы спускаетесь по ступенькам, и с каждым шагом вам становится легче. Вот вы уже спустились на первый этаж, еще несколько ступенек, и вы выходите из подъезда. На улице светит солнце, вам легко дышится, вам хорошо и спокойно...

Сейчас вы вспоминаете, что находитесь в этой комнате рядом с другими людьми, и открываете глаза».

Обсуждение. Участники делятся впечатлениями об упражнении и о своем состоянии после его выполнения. Отвечают на вопросы:

1. Какого червяка вы увидели? Опишите его цвет, размер, форму.
2. Удалось ли вам отдать его обидчику или оставить в лифте?
3. Почувствовали ли вы облегчение после того, как вышли из лифта?

Раздел 3. Развиваем уверенность в себе

Тема 9 – 10. Создание индивидуальной стратегии развития уверенности в себе

Контрольные вопросы

1. Игры-релаксации.
2. Адаптивные игры.
3. Игры-формулы.
4. Игры-освобождения.
5. Игры-коммуникации.

Методические рекомендации. Цель занятия – закрепить опыт эффективного уверенного поведения и научиться быть социально компетентным в трудных ситуациях. Занятие подразделяется на две части:

– в первой части каждый участник подробно обсуждает с ведущим и группой свой опыт поведения в трудных ситуациях;

– во второй части на базе полученного опыта каждый участник разрабатывает индивидуальную стратегию создания и развития в будущем репертуара уверенного поведения.

Основные формы текущего контроля: рефлексия субъективных состояний, диагностические процедуры, проверка домашнего задания.

Упражнение «Контакт с группой».

Ведущий: «Ваша задача состоит в том, чтобы обратиться ко всем здесь присутствующим с коротким сообщением о себе. В этом сообщении вы расскажете о том, что вы любите, охотно делаете, о своем хобби, актуальных интересах и занятиях. Для начала поздоровайтесь, сделайте группе один общий комплимент, а затем начинайте говорить.

Если будете чувствовать, что слов не хватает, то снова делайте комплимент группе. Постарайтесь вести себя так, как ведет себя человек с близкими знакомыми.

Улыбайтесь и иногда смотрите в глаза кому-нибудь из членов группы».

Обсуждение: «Что в прозвучавшем сообщении было интересно? В какой момент сообщение привлекло ваше внимание?»

Если при выполнении упражнения возникают трудности, то участнику можно предложить повернуться спиной к аудитории, можно предложить ему стать на стул, а всем присутствующим сесть на пол.

В обсуждении группа обычно говорит, что контакт улучшался в тот момент, когда звучали комплименты.

Тема 11-12. Прояснение уверенного поведения и развитие коммуникативных навыков общения

Методические рекомендации. Цель занятия - закрепление умений самоанализа; освоение и развитие навыков вербального и невербального общения, навыков эффективного слушания; введение общегрупповых игровых процедур, помогающих формированию уверенного поведения.

Материалы к занятию: ручки, карандаши, чистые листы, ватман, карточки к упражнениям.

Упражнение «10 секунд». Нужно быстро и спонтанно передвигаться по комнате, но быть внимательными, потому что ведущий будет задавать различные задания, на выполнение которых отводится 10 секунд. Каждое задание важно выполнять с максимальной точностью.

Примерный перечень заданий:

Распределиться на группы по цвету волос; по любимому занятию; по цвету глаз; по настроению, которое вы сейчас испытываете и т.д.

Затем идет обсуждение: что понравилось, что нет, что заставило задуматься, как чувствовали себя те, кто остался один. Цель – создание позитивного эмоционального единства группы; организовать групповую работу переключением внимания и эмоций участников тренинга на «здесь и теперь».

Упражнение «Сильные стороны». Каждый член группы должен рассказать о своих сильных сторонах – о том, что он любит, ценит, принимает в себе, о том, что дает ему чувство внутренней уверенности в себя. Нужно избегать любых высказываний о своих недостатках. Цель – научиться мыслить о себе в положительном ключе.

Упражнение «Комплимент». Сидя в кругу, каждый участник должен внимательно посмотреть на соседа слева и подумать о том, какая черта характера, привычка этого человека ему нравится, и сделать комплимент. Цель – умение увидеть положительные качества другого человека и сказать ему об этом.

Упражнение «Карусель». Группа делится на две части, одна из них образует внутренний круг, другая – внешний. По сигналу ведущего круги начинают двигаться: один по часовой стрелке, другой – против. Затем снова по сигналу - остановка и работа в парах.

Стоящий во внутреннем круге играет роль продавца, который должен что-то продать покупателю, т.е. партнеру, стоящему во внешнем круге. В течение 2-3 минут идет ролевая игра, затем по сигналу руководителя происходит ролевой обмен.

Примерный перечень ролей:

- продавец, который хочет продать холодильник эскимосу;
- предприниматель просит ссуду в банке;
- кандидат на вакантную должность беседует с менеджером фирмы.

Затем идет обсуждение. Цель – тренировка уверенного поведения.

Задание на дом.

За один день поприветствуйте как можно больше знакомых и незнакомых людей. Проследите за тем, чтобы это было сделано с улыбкой и глядя в глаза партнеру. Постарайтесь запомнить, что вызвало у вас положительные эмоции, а что отрицательные.

Обратная связь.

Ведущий спрашивает о том, что сейчас чувствуют участники тренинга, напоминает всем участникам о месте и времени следующего занятия, перечисляет, что нужно принести для работы.

Тема 13-14. Методы преодоления психологических барьеров и развитие уверенности в конфликтных ситуациях

Методические рекомендации. Цель – закрепление навыков вербального и невербального общения; преодоление психологических барьеров, мешающих полноценному самовыражению; преодоление конфликтов в межличностных отношениях.

Материалы к занятию: ручки, карандаши, карточки к упражнениям, чистые листы, мяч.

Упражнение «Эстафета чувств». Группа сидит в большом кругу. Нужно невербально, по кругу передать заданное ведущим некое выражение определенной эмоции. Все остальные игроки сидят с закрытыми глазами. Первый игрок решает, как он может передать то же чувство другим способом, касается своего соседа рукой и, когда тот открывает глаза, передает ему свой вариант того же чувства. Так исходная информация передается по кругу. Отыгравшие участники уже не закрывают глаза, они имеют возможность наблюдать за тем, как трансформируется исходное чувство, в каком месте происходит ситуация «испорченного телефона» из-за непонимания. Пройдя круг, эстафета приходит к ведущему, который показывает исходное задание. Затем идет обсуждение.

Цель - закрепить умение пользоваться языком жестов для эффективной невербальной коммуникации.

Упражнение «Крокодил». Группа делится на две подгруппы. Каждая команда загадывает слово (имя существительное в единственном числе) и вызвав игрока из другой команды, потихоньку передает ему загаданное слово. Получив слово, игрок с помощью мимики и жестов в течение 2 минут должен передать своей команде информацию о полученном слове. Можно задавать вопросы, содержащие положительный или отрицательный ответ. Цель – продемонстрировать эффективное владение мимикой и жестами невербальной коммуникации; способствовать преодолению психологических барьеров, препятствующих общению, путем развития спонтанности участников тренинга.

Задание «Выступление перед публикой». Выбирается один участник, и ему проговаривается задание, которое он должен выполнить сразу же. Нужно заставить публику поверить, что ты уверенный человек. Задания могут быть любые. Например, нужно рассказать о приготовлении одного из блюд в китайской кухне. Далее обсуждение по вопросу: «По каким критериям можно сказать, что человек вел себя уверенно, по каким нет?». Цель – отработка навыков уверенного поведения; способствование преодолению психологических барьеров, связанных с внутренним конфликтом, страхом перед аудиторией.

Упражнение Умение сказать «НЕТ». Группа делится парами (рассчитаться на первый-второй). В каждой паре первый участник должен что-нибудь попросить у своего напарника, а тот должен ему отказать. Затем поменяться ролями. После идет обсуждение: что было легче – просить или отказывать, какими чувствами это сопровождалось. Пары могут остаться на следующее задание.

Упражнение « Я считаю тебя уверенной(ым), потому что...»

Группа делится на две части, одна из них образует внутренний круг, другая - внешний. Внутренний круг начинает двигаться. Образовавшаяся пара поочередно говорит друг другу: « Я считаю тебя уверенным, потому что...». Цель – создание положительной эмоциональной атмосферы.

Задание на дом. Пройти тест на выявление тревожности и уровня самооценки.

Обратная связь.

Ведущий спрашивает о том, что сейчас чувствуют участники тренинга, напоминает всем участникам о следующем занятии, перечисляет, что нужно принести для работы.

Тема 15 - 16. Тренинг уверенности в себе. Закрепление принципов уверенного поведения.

Контрольные вопросы

1. Тренинг уверенности в себе: неудачник и победитель.
2. Тренинг уверенности в себе: работа над проблемой.
3. Тренинг уверенности в себе: любовь к себе и «Я-концепция».
4. Тренинг уверенности в себе: уверенность в себе.

Методические рекомендации. Цель занятия – отработать выделенное участниками альтернативное поведение. Каждый участник ищет ситуации, в которых возможно реальное альтернативное поведение.

Усвоенные ранее принципы уверенного поведения применяются в этих ситуациях.

Основные формы текущего контроля: рефлексия субъективных состояний, диагностические процедуры, проверка домашнего задания.

Упражнение «Прощение и благодарность».

Ведущий: «Устройтесь удобнее, займите такое положение, которое кажется вам наиболее комфортным. Закройте глаза и представьте, что вы находитесь в театре, в зрительном зале, а на сцене находится человек, который вас обидел. Он сделал много хорошего другим людям, и сейчас все они выходят на сцену и благодарят его...

Когда вы будете готовы, подойдите и поблагодарите его тоже за то, что он – часть вашей жизни, за тот опыт, который вы приобрели благодаря ему. Подарите ему подарок. Пусть этот подарок символизирует вашу любовь и прощение. И помните, все, что вы делаете, вы делаете для себя...

Если вы не готовы поблагодарить этого человека, можете спуститься в зал, побыть там и, когда будете готовы, снова поднимитесь на сцену и поблагодарите человека за то, что он вам дал... А сейчас вы вспоминаете, что находитесь в этой комнате, рядом с другими людьми и открываете глаза».

Обсуждение. Участники делятся впечатлениями и при желании рассказывают, смогли ли они простить обидевшего их человека. Если кому-либо из них не удалось простить другого, ведущий может предложить использовать следующий прием: написать обидчику письмо и завершить его словами прощения, даже если пока его нет.

Тем, кому удалось выполнить это упражнение, предлагается нарисовать тот символический подарок, который они вручили в своем воображении человеку на сцене. Рисунки не интерпретируются. В данном случае они являются не диагностическим материалом, а инструментом коррекции.

Тема 17-18. Формирование уверенности в себе и позитивного образа будущего.

Контрольные вопросы

1. Формирование уверенности в себе: неудачник и победитель.
2. Качества уверенного человека.

Методические рекомендации. Цель: закрепление навыков уверенного поведения; завершение работы тренинговой группы: прояснение всех вопросов, оказание необходимой психологической поддержки; формирование позитивного образа будущего. Данное занятие является итоговым и завершающим, поэтому на занятии планируется дискуссия по качествам, которыми обладает уверенный человек, подводятся итоги тренинга «Уверенности в себе», где каждый должен оценить свою уверенность.

Материалы к занятию: ручки, карандаши, чистые листы.

Приветствие. Все сидят в большом кругу. Нужно повернуться к соседу слева и поприветствовать его. Например: «Здравствуй, Катя, ты мне нравишься, потому что...» Цель – вызвать групповые и личные положительные эмоции.

Упражнение «Конкурс ораторов». Один из участников произносит речь в течение 5-6 минут на любую заданную тему. Группа играет роль аудитории. Затем каждое выступление обсуждается примерно по такой схеме:

- удачным ли было начало выступления, его конец;
- насколько выразительны были жесты, позы, интонации;
- удалось ли оратору справиться с волнением;
- удалось ли оратору наладить контакт с аудиторией.

Анализ начинается с достоинств, затем обсуждаются недостатки, ошибки в выступлении. Затем сам выступающий говорит о своем выступлении: как справился с проблемой, которая была заявлена; личные ощущения во время выступления. Необходимо, чтобы каждый участник группы обязательно выполнил это упражнение. Цель – закрепление навыков уверенного поведения.

Дискуссия по качествам, которыми обладает уверенный человек. Ведущий раздает участникам листы с первого занятия, на которых написаны положительные качества, которыми должен обладать уверенный в себе человек.

Теперь снова нужно оценить проявление этих качеств у себя, используя шкалу от 0 до 10. После того, как все это сделали, идет групповое обсуждение получившихся результатов.

Упражнение «Чемодан». Один из участников выходит из комнаты, остальные начинают «собирать ему в дальнюю дорогу чемодан». В этот чемодан складывается то, что, по мнению группы, поможет их товарищу быть уверенным в общении с людьми, те качества, которые группа ценит в этом человеке. Но обязательно отъезжающему напоминают о том, что будет мешать ему в дороге, т. е. его отрицательные качества. Нужно выбрать секретаря, который на листе бумаги будет записывать для каждого участника все положительные и отрицательные качества, названные группой. Мнение того или иного члена группы должно быть поддержано большинством. В лист «отъезжающего» нужно записать не менее 5-7 положительных и отрицательных качеств. Затем участнику, который выходил из комнаты зачитывается и передается этот список. У него есть право задать любой вопрос. И так до тех пор, пока все члены группы не получают свой чемодан.

Упражнение «Больше всего мне понравилось». Участники тренинга садятся в большой круг для заключительных посиделок, во время которых есть возможность высказать свои впечатления, задать любому человеку вопрос или сказать ему то, что не успел во время занятий.

Заключительная часть. Подведение итогов курса «Тренинг уверенности в себе».

6. Учебно-методическое обеспечение дисциплины

7.1. Рекомендуемая литература

1. Емельянов, Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю.Н. Емельянов. – Л.: Изд. ЛГУ, 1985. – 166 с.
2. Захаров, В.П., Хрящева Н.Ю. Социально-психологический тренинг: учеб. пособие / В.П. Захаров. – Л.: Изд-во ЛГУ, 2008. – 213 с.
3. Прутченков, А.С. Социально-психологический тренинг в / А.С. Прутченков. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2009. – 640 с.
4. Ромек, В.Г. Тренинг уверенности в межличностных отношениях / В.Г. Ромек. - СПб.: Речь, 2005. – 175 с.
5. Сидоренко, Е.В. Тренинг коммуникативной компетенции в деловом взаимодействии / Е.В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2003. – 208 с.

7. Содержание текущего и промежуточного контроля

7.1. Перечень примерных контрольных вопросов и заданий для самостоятельной работы студентов и текущего контроля

1. Сформулируйте определение уверенности и неуверенности в себе.
2. В чем различие понятий уверенного, неуверенного и агрессивного поведения?
3. На основании каких признаков мы должны судить об уверенности в себе?
4. Назовите основные источники формирования неуверенного поведения.

5. Сформулируйте основные приемы и техники повышения уверенности в себе.
 6. Как вырабатывать навыки знакомства?
 7. Как научиться открытому выражению желаний и чувств? уверенно себя вести в конфликтных ситуациях? справляться с критикой? уметь сказать «Нет»?
 8. Опишите индивидуальные особенности вашей личности, познавательной сферы и вашего характера и темперамента.
 9. Дайте характеристику индивидуальным особенностям Вашей эмоционально-волевой сферы.
- 7.2. Примерный перечень вопросов к зачету
1. Тренинг уверенности в себе: основные понятия.
 2. Понятие и виды тренинга.
 3. История возникновения тренинга уверенности в себе.
 4. Общие правила тренингового занятия.
 5. Определение уверенности и неуверенности в себе.
 6. Источники формирования неуверенного поведения.
 7. Основные приемы и техники повышения уверенности в себе.
 8. Открытое выражение желаний и чувств.
 9. Особенности уверенного поведения в конфликтных ситуациях.
 10. Репетиция поведения – основная методика в группах тренинга уверенности в себе.
 11. Когнитивное переструктурирование – вторая методика в группах тренинга уверенности в себе.
 12. Релаксационный тренинг – третья методика тренинга уверенности в себе.
 13. Формирование уверенности в себе и позитивного образа будущего.
 14. Уверенность в себе и социальная компетентность.
- 9. Средства обеспечения освоения дисциплины.** Психологические тесты на определение уровня уверенности, коммуникативных и личностных особенностей.
- 10. Материально-техническое обеспечение дисциплины**
1. Тренинговый зал.
 2. Технические средства обучения:
 3. Канцелярские принадлежности (бумага для рисования, краски, карандаши и т.д.)

**Рабочая программа курса по выбору
«Волонтерство в социально-педагогической деятельности»**

1. Цели и задачи освоения дисциплины

Изучение студентами теории и практики волонтерства в социально-педагогической деятельности; ознакомление с основными технологиями, методами и способами оказания практической помощи различным категориям взрослого и детского населения по разрешению социальных и педагогических проблем.

2. Место дисциплины в структуре ОП ВПО

Дисциплина «Волонтерство в социально-педагогической деятельности» относится к вариативной части профессионального цикла дисциплин.

Для освоения дисциплины «Волонтерство в социально-педагогической деятельности» студенты используют знания, умения, навыки, сформированные в процессе общего образования. Изучение дисциплины «Волонтерство в социально-педагогической деятельности» является необходимой основой для последующего изучения педагогических, психологических и дисциплин предметной подготовки.

3. Требования к результатам освоения дисциплины

3.1. В результате освоения дисциплины обучающийся должен

знать: основные понятия волонтерства; нормативно-правовую базу волонтерской деятельности; общие методы и формы организации волонтерской деятельности в студенческой и школьной среде; технологию организации волонтерских групп; функции волонтера.

уметь: организовать массовые мероприятия, имеющие социально-гуманитарную направленность; работать в команде волонтеров при использовании педагогических технологий в социальной и образовательной среде; ориентироваться в современной социокультурной ситуации, используя ее для пропаганды и утверждения идей волонтерства; создавать условия для проявления волонтерами социальной активности, реализации разнообразных позитивных социальных инициатив; выполнять функции модератора в волонтерской деятельности; организовывать волонтерское сообщество (движения, отряды) с целью передачи накопленного опыта по решению актуальных социальных проблем; позиционировать волонтерство как средство развития инициативы, ответственности и выработки умения взаимодействовать с окружающими и строить субъект-субъектные отношения;

владеть: установкой на продуктивное профессиональное взаимодействие в волонтерстве и в социально-педагогической деятельности; приемами эффективной групповой и индивидуальной коммуникации; практическими навыками использования различных социально-педагогических технологий в волонтерской деятельности; способами, методами и методиками использования Интернет-ресурсов и возможностей информационных технологий для решения задач организации и функционирования волонтерского движения.

4. Структура и содержание дисциплины

По очной форме обучения общая трудоемкость дисциплины составляет 6 зачетных единиц (216 часов), из них 76 часов, выделенных на контактную работу с преподавателем.

4.1. Структура дисциплины

№	Наименование раздела дисциплины	Семестр	Виды учебной работы (в академических часах)			
			аудиторные занятия			СР
			ЛК	ПЗ	ЛБ	
1.	Исторические аспекты волонтерства	1	6	8	-	32
2.	Организационно-педагогические аспекты	1	-	32	-	56

	волонтерской деятельности					
3.	Технологический аспект волонтерской деятельности	1	8	22	-	56

4.2. Содержание дисциплины

№	Наименование раздела дисциплины	Содержание раздела
1.	Исторические аспекты волонтерства	История возникновения волонтерства в России. История возникновения волонтерства в странах мира. Нормативно-правовая основа волонтерской деятельности. Методологические подходы к изучению добровольческого труда.
2.	Организационно-педагогические аспекты волонтерской деятельности	Доброволец – залог успешной работы некоммерческой организации. Сущностные характеристики волонтерства. Модель волонтера Организация волонтерских групп, отрядов. Волонтерская программа. Социальный проект.
3.	Технологический аспект волонтерской деятельности	Технология организации групповой деятельности: Просветительская работа среди молодежи «Нет, алкоголю! Нет, никотину!». Технология организации волонтерских акций: «Сердце отдаю детям», Акция милосердия», социальная акция «SOS-проблема», «Помоги ближнему!» и др. Разработка и проведение внеклассных мероприятий: «Под флагом добра» и т.д.

5. Самостоятельная работа студентов

№	Наименование раздела дисциплины	Вид самостоятельной работы	Кол-во часов
1.	Исторические аспекты волонтерства	Составить таблицу по нормативно-правовым основам волонтерской деятельности. Составить глоссарий.	32
2.	Организационно-педагогические аспекты волонтерской деятельности	Разработать агитационные буклеты: - для привлечения добровольцев; - против курения; - против наркотиков; - против абортов; - стать донором; -против алкоголизма (творческое задание). Разработать классный час «Урок волонтера». Разработать волонтерский проект на актуальную тему.	56
3.	Технологический аспект волонтерской деятельности	Составить программу работы с добровольцами по актуальной теме. Организация и проведение волонтерских акций «Нет никотину!», «Мы за ЗОЖ», «Стань донором», «Помоги ближнему!», новогодняя акция «Подари игрушку детям».	56

6. Компетентностно-ориентированные оценочные средства

Вопросы к экзамену

1. Зарождение волонтерства (Франция, США, Германия и др.).
2. Волонтерская молодежная служба и ЮНЕСКО: краткий исторический обзор.
3. Международные волонтерские объединения.
4. Зарождение волонтерской деятельности в России.
5. Волонтерское движение в Тюменской области.
6. Всеобщая декларация волонтеров.

7. Федеральный закон «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях».
8. Федеральный закон «О филантропии, меценатстве и волонтерстве».
9. Традиции в благотворительности и волонтерстве.
10. Методологические подходы к изучению волонтерской деятельности.
11. Психолого-педагогические основы добровольческой деятельности
12. Организация работы добровольцев.
13. Предварительная работа с детьми перед набором в волонтеры.
14. Формы поддержки (поощрения добровольцев).
15. Основные понятия и принципы волонтерства.
16. Характеристика, основные направления, формы и виды волонтерства.
17. Принципы создания волонтерских отрядов, групп.
18. Особенности подготовки волонтеров-студентов.
19. Программы обучения волонтеров.
20. Программа подготовки волонтеров из числа учащихся 13-16 лет.
21. Волонтерская программа «Антинаркотическое трезвенное воспитание детей и молодежи».
22. Волонтерская бригада в детском саду, на экотропах.
23. Опыт развития лидерства и социальной активности молодежи в системе высшего образования как основание для формирования управленческих качеств будущих специалистов.
24. Акции, сущность и ее виды.
25. Технологии разработки и проведения акций.

7. Учебно-методическое и информационное обеспечение дисциплины

Рекомендуемая литература:

1. Василькова, В.Ю. Социальный педагог: педагогический опыт и методы работы: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ю.В. Василькова. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 208 с.
2. Волонтеры Тюменской области приветствуют тебя! // Автономная некоммерческая организация «Центр реализации молодежных и профилактических программ», 2007. – 10 с
3. Ниязова, А.А., Доронина, Н.А. Волонтерство в социально-педагогической деятельности: Учебно-методическое пособие для высш. учеб. заведений. – Тобольск: ТГСПА им. Д.И. Менделеева, 2010. – 152 с.
4. Ниязова, А.А., Доронина, Н.А. Социальная педагогика: Учебно-методическое пособие для студ. высш. учеб. заведений. – Тобольск: ТГСПА им. Д.И. Менделеева, 2012. - 200 с.

8. Материально-техническое обеспечение дисциплины: видеофильмы; компьютерный класс; видеотехника.

9. Паспорт рабочей программы дисциплины

Разработчик: Доронина Н.А., к.п.н., доцент,
Гибадуллина Ю.М., старший преподаватель

Программа адаптационного тренинга «Веревочный курс»

«Веревочный курс» - это систематизированный активный тренинг командообразования и личностного роста. Программа тренинга представляет собой комплекс упражнений, которые развивают в участниках «командный дух», чувство доверия, ответственности и уважения к каждому участнику коллектива. Эти упражнения состоят из интересных задач, которые можно выполнить только всей командой с полной отдачей каждого участника. Победа приходит только в том случае, если упражнение выполнено каждым участником.

«Веревочный курс» стимулирует участников тренинга к командной работе и командному взаимодействию, вырабатывает чувство уверенности в собственных силах, повышает самооценку. «Веревочный курс» может проводиться одновременно для нескольких групп. В каждой группе упражнение проводит специально подготовленный ведущий.

Цель: сплочение группы в процессе преодоления трудностей, создание атмосферы взаимного доверия и поддержки в коллективе.

Участники: студенты 1 курсов, кураторы, сокураторы. Участники одеты в спортивную форму.

Продолжительность: 1-1,5 часа

Место проведения: большая территория, включающая участки леса, спортивную площадку.

Используемые материалы: веревки, туристские коврики, одеяло, палка длиной 1,5 метра, бревно, скамейка или поребрик (шириной 20 сантиметров и длиной 7-8 метров), цветная лента, яйцо (по одному на команду), ножницы, карандаши, тарелочка, вода.

Обязательное требование «Веревочного курса» («ВК»): обеспечение для его участников безопасности.

Функции ведущего:

- в начале каждого упражнения зачитывает группе его задание и правила. При возникновении у участников вопросов, задание и правила повторно зачитываются без дополнительных объяснений. При выполнении задания действует принцип: «Разрешено все, что не запрещено», но участники должны сами догадаться об этом;

- во время выполнения упражнений не помогает и не мешает группе, помнит, что группа всего должна добиться сама на собственном опыте;

- во время прохождения группой «ВК» поддерживает хорошее настроение в группе, осуществляет страховку и организует ее силами самих участников.

Обсуждение упражнений (памятка для ведущего):

- упражнения для участников должны проговариваться точно и четко, так, как они изложены в правилах;

- ведущий должен говорить медленно, ясно и спокойно, при необходимости повторяя для участников условия выполнения;

- ведущий должен быть доброжелателен и нейтрален по отношению к участникам;

- если участники задают вопросы, ведущий не должен давать подсказок, оптимальный вариант – еще раз проговорить текст упражнения;

- ведущий должен следить за тем, чтобы в группе не было зрителей – посторонних участников, либо тех, кто отказался от выполнения упражнения (либо работаем, либо уходим);

- ведущий должен варьировать сложность упражнения в зависимости от уровня группы таким образом, чтобы группа не сомневалась в своей успешности;

- если группа принимает решение отказаться от выполнения упражнения, она вправе это сделать – при условии единогласного решения отказа;

– выполнение заданий необходимо фиксировать, проводя после каждого упражнения групповой анализ.

Ведущему при *проведении группового анализа* необходимо обратить внимание группы на командность работы, смену настроений, изменения в степени участия, распределение ролей, принятие решений, индивидуальные реакции (преобладающие эмоции, реакция на неудачи, реакция на сложность упражнения и пр.). Важно при этом не настаивать на своей точке зрения, оставляя группе свободу для анализа.

Примерные вопросы для анализа упражнения: *Что Вы чувствовали, когда...?; Что изменилось, когда...?; Почему вы выбрали это решение?; Каким образом получилась ситуация, что...?*

Рекомендации организаторам:

– организаторами «ВК» должны быть взрослые, прошедшие «ВК» в качестве участников;

– для осознания членами группы процесса ее развития следует организовать самоанализ действий группы.

Обращение к участникам перед началом «ВК»

«Дорогие друзья! Сейчас вам предстоит пройти серию испытаний, которая называется «Веревочный курс». Испытания достаточно сложные, и, чтобы ваша группа успешно их преодолела, каждому из вас придется приложить максимум усилий.

Некоторые испытания связаны с риском получения ссадин и более серьезных травм, поэтому вам необходимо постоянно помнить о технике безопасности, беречь и поддерживать друг друга.

В начале каждого испытания я буду зачитывать вам его задание и правила. Если у вас появятся вопросы, задайте их. Но по условиям «веревочного курса» я имею право только повторно зачитать задание и правила без дополнительных объяснений.

Если какое-либо испытание не удастся долго пройти, вы можете перейти к выполнению следующего. При желании вы всегда можете вернуться к не пройденному испытанию.

Вам нужно постараться за отведенное время пройти как можно больше испытаний. Это будет непросто, но я уверен, очень увлекательно.

Помните, что от вклада каждого в достижение общей цели зависит успех группы. Вы - справитесь, если будете одной командой.

Удачи!»

Упражнения для веревочного курса

1. Представление.

Придумать название команды, девиз. Представить свою команду.

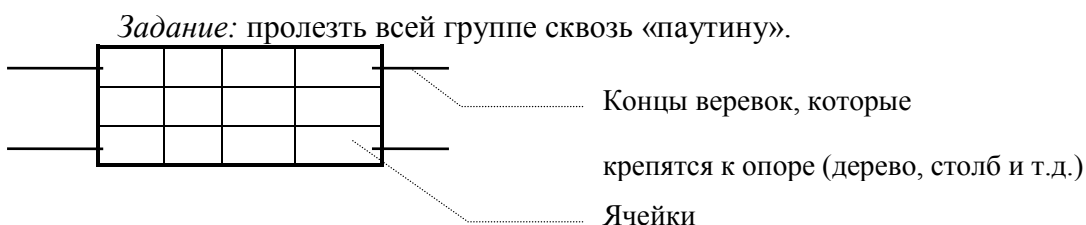
2. Упражнение «Дракон ловит свой хвост»

Исходные условия: Играющие выстраиваются друг за другом. Правую руку кладут на правое плечо стоящего впереди. Первый игрок – голова дракона, последний – его хвост.

Цель головы – поймать хвост. Тело дракона (остальные игроки) находится в постоянном движении и послушно следует за го-лозой. Цепочка игроков не должна разрываться. Тот, по чьей вине произошел разрыв, становится головой. Тело дракона подыгрывает хвосту, не давая голове его ухватить. Когда голова ловит хвост, последний в колонне игрок идет вперед, становится головой, а новым хвостом – игрок, бывший предпоследним.

3. Упражнение «Паутина» - вертикальная

Исходные условия: между деревьями натянуты веревки в виде паутины. Расстояние между деревьями – 2,5 метра. Верхняя веревка – на высоте 1,5 метра над землей. Нижняя - на высоте 0,3 метра. Ячейки «паутины» такие, чтобы в них можно было каким-то образом пролезть участнику. Число ячеек на два - три меньше числа участников. Группа находится по одну сторону от «паутины». На «нити паутины» можно повесить колокольчики – если звенят, то это нарушение правил.



Ограничения:

- сквозь одну ячейку может пролезть только один человек;
- над «паутиной» и под ней могут пролезть два участника;
- обходить «паутину» нельзя ни в ту, ни в другую сторону;
- нельзя касаться «паутины» (веревки);
- при касании любым участником «паутины» (веревки) упражнение выполняется всей группой с самого начала.

Примечание для ведущего:

Использовать ячейки «паутины» вторично разрешается, если участников больше, чем ячеек, и только после того, как будут использованы все ячейки по одному разу.

3.1. Упражнение «Паутина» – горизонтальная

Между несколькими деревьями (две скамейки), которые стоят в 2-3 метрах друг от друга, натягивается веревка и плетется паутина. Дырки в ней должны быть сделаны таким образом, чтобы можно было в нее наступить ногой и не задеть. Эта «паутина» натягивается от земли 20-30 см. – примерно на уровне колен. Задача отряда взяться за руки и пройти через всю «паутину» не зацепив ее.

При ошибке задание начинается сначала.

4. Упражнение «Колодец» («Треугольник»)

Исходные условия: между тремя деревьями на высоте 1,5 метра натянута веревка. Расстояние между деревьями – 2 метра. Внутри «треугольника» лежит прочная палка длиной 1,5 метра, способная выдержать на себе взрослого человека. Группа находится внутри «треугольника» («колодца»).

Задание: всей группе выбраться из «колодца» через «верх» над веревками.

Ограничения:

- нельзя касаться веревки и пролезать под ней;
- при касании любым участником веревки упражнение выполняется всей группой с самого начала.

5. «Бревно» («Обрыв»)

Исходные условия: вся группа встает в шеренгу на бревно, скамейку или поребрик (шириной 20 сантиметров и длиной 7-8 метров).

Задание: участникам группы поменяться местами так, чтобы первый с одного конца шеренги стал первым с начала другого, второй с конца стал вторым с начала и т.д.

Ограничения: при касании земли любым участником упражнение выполняется всей группой с самого начала.

6. Упражнение «Крокодил»

Исходные условия: участники садятся на землю (пол) вплотную друг за другом, вытянув в стороны ноги. Руки участников подняты над головой и согнуты в локтях. Первый участник встает и ложится спиной на руки сидящих за ним, скрестив свои руки на груди. Участники передают его на руках в «хвост» группы.

Задание: переправить согласно инструкции всех участников.

Ограничения:

- переправляющим участникам нельзя вставать;
- переправляемый участник не должен касаться земли (пола);
- при падении или касании земли (пола) передаваемым человеком упражнение выполняется всей группой с начала.

7. Упражнение «Откос»

Исходные условия: участники встают в колонну вплотную друг за другом. Ведущий с помощью одной веревки затягивает петли на правой ноге каждого участника (на уровне щиколотки). Длина веревки 10 метров.

Задание: не разрывая петель, пройти 100 метров.

8. Упражнение «Квадрат»

Исходные условия: на земле начерчен квадрат со стороной 1 метр.

Задание: уместиться всей группой внутри квадрата.

Ограничения:

- не заступать за его стороны;
- продержаться в таком положении не менее 10 секунд.

9. Упражнение «Гусеница»

Исходные условия: участники встают в колонну друг за другом. Каждый участник ставит ноги на ширине плеч и подает правую руку между ними стоящему позади, при этом левой рукой берет правую руку стоящего впереди.

Задание: всей группе сесть на пол, а затем подняться, не расцепляя при этом рук.

Ограничения: при расцеплении рук любых участников упражнение выполняется всей группой с начала.

10. Упражнение «Электроцель»

Исходные условия: участники садятся в круг на землю (пол), касаясь сидящих рядом ступнями и держась за руки.

Задание: всем участникам одновременно (синхронно) встать, не расцепляя рук и не меняя положения ступней.

Ограничения: при расцеплении рук или несинхронном подъеме всех участников упражнение выполняется всей группой с начала.

11. Упражнение «Сидячий круг»

Исходные условия: команда формирует тесный круг (плечи касаются). После этого попросите ребят повернуться на 90 градусов направо.

Задание: необходимо медленно сесть на колени друг к другу и рукой коснуться плеча находящегося сзади человека. Завершите это упражнение на высокой ноте, смеясь и хлопая всем.

12. Упражнение: «Лабиринт»

Исходные условия: на местности очерчен криволинейный путь (например, цветной лентой), ширина его варьируется от 0,5 до 2 м – это лабиринт. В лабиринте есть не более двух препятствий – натянутые на пути веревки, так чтобы через одну можно было перешагнуть, а под рогой пройти нагнувшись. В конце лабиринта подвешено яйцо, на полу лежат ножницы.

Задание: выбрать одного человека, который вслепую пройдет по лабиринту, не задев ограждения и препятствий, срежет яйцо и разобьет его.

Члены команды, распределившись вдоль лабиринта, могут подсказывать слепому, куда идти, только по одному слову каждый в заранее выбранном порядке (один после другого, когда все сказали по слову, снова начинает первый и т.д.)

Реквизит: веревка 40 - 50 м, яйцо (по одному на команду), ножницы.

13. Упражнение «Покрывало»

Исходные условия: всем встать на покрывало и перевернуть покрывало на другую сторону, при этом (переворачивании) никто из команды с покрывала не сходит.

14. Упражнение «Доверительное падение»

Исходные условия: один человек становится спиной к команде и должен упасть, а его должны поймать. Вся команда выстраивается сзади в две шеренги и вытягивает вперед руки.

15. Упражнение «Муравьи»

Исходные условия: группа становится цепочкой друг за другом, каждый пытается удержать карандаш (или любой другой мелкий предмет, предлагаемый ведущим), вставленный между ним и стоящим впереди.

Задание: необходимо чтобы человек, замыкающий цепочку, переступил линию финиша. Если же кто-то роняет карандаш, все пятятся обратно на старт.

16. Упражнение «Тарелочка»

Команда садится в круг на корточки. Задача команды: предать по кругу тарелочку с водой. Нельзя: касаться руками земли, проливать воду, вставать.

Литература

1. Анфиногенова, О. И. Особенности адаптации студентов-первокурсников к условиям обучения в университете // Новые исследования. – 2011. – Т. 1. – № 26. – С. 55–59.
2. Бурмако, Е.П., Уйманова, Е.А. Веревоочный курс (разработан американской фирмой Barron Adventures) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://class.3dn.ru/publ/99-1-0-222>
3. Гревцов, А.Г. Лучшие упражнения для развития уверенности в себе / Учебно-методическое пособие. – СПб., СПбНИИ физической культуры. – 2006. – 52с.
4. Лутошкин, А.Н. Как вести за собой. – Москва. Просвещение, 1986.
5. Морозов, Е.А. Адаптация студентов-первокурсников к обучению в условиях вуза: результаты реализации научно-исследовательского проекта / Е.А.Морозов, М.И.Чернова, Е.Н.Чеканова. – Тобольск: ТГПИ им. Д.И.Менделеева, 2007. – 208 с.
6. Программа адаптационного тренинга «Мы вместе» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pandia.ru/text/77/297/12840.php>

Комплексные программы тренингов и упражнений, направленных на развитие творческих, коммуникативных и организаторских способностей

Тренинг развития креативности и творческих способностей

Креативность (от лат. creatio – «созидание») – это способность человека порождать необычные идеи, оригинальные решения, отклоняться от традиционных схем мышления. Креативность является одним из компонентов творческой личности и не зависит от эрудиции.

Творчество – деятельность, результатом которой является создание новых материальных и духовных ценностей, которое предполагает наличие у личности способностей, мотивов, знаний и умений, благодаря которым создается продукт, отличающийся новизной, оригинальностью, уникальностью. Изучение этих свойств личности выявило важную роль воображения, интуиции, неосознаваемых компонентов умственной активности, а также потребности личности в самоактуализации, в раскрытии и расширении своих созидательных возможностей.

Творческая направленность, врожденно свойственная всем, но теряемая большинством под воздействием среды (А. Маслоу). Характерные черты креативных личностей: сознательность, ответственность, упорство, чувство долга, высокий контроль над поведением и эмоциями, решительность, предприимчивость, склонность к риску, социальная смелость, интернальный локус контроля, интеллектуальная лабильность (Т.С. Сулова).

Цель: развитие креативности и способности участников находить новые нестандартные (креативные) решения задач; налаживание коммуникативных связей внутри группы.

Задачи:

1. Осознать и преодолеть барьеры для проявления и развития творческого мышления.
2. Понять характеристики креативной среды.
3. Сформировать навыки и умения управления творческим процессом.

Материалы: бумага, ножницы, карандаши, модели предметов, мяч, газеты.

Этапы работы:

I. Этап – разогрев

Упражнение «Перекинь мяч»

Цели: вербальное и невербальное общение (сближает членов группы). Оно направлено на раскрепощение членов группы, на установление контактов друг с другом и поиск быстрого решения поставленной задачи.

Материалы: мяч.

Время: 2-5 минут

Процедура: Участники стоят в тесном кругу, им дается небольшой мячик (размером приблизительно с теннисный) и формулируется задание: как можно быстрее перекинуть этот мячик друг другу так, чтобы он побывал в руках у каждого. Ведущий фиксирует потребовавшееся на это время. Оптимальное число участников в кругу от 6 до 8; при большем их количестве целесообразно выполнять упражнение в нескольких подгруппах. Упражнение повторяется 3-4 раза, ведущий просит делать его как можно быстрее. Когда затраты времени доведены примерно до 1с на каждого участника, ведущий просит изобрести и продемонстрировать способ, которым можно перекинуть мяч так, чтобы он побывал в руках у каждого, потратив лишь 1с на всю группу.

Обычно через некоторое время участники придумывают и демонстрируют соответствующее решение (все ставят сложенные «лодочкой» руки друг над другом и поочередно разводят ладошки в стороны. Мячик, падая вниз, передается из рук в руки и таким образом успевает побывать у каждого участника). Задача решена!

Психологический смысл упражнения. Демонстрация того, как проблема может быть решена более эффективно с помощью нетривиального подхода к ней и как этому препятствуют стереотипы («перекинуть – значит подбросить вверх, а потом поймать»). Сплочение группы, обучение координации совместных действий.

Вопросы для обсуждения:

1. Что мешало сразу же увидеть быстрый способ выполнения задания, какой стереотип при этом активизировался?
2. Кому первому пришла мысль перебрасывать мяч, не подкидывая, а роняя его, и что подтолкнуло к этой идее?
3. Какие ситуации, когда стереотипное видение мешало разглядеть простой и нетривиальный способ решения проблемы, встречались в жизненном опыте участников, и как удавалось преодолеть эти ограничения?

Упражнение «Островки» (5-10 минут)

Цель: всем участникам разместиться на газете (на всей, на половине газеты, на трети).

Материалы: газеты.

Время: 5-10 минут

Процедура: Участники разбиваются на группки по 4-6 человек и на скорость выполняют задания.

Смысл упражнения: Создание условий для воплощения и выдвижения идей о способах действия в нестандартной ситуации, сплочение группы, физическая разминка. Участники обмениваются эмоциями и чувствами и озвучивают все свои идеи.

II. Этап – Основная деятельность

Упражнение «Стоп-кадр»

Цель: развитие навыка экспрессии, что дает возможность участникам в новом ракурсе взглянуть на свое отношение к тем жизненным сферам, которых касаются слова.

Материалы: список слов.

Время: 10 минут

Процедура: Участники свободно перемещаются по аудитории. По команде ведущего, подаваемой с помощью хлопка в ладоши, они останавливаются и демонстрируют с помощью мимики и пантомимики (позы, жестов, движений тела) то слово, которое называет ведущий. «Стоп-кадр» продолжается 8-10с, после чего по повторному хлопку ведущего участники опять начинают свободно перемещаться по помещению, пока не прозвучит следующий хлопок и не будет названо очередное слово. Желательно заснять «стоп-кадры» с помощью цифровой фото или видеокамеры и продемонстрировать отснятые материалы участникам непосредственно после упражнения.

Можно использовать, например, такие наборы слов: время, прошлое, детство, настоящее, учеба, будущее, профессия, успех; встреча, общение, понимание, дружба, любовь, семья, счастье.

Упражнение «Применение предметов»

Цель: развитие творческого интеллекта.

Материалы: скрепка для бумаг, зубная щетка, карандаш, спичка... и т.д.

Время: 10–15 минут

Процедура: За две минуты найдите как можно больше применений для обувного шнурка и запишите их. Это упражнение развивает творческий интеллект. Для рассмотрения можно брать любой другой предмет.

Вопросы для обсуждения:

1. Сложно было придумывать новое применение простым и знакомым вещам?
2. Как можно применять ваш предмет?
3. О чем заставило задуматься это упражнение?

III. Этап – Завершение

Упражнение «Творческая жизнь»

Цель: обобщить представление участников о своих творческих способностях и найти свое творческое начало.

Время: 7–15 минут

Материалы: бумага, ручки.

Процедура: Участники объединяются в группки по 5-6 человек, получают задание: сформулировать перечень рекомендаций, которые позволят «сделать более творческой собственную жизнь», и записать их. Данные рекомендации должны быть реально воплотимы в жизнь всеми участниками или хотя бы большинством из них (т.е не подразумевать наличие каких-либо редко встречающихся способностей, слишком крупных материальных затрат и т.п.).

Обсуждение в группе (разобрать все варианты). Примеры:

1. Регулярно выполнять физические упражнения.
2. Овладеть техникой медитации и релаксации.
3. Ведите дневник, пишите рассказы, стихи, песни записывайте умные мысли.
4. Расширяйте кругозор своих интересов и др.

Литература:

1. Грецов А.В. Лучшие упражнения для развития креативности: Учебно-методическое пособие.- СПб.: СПбНИИ физической культуры, 2006., – 44 с.
2. Ильин Е.П. «Психология творчества, креативности, одаренности». – СПб., Питер Серия: Мастера психологии, 2009., – 448 с.

Тренинговые упражнения на развитие коммуникативных, организаторских и творческих способностей

Тренинг «Донорское сердце»

Данный тренинг способствует диагностике лидерства, отработке командного взаимодействия и навыков ведения переговоров, развитию навыка разрешения конфликтов, развитию способности слышать и слушать собеседника и многому другому. В тренинге участвуют 3–5 команд по 2–5 человек, которым дается одинаковое задание. После распределения участников по командам, ведущий озвучивает правила тренинга и раздает подготовленный заранее раздаточный материал.

Первый этап тренинга

Условия тренинга: представьте себе, что Вы кардиохирурги, профессионалы высокого класса. У Вас есть список пациентов, которым в равной степени срочно необходимо провести операцию по пересадке сердца. Но на данный момент в клинике всего одно донорское сердце. Вам необходимо рассмотреть каждый случай и принять общее и единогласное командное решение.

Краткая характеристика пациентов (в виде раздаточного материала):

1. Учительница 44 лет, мать двоих детей, которая недавно похоронила мужа, погибшего в автомобильной катастрофе.
2. Женщина, 32 года, врач-кардиолог, на ее счету сотни успешно проведенных операций на сердце.
3. Мужчина 35 лет, отец троих детей в возрасте трех, пяти и семи лет. Воспитывает детей один.
4. Девочка 12 лет, выдающаяся пианистка.
5. Женщина-врач 33 лет, под ее руководством разрабатывается эффективное лекарство против рака крови.
6. Олимпийский чемпион по бегу, 25 лет.
7. 16-летняя беременная девушка, сирота.
8. Священник 45 лет, известный проповедник, пользующийся заслуженным уважением в стране.

После того как участники узнали условия тренинга, получили раздаточный материал и сделали выбор пациента на донорское сердце, каждая команда озвучивает свое решение и кратко его характеризует.

Второй этап тренинга.

Ведущий объявляет, что группам необходимо принять одно общее решение. Участники тренинга ведут себя по-разному (первые – соглашаются на усредненный вариант решения проблемы, вторые – спорят, доказывая правоту лишь своего выбора, третьи – и соглашаются с выбором другой команды и т.д.). Истина находится в тот момент, когда кто-то из участников обращает внимание на нумерацию списка потенциальных претендентов на донорское сердце и понимает, что врачи – беспрестанные специалисты своего дела, которые руководствуются не эмоциями, а сухими данными. В данном случае – списочным составом претендентов, которые претендуют на донорское сердце в порядке очереди.

Тренинг «Спасение человека»

Данный тренинг немного напоминает предыдущий, однако имеет определенную специфику. *Суть тренинга* заключается в следующем: необходимо спасти после атомной катастрофы трех человек из восьми претендентов.

Тренинг состоит из двух и более раундов. Тренер самостоятельно решает, какое количество раундов будет в тренинге и сколько по времени длиться каждый раунд.

Первый раунд

Участникам выдается список претендентов на выбор:

1. Женщина 45 лет, мать троих детей, которая недавно похоронила мужа.
2. Женщина, 36 лет, врач-кардиолог, на ее счету сотни успешно проведенных операций на сердце.
3. Бизнесмен 35 лет, отец троих детей в возрасте трех, пяти и семи лет. Воспитывает детей один.
4. Девочка 12 лет, выдающаяся скрипачка.
5. Женщина-врач 33 лет, под ее руководством разрабатывается эффективное лекарство против рака крови.
6. Олимпийский чемпион по бегу, 25 лет.
7. 16-летняя беременная девушка, сирота.
8. Священник 45 лет, известный проповедник, пользующийся заслуженным уважением в стране.

Второй раунд начинается с того, что участники узнают дополнительную информацию о пациентах, например:

1. Женщина 45 лет, мать троих детей, которая недавно похоронила мужа, погибшего от передозировки наркотических веществ. Женщина сама регулярно употребляет наркотики, имеет судимость, однако любит своих детей.

2. Женщина 36 лет, врач-кардиолог, на ее счету сотни успешно проведенных операций на сердце. Врач имеет группу учеников и сотрудников, которые владеют уникальной технологией проведения операций по разработанной ей системе.

3. Бизнесмен 35 лет, отец троих детей в возрасте трех, пяти и семи лет. Воспитывает детей один. Мужчина разведен и не допускает мать детей к общению с ними. Занимается незаконной предпринимательской деятельностью, однако дети полностью обеспечены всем необходимым, хорошо питаются, часто выезжают отдыхать в другие страны и т.д.

4. Девочка 12 лет, выдающаяся скрипачка. Ее мать – женщина 45 лет, год назад похоронила свою старшую дочь. Мать девочки не работает, т.к. является инвалидом II группы. Благодаря своим выдающимся способностям девочка обеспечивает свою семью (себя, маму и бабушку) самостоятельно, благодаря заработанным на концертах деньгам.

5. Женщина-врач 33 лет, под ее руководством разрабатывается эффективное лекарство против рака крови. Разработка лекарства пока находится на первоначальном этапе. Лекарство еще не создано и не проведены исследования по его эффективности.

6. Олимпийский чемпион по бегу, 25 лет. Молодой человек участвует в олимпиадах, защищая интересы своей страны. Каждое участие в олимпиаде заканчивает его победой. При этом в настоящее время, в стране нет бегунов, способных показать аналогичные результаты.

7. 16-летняя беременная девушка, сирота. Девушка вынашивает ребенка в столь раннем возрасте, поскольку участвует в Международном исследовании по выявлению генетических заболеваний у плода.

8. Священник 45 лет, известный проповедник, пользующийся заслуженным уважением в стране. Женат, имеет четырех детей в возрасте 25, 20 и 4 лет.

Тренинг «Рисование фигур»

Данный тренинг способствует сплочению участников группы, развитию способности слышать и слушать собеседника, расширяет словарный запас участников и многому другому.

Участники тренинга садятся попарно спина к спине. Одной из образовавшихся пар выдается лист бумаги с изображениями фигур, линий и т.д. Участник, держащий рисунок, должен словесно описать, что изображено на его листе, а партнер попытаться воспроизвести оригинал. По окончании упражнения необходимо сравнить оригинал с копией. После чего участники могут поменяться ролями.

Сложность упражнения заключается в том, что участникам запрещается использовать названия фигур. Они могут заменять названия фигур какими-либо синонимами. Например, круг – солнце без лучей, треугольник – крыша дома и т. д.

Тренинг «Глухой телефон»

Данный тренинг направлен на развитие словарного запаса, формирует навык слушать и слышать собеседника, объяснять и правильно формулировать свои мысли. Участники тренинга по цепочке передают на ухо друг другу понятие или определение данного понятия.

Например, первый участник получает какое-либо понятие и передает определение данного понятия другому участнику; второй участник, в свою очередь, прослушав определение, передает третьему участнику игры понятие, которое, как он считает, наиболее соответствует данному определению.

После того, как каждый участник поучаствует в игровом взаимодействии, сравнивается запущенное слово и слово, образовавшееся благодаря групповому взаимодействию.

Тренинг «Игра слов»

Тренинг направлен на развитие словарного запаса, а также навыков вербальной креативности.

Участникам предлагается придумать как можно больше предложений по формуле «НГОК», т.к. каждое слово в предложении начинается на одну из указанных букв. Предложения должны иметь смысловую нагрузку и быть стилистически грамотными. Время на выполнения упражнения – три минуты. Далее руководитель усложняет задание. Теперь необходимо придумать рассказ по формуле «НГОКНГОК...». Время на выполнения упражнения – пять минуты.

Литература

1. Васильев Н.Н. Тренинг профессиональных коммуникаций в психологической практике. – СПб.: Речь, 2005. - 283с.

2. Горянина В.А. Психология общения: Учебное пособие. - М.: Академия, 2004. - 416 с.

3. Евплова Е.В. Как развить коммуникативные навыки у студентов? [Текст] / Е.В. Евплова. – Актуальные проблемы педагогики и психологии. – 2014. – № 1. – С.41– 45.

4. Коммуникативные упражнения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://azps.ru/training/indexlo.html>

5. Парыгин Б.Д. Практикум по социально – психологическому тренингу. – СПб, 1994. – 176с.

Конспект занятия по курсу «Педагогическая психология»

Тема: «Образ личности педагога»

Занятие 1. «Модель личности педагога»

Задачи:

1. Познакомить студентов с понятием «модель» и с конкретной моделью личности педагога, ее структурными компонентами. Дать понятие «Я-концепция». Показать ее значение в профессиональном становлении педагога.
2. Научить студентов создавать схемы, модели и развивать у них образное мышление.
3. Показать образец разработки конспекта занятия со всем методическим аппаратом в качестве пропедевтической работы к предстоящей педагогической практике.
4. Показать пример самостоятельной работы с текстом:
 - работа с терминологией;
 - выявление материала для обязательного усвоения и материала для ознакомления.

План занятия

1. Вступление. Определение задач занятия. Постановка проблемы занятия.
2. Понятийный аппарат темы.
3. Модель «Домик» образа личности учителя. Компоненты модели.
4. «Я-концепция» – средство и способ контроля личностного развития.

Вступление.

Каким будет новое поколение, а значит, «завтра» страны, во многом зависит от учителя. Каким научным требованиям сегодня и в перспективе должна отвечать личность и профессиональная подготовка педагога? Каков механизм профессионального становления личности студента как будущего педагога? Эти вопросы постоянно возникают и у преподавателей профессиональных учебных заведений, и у молодых людей (студентов), задавшихся целью овладеть какой-либо профессией (*Ответы студентов*).

Исследуя личность учителя и его деятельность как социально-педагогическую проблему, ученые пришли к выводу, что «для управления и самоуправления процессом формирования педагога необходимо, чтобы и студент, и преподаватель мысленно обращались к цели своей деятельности. Чтобы эта цель – результат – была раскрыта, сформулирована, необходимо разработать перечень свойств выпускника-педагога, которые следует сформировать и развить за годы пребывания студента в вузе».

Так возникает проблема модели личности педагога. Какой должна быть эта модель? На этот вопрос мы и должны получить сегодня на занятии ответ.

2. Понятийный аппарат: личность, индивид, индивидуальность, роли педагога, ролевые позиции; факторы развития личности (наследственность, среда, воспитание), модель.

Модель – это проект, эскиз, образ чего-либо. Модель личности педагога – это свод объективных и потому обязательных требований к специалисту со стороны производства, т.е. будущей деятельности; это стандарт (эталон) планируемых качеств выпускника: комплекса теоретических знаний и практических умений и навыков; ПЗЛК педагога; педагогических способностей и педагогического мышления.

Вопрос: Для чего нужна модель личности педагога?

Ответ: это цель для построения процесса подготовки будущего педагога; критерий оценки и самооценки качества его подготовки.

На основе модели личности педагога

- а) разрабатываются цели учебных дисциплин в вузе;
- б) разрабатывается полный учебный план подготовки педагога в вузе.

Вопрос: Как же разрабатывается модель личности специалиста?

Ответ: Высказывания студентов. Обобщение высказываний.

Сообщение научной точки зрения в виде схемы.

3. Знакомство с моделью «Домик» образа личности педагога

Модель «Домик» образа личности учителя разработана кандидатом педагогических наук В.Н. Малиновской на основе профессиограмм Н.В. Кузьминой, В.А. Слостенина, Л.Ф. Спирина.

1. Объяснение ведется по настенной таблице. На столах студентов – раздаточный материал.

2. Объяснить замысел модели «Домик»: как и в доме (архитектурном строении), в модели имеются следующие компоненты: фундамент – то, на чем покоится дом; основная часть дома; стены – то, чем ограничен, отделен дом от окружающего пространства; крыша – то, что венчает дом.

Компоненты модели педагога:

1) *Профессионально-педагогическая направленность*, проявляющаяся в пяти составных, выявленных психологом Н.В. Кузьминой: интерес и любовь к детям и педагогической профессии; осознание трудностей в учительской работе; потребность в педагогической деятельности; осознание своих возможностей и способностей как соответствующих требованиям избранной профессии; стремление овладеть основами педагогического мастерства уже на студенческой скамье.

В.А. Слостенин относит профессионально-педагогическую направленность к важнейшим свойствам личности учителя. По его мнению, профессионально-педагогическая направленность – это каркас, вокруг которого компонуются основные свойства личности учителя-воспитателя, это важнейшая предпосылка формирования профессионализма и педагогического мастерства.

Профессионально-педагогическая направленность раскрывает мотивацию выбора профессии, мотивацию учения и отношения к профессиональной подготовке, способствует формированию у студентов позиции «я – педагог». Поэтому очень важно изучать потребностно-мотивационную сферу студентов, которая раскрывает источники профессионально-педагогической направленности.

Важнейшей составляющей профессионально-педагогической направленности является именно развитие позиции будущего педагога, так как выбор педагогической позиции будет способствовать построению отношений в системе «учитель-ученик», «учитель-родитель» и др.

Вопрос: Приведите примеры, где раскрываются положения ролевой позиции «над», «наравне», «под»?

Вопрос: Назовите современные роли педагога (ответы студентов).

Диагностика профессионально-педагогической направленности становится основой личностно-ориентированного подхода к ним, т.к. дает возможность создавать некие индивидуальные портреты, а затем – с помощью преподавателя (психолога) и куратора – создавать примерные программы самосовершенствования.

2) *Профессионально значимые личностные качества как фундаментальный компонент личности учителя-воспитателя, который в значительной мере влияет на успешность труда и определяет его индивидуальный стиль. Профессионально-значимые личностные качества – это характеристики умственной, нравственной и эмоционально-волевой сторон личности, влияющие на продуктивность профессионально-педагогической деятельности учителя и определяющие ее индивидуальный стиль.*

Вопрос: Назовите профессиональные и личностные качества педагога? Какие качества личности присущи педагогу-тьютору, фасилитатору, модератору и т.д. (ответы студентов).

Итог работы: выявление разных групп профессионально-значимых и личностных качеств, их классификация (студентами названы 15 доминантных личностных качеств).

В фундамент модели педагога мы включаем также интеллектуальные качества личности с педагогическим профессиональным уклоном: педагогическую наблюдательность, педагогическое воображение, педагогическое мышление. На фундамент модели педагога

логически наслаиваются *социальные свойства личности*: мировоззрение, нравственные, коммуникативные, эстетические и трудовые свойства, а также эрудиция и общая культура. Фундамент модели и социальные свойства детерминируют формирование специфического блока, состоящего из трех подблоков:

1. Профессиональные знания: знание своего предмета; знание психологии и педагогики; знание методики (способов) обучения и воспитания; знание учителем достоинств и недостатков своей личности и деятельности.

2. Формирование педагогических умений – педагогической техники: умения управлять собой; умения взаимодействовать с людьми.

При этом важное качество – педагогическая интуиция.

3. *Развитие педагогических способностей в основе функций деятельности будущего педагога*. Они развиваются в деятельности и определяют пригодность человека к ней. *Именно они и должны быть, прежде всего, объектом осознания будущего учителя*.

Критерием профессионализма (степень действительной готовности человека к успешному выполнению деятельности) *выступает уровень продуктивности решения учителем педагогических задач*.

4. *Профессиональная компетентность*, структура которой определяется не только профессиональными базовыми знаниями и умениями, но и ценностными ориентациями в профессии, характеризующими его мотивы и предпочтения, умение ценить знания, опыт, отношения с людьми в профессии.

Здание «Домика» поддерживают «стены» – способы и пути непрерывного «роста» педагога. Следует отметить, что «коньки» крыши в «Домике» не сходятся, т.к. нет предела педагогическому совершенствованию, педагогическому творчеству, педагогическому новаторству.

Как видим, данная модель личности педагога включает в себя профессиональную подготовку не только в формальном образовании, но и неформальном, где происходит развитие ролевой позиции педагога. Таким образом, можно утверждать, что модель личности педагога играет большую роль в профессиональном становлении, т.к. знание модели, мысленное сопоставление качеств своей личности и параметров, компонентов модели помогает держаться на высоте требований, помнить о необходимости непрерывного самосовершенствования личности, своего профессионализма.

4. Понятие «Я-концепция»

Вопрос: Как студенту контролировать и корректировать свой личностный рост?

Ответ: Постоянно осуществлять рефлекссию своего поведения, результатов профессионального учения, самовоспитания и т.д., то есть постоянно видеть «+» и «-» своего личностного развития – как бы видеть себя со стороны. Рефлексия – умение осознавать свое внутреннее психическое (эмоциональное) состояние и то, как тебя воспринимают окружающие люди. *Свой личностный рост осуществлять по теории «Я-концепции»*.

Представление о себе по модели «Я-концепция».

Компоненты «Я-концепции»:

1. Когнитивный компонент – образ своих: качеств; способностей; внешности; социальной значимости.

2. Эмоциональный компонент: самоуважение; себялюбие; самоуничижение.

3. Оценочно-волевой компонент: стремление повысить самооценку, завоевать уважение.

4. *Структура «Я-концепции»*: Я – реальный (каким я вижу себя в настоящее время); Я – идеальный (каким я должен стать, ориентируясь на моральные нормы и профессиональные установки); Я – динамический (каким я стараюсь стать); Я – фантастический (каким я хотел бы быть, если бы все было возможно).

Если сделать проекцию на педагогическую деятельность, то правомерен вывод о том, что *формирование «образа Я» у учителя* (а значит, позиции «Я – педагог» с

соответствующими ролевыми позициями) как субъекта этой деятельности *продуктивно только при условии формирования ответственности в его сознании как непреложного морального установления* (Г.М. Коджаспирова).

Эта теория разработана зарубежными учеными-психологами З. Фрейдом, Э. Берном, английским ученым Р. Бернсом и др. Из отечественных ученых теорию «Я-концепции» разрабатывали И.С. Кон (его книга «Открытие «Я»»), В.А. Ядов и др. Видный теоретик и практик современной отечественной педагогики В.И. Журавлев считает, что *знание и использование теории «Я-концепции» студентом* (в процессе профессионального образования) и *практическим педагогом* (в процессе самостоятельной профессиональной деятельности) *обязательно..*

5. Домашнее задание.

1. Освоить терминологию темы, структуру модели личности учителя и «Я-концепции».

2. Разработать модель личности педагога-тьютора, педагога-модератора, педагога-инноватора, педагога-фасилитатора и т.д.

Занятие 2. Дидактическая игра «Изобретаем модель «Образ педагога»»

Задачи:

1. Демонстрация умений оперировать теоретическими знаниями и применять их в нестандартной ситуации.

1. Развитие умений слаженно и результативно работать в группе; рефлексии собственной и анализа чужой деятельности; визуализировать свою деятельность и выступать перед аудиторией.

1. Проведение тестирования методом психогеометрии

1. Объяснить сущность теста «Психогеометрия» и значение геометрических фигур.

Квадрат – неутомимый труженик! Трудолюбие, усердие, позволяющие добиваться завершения работы, - вот чем, прежде всего, знамениты истинные Квадраты. Выносливость, терпение и методичность обычно делают Квадрата высококлассным специалистом в своей области. Этому способствует и неутолимая потребность в информации.

Треугольник – символизирует лидерство, и многие Треугольники ощущают в этом свое предназначение. Самая характерная особенность истинного Треугольника – способность концентрироваться на главной цели. Треугольники – энергичные, неудержимые, сильные личности, которые ставят ясные цели и, как правило, достигают их!

Прямоугольник – символизирует состояние перехода и изменения. Это временная форма личности, которую могут «носить» остальные четыре сравнительно устойчивые фигуры в определенные периоды жизни. Это – люди, не удовлетворенные тем образом жизни, который они ведут сейчас, и поэтому заняты поиском чего-то нового.

Круг – это символ гармонии. Тот, кто уверенно выбирает его, искренне заинтересован в хороших межличностных отношениях. Высшая ценность для Круга – люди, их благополучие. Круг – самый доброжелательный из пяти форм. Он чаще всего служит тем «клеем», который скрепляет и рабочий коллектив, и семью, т. е. стабилизирует группу.

Зигзаг – символизирует креативность, творчество, хотя бы потому, что она самая уникальная из пяти фигур и единственная разомкнутая фигура.

2. *Повторение материала по теме «Модель личности педагога».*

3. *Объяснение содержания и структуры дидактической игры.*

4. *Определение состава групп для разработки модели личности педагога с учетом уровневой позиции с положениями «над», «наравне», «под».*

Состав группы, роли игры

1. Лидер организует работу группы: распределяет роли; следит за временем, участием всех в работе; организует выполнение работы в группе.

2. Разработчики модели.

3. Визуализатор – тот, кто воплощает замысел разработчиков модели в схеме, рисунке и т.д.
4. Эксперт (он войдет в общую экспертную группу). Эксперты объединяются в одну группу. Наблюдают за работой подгрупп. Но их главная задача – проанализировать работу подгрупп.
5. Докладчик – объясняет смысл образа-модели. Но доклад готовит вся подгруппа, ориентируясь на план анализа работы подгрупп.
6. Провокатор – следит за защитой других групп и задает вопросы.

5. Работа групп

План анализа работы подгрупп.

Выяснить:

1. Насколько выбранный образ помог наиболее полно и логично отобразить компоненты модели специалиста, доказать логику построения модели-образа;
2. Оригинальность и творчество работы;
3. Уровень эстетики оформления;
4. Научность, доходчивость объяснения модели подгруппы докладчиком;
5. Вопросы провокатора.

Этапы игры

1-й этап (3 мин) – строго индивидуальный. Каждый студент на листочке «набрасывает» родившийся у него образ модели личности специалиста.

2-й этап (15 мин) – работа подгрупп:

1. Обсуждаются результаты индивидуального этапа игры. Выбирается наилучший образ личности специалиста, который наиболее полно отображает компоненты модели личности специалиста «Домик» и логику структуры модели;
2. Продумывается логика расположения компонентов;
3. Визуализируется образ на листе бумаги;
4. Вся группа помогает докладчику сделать сообщение.

3-й этап (3 мин) – защита подгруппами разработанной модели личности педагога.

4-й этап (9 мин) – слово экспертной группе: анализ работы подгрупп экспертами (использовать десятибалльную систему оценки и словесную).

5-й этап – рефлексия лидеров групп: как работала группа (слаженно – нет; в чем были трудности; «взнос» каждого студента в работу группы).

6-й этап – рефлексия преподавателя.

6. Домашнее задание: разработать примеры ситуаций с раскрытием ролевой позиции с положениями «над», «наравне», «под».

Список литературы

1. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев.– М.: Смысл, Академия, 2005. - 352 с.
2. Педагогическая психология: Учеб. для студ. высш учеб заведений / Под ред. Н.В. Ключевой. - М.: П24 Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. - 400 с.
3. Психометрический тест. С. Деллингер (адаптация А.А. Алексева, Л.А. Громовой [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://testoteka.narod.ru/pm/1/16.html>
4. Слостенин, В.А. Проблемы формирования содержания педагогического образования на современном этапе / В.А. Слостенин, Л.Г. Семушина // Формирование личности учителя: Сб. науч. тр.– М., 1995.– С. 24 –33.

Примеры проблемных педагогических ситуаций

Ситуация 1.

Во время объяснения нового материала в 8 классе учитель заметил, что ученики начали отвлекаться и заниматься своими делами, не слушая учителя.

Вопросы:

1. Что провоцирует такое поведение учеников? Назовите возможные причины.
2. Каковы должны быть действия учителя в этой ситуации? Зависят ли его действия от возраста учащихся и каким образом?
3. Какие способы поддержания внимания учащихся на уроке могут быть использованы учителем?
4. Какие функции и роли выполняет педагог при решении данной проблемы?

Ситуация 2.

В беседе с учительницей ученик 11 класса признался: «Понимаю, что химия - важная наука, потому и стараюсь, но не лежит к ней душа, неинтересно мне ею заниматься. Все формулы наизусть учи, реакции заучивай, элементов тьма. На подготовку к урокам затрачиваю много времени: учу, учу, а результата положительного все равно нет».

Вопросы:

1. Какие действия педагога могли бы изменить отношение ученика к предмету? Выполнение какой педагогической позиции необходимо педагогу, чтоб заинтересовать своего ученика?
2. Какие особенности личности юноши проявляются в том, что он так упорно учит химию, хотя она ему совсем не нравится?
3. Охарактеризуйте роль педагога в обучении и воспитании старшеклассника.

Ситуация 3.

На уроках девятиклассник демонстративно занимается посторонними делами. Он постоянно вызывает раздражение учителей, дерзит им, они считают его неисправимым. В классе у него репутация двоечника и хулигана.

Вопросы:

1. Каковы могут быть причины такого поведения школьника?
2. Какие меры должны быть предприняты психологом?
3. Какие рекомендации вы можете дать учителям?
4. Какую педагогическую позицию вы предложите педагогу в его профессиональной деятельности с данным учеником?

Ситуация 4.

Новый классный руководитель во время проведения своего урока пригласил трех школьников для беседы о причинах их неуспеваемости. Один из них на встречу не пришел, другие ученики не могли вразумительно объяснить причины своей неуспеваемости и на доверительный контакт с классным руководителем не шли. Заявив, что он решил жестко контролировать их учебную деятельность, чтобы не допустить повторения подобной ситуации, новый классный руководитель отпустил детей.

Вопросы:

1. Какие ошибки были допущены классным руководителем?
2. Укажите формы работы с неуспевающими школьниками, которые мог использовать классный руководитель?
3. Какие психолого-педагогические проблемы могут возникнуть при работе с такими детьми?
4. Предложите классному руководителю роли, которые будут способствовать налаживанию контакта с учащимися.

Ситуация 5.

Молодой педагог, который только что пришел на работу в школу, избрал авторитарный стиль педагогического общения со старшеклассниками, считая его наиболее эффективным на первоначальном этапе педагогической деятельности. Однако со временем заметил, что, несмотря на то, что школьники делают успехи по химии, они не любят его предмет, само общение носит исключительно деловой, но формальный характер, в отличие от общения старшеклассников с другими учителями.

Вопросы:

1. Охарактеризуйте особенности стиля педагогического общения, который был использован в работе молодого учителя.
2. На основе сравнительного анализа различных стилей педагогического общения оцените эффективность авторитарного стиля, выбранного молодым педагогом.
3. Какие факторы могли повлиять на выбор молодым учителем стиля педагогического общения?
4. Предложите пути решения проблемы взаимодействия педагога с учащимися.

Ситуация 6.

После длительного перерыва в профессиональной деятельности учитель вновь вернулся в школу. Изменения, которые произошли в школе за эти годы, требовали от педагога повышения уровня профессионального мастерства, которые во многом были связаны с выполнением различных функций и ролей.

Вопросы:

1. Обоснуйте необходимость профессионального самосовершенствования учителя после длительного перерыва в профессиональной деятельности.
2. Какие возможности для данного учителя предоставляет система повышения профессионального мастерства педагогов в РФ?
3. Назовите источники профессионального самосовершенствования, которые могут активизировать процесс повышения уровня профессионального мастерства учителя.
4. Выделите функции и роли современного педагога.

Ситуация 7.

Первые недели работы в должности классного руководителя 9 класса показали молодому учителю, что отношения между детьми сложные, конфликтные, ребята дружат по группам, не стремятся к объединению. К классному руководителю они относятся недоверчиво, не склонны к доверительному контакту. Большинство учеников проигнорировали предложение классного руководителя собраться после уроков и поговорить о том, как можно сделать жизнь в классе интереснее, веселее. Пришли лишь самые послушные и тихие дети. Это озадачило и очень огорчило классного руководителя.

Вопросы:

1. Укажите возможные действия педагога по формированию коллектива в классе.
2. Охарактеризуйте методы активизации внеурочной деятельности учащихся, которые мог использовать классный руководитель.
3. Укажите условия, которые способствуют повышению доверия детей к новому классному руководителю.

Примеры педагогических кейсов

Кейс № 1. «Бунт отличницы»

Познакомьтесь с текстом: Вспомним сцену бунта отличницы на выпускном вечере, описанную В. Тендряковым в повести «Ночь после выпуска». Предоставляя слово девочке, которая была гордостью школы, учителя ожидали от неё слов любви и благодарности. Но услышали совсем не то. «Как и положено, выпускной вечер открывали торжественными речами... Директор школы Иван Игнатьевич, величественный мужчина с борцовскими плечами, произнес прочувствованную речь: «Перед вами тысячи дорог...» Дорог тысячи, и все открыты, но, должно быть, не для всех одинаково. Иван Игнатьевич привычно выстроил выпускников в очередь соответственно их прежним успехам в школе... Юлечке Студёнцевой, возглавлявшей очередь к заветным дорогам, надлежало выступить с ответной речью. Кто, как ни она, должна поблагодарить свою школу – за полученные знания (начиная с азбуки), за десятилетнюю опеку, за обретенную родственность, которую невольно унесет каждый. И она вышла к столу президиума – невысокая, в белом платье с кисейными плечиками, с белыми бантами в косичках крендельками, девочка-подросток, никак не выпускница, на точеном личике привычное выражение суровой озабоченности, слишком суровой даже для взрослого. И взведенно-прямая, решительная, и в посадке головы сдержанная горделивость.

– Мне предложили выступить от лица всего класса, я хочу говорить от себя. Только от себя! Это заявление, произнесенное с безапелляционностью никогда и ни в чем не ошибающейся первой ученицы, не вызвало возражений, никого не насторожило.

Директор заулыбался, закивал и поерзал на стуле, удобнее устраиваясь. Что могла сказать, кроме благодарности, она, слышавшая в школе только хвалу, только восторженные междометия в свой адрес. ...

– Люблю ли я школу? – голос звенящий, взволнованный.

– Да, люблю! Очень!.. Как волчонок свою нору... И вот нужно вылезать из своей норы. И оказывается – сразу тысячи дорог!.. Тысячи!... И по актовому залу пробежал шорох.

– По какой мне идти? Давно задавала себе этот вопрос, но отмахивалась, пряталась от него. Теперь всё – прятаться нельзя. Надо идти, а не могу, не знаю... Школа заставляла меня знать все, кроме одного – что мне нравится, что я люблю. Мне что-то нравилось, а что-то не нравилось. А раз не нравится, то и дается трудней, значит, этому ненравящемуся и отдавай больше сил, иначе не получишь пятерку. Школа требовала пятерок, я слушалась и... и не смела сильно любить... Теперь вот оглянулась, и оказалось – ничего не люблю. Ничего, кроме мамы, папы и... школы. И тысячи дорог – и все одинаковы, все безразличны... Не думайте, что я счастливая. Мне страшно. Очень!» (Тендряков В. *Ночь после выпуска*. – М., 1976. – С. 4-5)

Для решения этого кейса необходимо ответить на следующие вопросы:

1. Проанализируйте прочитанный текст, сформулируйте не менее 5 проблем, которые подняты автором. Выберите проблему, которая является актуальной и в наше время.
2. Каково ваше отношение к содержанию проблемы?
3. Каковы возможные решения со стороны девушки, которые не допустили бы возникновения проблемы?
4. Каковы возможные решения со стороны педагогического коллектива, чтобы такая проблема не возникла?
5. Каковы возможные дальнейшие решения для девушки, которые бы уменьшили или свели на нет возникшую проблему?
6. Проанализируйте, какие проблемы испытывают отличники вашей школы. Как вы узнали об этих проблемах? Как и кто решает возникшие ситуации?
7. Какие роли и педагогические позиции выполняли педагоги?
8. Предложите свои варианты решения подобных проблем. Подберите необходимый материал для аргументирования своего варианта решения.

9. Какие роли вы бы могли предложить педагогам при решении данной проблемы?
10. Оформите письменный вариант решения кейса (3-5 стр.).
11. Проанализируйте: какие чувства вызвала у вас работа над кейсом? Какие аналогии с вашей педагогической деятельностью возникли? Что нового вы «обнаружили» в деятельности своего коллектива, рассматривая проблему, предложенную в кейсе? Оказывались ли вы в похожей ситуации? Что или кто помог решить её? Чему научила вас данная работа?

Кейс № 3. «Прикованность к частному случаю»

Помните Витю Малеева в школе и дома? У Вити никак не получалась заданная на дом арифметическая задача. Папа сказал, что раз задачу задали на дом, значит, такую же должны были объяснить в школе. Витя уверял, что такой задачи в школе не объясняли.

Папа заглянул в Витину тетрадь. «Ну вот, а ты еще на учительницу наговариваешь!» – воскликнул папа.

– Это ведь такая же задача, как на дом задана! Значит, учительница объясняла, как решать такие задачи.

– Где же, – говорю, – такая, там про плотников, которые строили дом, а здесь про каких-то жестянщиков, которые делали ведра.

– Эх ты! – говорит папа. В той задаче нужно было узнать, во сколько дней двадцать пять плотников построят восемь домов, в этой нужно узнать, во сколько шесть жестянщиков сделают тридцать шесть ведер. Обе задачи решаются одинаково».

(Носов Н. Витя Малеев в школе и дома. Избранное. М., 1961 С.116-117.)

Авторы книги «Мозг. Обучение. Здоровье» В.С. Ротенберг и С.М. Бондаренко дают следующий комментарий к этой цитате:

«Прикованность к частному случаю, неумение оторваться от его конкретных свойств и выделить главные особенности, велики у слабых учеников... Трудность обобщения материала – одна из основных трудностей, возникающих при усвоении математики. Вот как описывает их психолог В. А. Крутецкий: «Неспособные ученики с большим трудом обобщали предложенный математический материал...»

Они с большим трудом перебирались от одной ступени обобщения к другой, причем каждая такая ступень должна была закрепляться значительным количеством упражнений». Таких учеников необходимо тренировать на специально подобранном материале, включающем все возможности и комбинации несущественных признаков».

(В.С. Ротенберг и С.М. Бондаренко

«Мозг. Обучение. Здоровье».- М.: Просвещение, 1989. – С.184.)

Для решения этого кейса необходимо ответить на следующие вопросы:

1. Выявите педагогические проблемы, о которых говорят авторы. Сформулируйте их. Классифицируйте.
2. Каково ваше отношение к содержанию данных проблем?
3. Оцените актуальность этих проблем в современной школе?
4. Сформулируйте свою позицию, аргументируйте примерами из практики.
5. Предложите ваши решения одной из проблем.
6. Проанализируйте: какие чувства вызвала у вас работа над кейсом? Что нового вы открыли, исследуя данную проблему. Чему научила вас данная работа?
7. Кто выступил модератором вашей группы? Какими качествами он обладает?
8. Оформите письменный вариант решения кейса (3 – 5 стр.). Аргументируйте свое решение.

Программа тренинга «Развитие коммуникативных умений и навыков»

(12 часов)

Цель тренинга: познакомить участников тренинга друг с другом, настроить каждого на работу в группе, вызвать ощущение доверия и психологического комфорта, развить коммуникативные умения и навыки, обработать ролевые позиции педагога.

Занятие 1. «Знакомство»

Цель: познакомить участников тренинга друг с другом, настроить каждого на работу в группе, вызвать ощущение доверия и психологического комфорта в данной группе людей. Позиция психотренера на этом тренинге довольно директивна. Он дает задания, задает вопросы, следит за динамикой занятия, одобряет застенчивых, прерывает болтунов.

Часть 1. Участники рассаживаются в круг, выбирая каждый сам себе место. Ведущий задает всем одни и те же вопросы: «Что вас сюда привело? Чего вы ожидаете от занятий?»

Часть 2. Тренер-ведущий разъясняет цели и задачи тренинга, знакомит группу с нормами группового поведения.

Часть 3. Упражнение «Знакомство». Каждый из участников по очереди называет свое имя. Свое имя он произносит трижды: первый раз нейтрально, второй раз произносит свое имя с положительными эмоциями, а третий раз - представляющийся говорит всем участникам по очереди: «Тебя зовут...».

Существует другой вариант знакомства в тренинговой группе. В начале работы все участники тренинга оформляют себе карточку-визитку, на которой указывают свое имя, причем имя может быть как настоящее, так и игровое (имя друга, знакомого, реального политического деятеля или литературного героя и т. п.). Имя пишут разборчиво и достаточно крупно. Визитки крепятся булавкой (или значком) на груди так, чтобы все могли прочитать его. В дальнейшем на всем протяжении занятия участники обращаются друг к другу по этим именам.

Ведущий дает 5 минут для того, чтобы все участники сделали свои визитки и подготовились к взаимному представлению. Своим представлением каждый должен подчеркнуть свою индивидуальность, сказать о себе так, чтобы все остальные участники сразу запомнили выступившего. Затем участники садятся в большой круг и по очереди представляются.

Часть 4. Игра «Вопрос - ответ»

Участники образуют полукруг, каждый по очереди становится ко всем спиной в центр полукруга. Задают вопросы одному из участников, на которые он должен ответить, назвав имя спрашивающего.

Часть 5. Игры на отлаженность взаимных действий

Игра «Печатная машинка». Группе дается отрывок из широко известной песни. Каждый член группы произносит по одной букве слова, в конце слова все встают, на знак препинания – топают ногой об пол. Игра идет до полного успешного выполнения этого задания.

Игра «Перепутаница». Участники группы, взявшись за руки, образуют сложный клубок. Задача того, кто в центре круга, - распутать.

Часть 6. Подведение итогов

Обсуждение первых впечатлений. Каждый участник тренинга высказывается. Ведущий анализирует работу каждого, подбадривает тех, кто испытывает затруднения (роль: фасилитатора).

Домашнее задание

Понаблюдать за кем-нибудь в транспорте и попытаться написать в специальной тетради его «психологический портрет»: попытаться угадать его возраст, семейное положение, профессию, эмоциональное состояние в данный момент, представить его в общении с близкими, с коллегами, с начальством

Занятие 2. «Я и другие»

Цель: повышение точности межличностного восприятия.

Тактика ведущего: позиция становится менее директивной, теперь - организатор групповой дискуссии, эмоциональный резонатор.

Часть 1. «Нетрадиционное приветствие». Психотренер: «Мы привыкли к стереотипам. Они обедняют нашу жизнь. Давайте попробуем испытать новые эмоции, придумав и воплотив в жизнь нетрадиционные приветствия. Например, можно здороваться тыльной стороной ладони, стопами ног, коленями, лбами... Ваши варианты?»

Часть 2. Обсуждение домашнего задания

Часть 3. «Первое впечатление». Эта процедура аналогична той, что была в домашнем задании, только теперь свои предположения можно проверить.

Ведущий приглашает совершенно незнакомого человека, группе предлагается описать свое первое впечатление: определить его возраст, профессию, интересы, коммуникативные способности и т.д. Каждый записывает свои соображения на бумаге, после чего делится своими соображениями, пытаясь обосновать их.

После того как высказутся все, участники могут проверить свои предположения в беседе с незнакомцем.

Тренер кратко знакомит участников с основными механизмами межличностного восприятия (идентификация, эмпатия, рефлексия и т.д.), объясняет причину неадекватных характеристик, выделяет механизмы восприятия, актуализированные при составлении характеристики незнакомца.

Часть 4. «Диалог»

Участникам надо продолжить диалог, зафиксировав его на листе бумаги.

Ситуация 1

Муж (жена) поздно возвращается домой.

1: «Сколько это будет продолжаться, ладно на меня тебе наплевать, но дети, совершенно тебя не видят».

Ситуация 2

Разговор между начальником и подчиненным.

Начальник: «Хотя рабочий день уже закончился, я попросил бы вас остаться».

Подчиненный:

Как вы продолжите разговор?

Часть 5. Игра «Понять партнера»

Один человек из группы выходит на 10 секунд из аудитории. Группа разбивается на два лагеря: те, кто будут демонстрировать неприязнь к вышедшему, и те, кто будет демонстрировать расположение к нему. Все при этом молчат, сохраняют невозмутимое выражение лица, контактируют только глазами.

Домашнее задание

Попросить у кого-нибудь из очереди пропустить вас вне очереди. Описать ситуацию контакта с незнакомым человеком, свои ощущения и мысли по этому поводу.

Занятие 3. Исполнение социальных ролей.

Цель: уяснение и приобретение социальных ролей участников, тренинг навыка принятия компромиссного решения; развитие способностей к децетризации.

Часть 1. Обсуждение домашнего задания

Часть 2. «Комплимент».

Сидя в кругу, каждый участник должен сделать комплимент партнеру, сидящему слева, подумать о том, какая черта характера, привычка того ему нравится, и сказать об этом. Тот, кому сделан комплимент, должен, как минимум, поблагодарить. Если кто-то не готов, он может пропустить ход и сделать комплимент после других.

Часть 3. Игра «Потерпевшие кораблекрушение».

Каждому члену группы дают следующую инструкцию и просят выполнить задание в течение 15 минут: «Вы дрейфуете на яхте в южной части Тихого океана. В результате

пожара большая часть яхты и ее груза уничтожена. Яхта медленно тонет. Ваше местонахождение неясно из-за поломки основных навигационных приборов, но примерно вы находитесь на расстоянии тысячи миль к юго-западу от ближайшей земли. Ниже дан список 15 предметов, которые остались целыми и не поврежденными после пожара.

В дополнение к этим предметам вы располагаете прочным надувным спасательным плотом с веслами, достаточно большим, чтобы выдержать вас, экипаж и все перечисленные ниже предметы. Имущество оставшихся в живых людей составляют пачка сигарет, несколько коробков спичек и пять однодолларовых банкнот. Ваша задача – классифицировать 15 нижеперечисленных предметов в соответствии с их значением для выживания.

Поставьте цифру 1 у самого важного предмета, цифру 2 – у 2-го по значению и так далее до 15-го, наименее важного для вас».

Список предметов: секстант, зеркало для бритья, пятигаллоновая канистра с водой, противомоскитная сетка, одна коробка с армейским рационом, карты Тихого океана, подушка (плавательное средство, санкционированное береговой охраной), двухгаллоновая канистра нефтегазовой смеси, маленький транзисторный радиоприемник., репеллент, отпугивающий акул, двадцать квадратных метров непрозрачного пластика, одна кварта пуэрториканского рома крепостью 80 градусов, пятнадцать футов нейлонового каната, две коробки шоколада, рыболовная снасть.

После того как завершена индивидуальная классификация, группе дается 45 минут для выполнения общего задания. Это упражнение на групповое принятие решений. Группа должна прийти к единому мнению относительно места в классификации каждого из пятнадцати предметов, прежде чем оно станет частью группового решения. Достичь согласия трудно, поэтому не каждая оценка будет получать полное одобрение всех участников. Группа старается каждую оценку дать так, чтобы все члены группы могли с ней согласиться хотя бы отчасти (роль: модератора, тьютора). После того как группа закончила свою работу, ее необходимо познакомить с мнением экспертов.

Согласно «экспертам», основными вещами, необходимыми человеку, потерпевшему кораблекрушение в океане, являются предметы, служащие для привлечения внимания, и предметы, помогающие выжить до прибытия спасателей. Навигационные средства имеют сравнительно небольшое значение: если даже маленький спасательный плот и в состоянии достичь земли, невозможно на нем запастись достаточно пищи и воды для жизни в течение этого периода. Следовательно, самыми важными являются зеркало для бритья и двухгаллоновая канистра нефтегазовой смеси. Эти предметы могут быть использованы для сигнализации воздушным и морским спасателям.

Вторыми по значению являются такие вещи, как канистра с водой и коробка с армейским рационом.

Предметы следует расположить так:

1. Зеркало для бритья. Важно для сигнализации воздушным и морским спасателям.
2. Двухгаллоновая канистра нефтегазовой смеси. Важна для сигнализации. Нефтегазовая смесь может быть зажжена долларовой банкнотой и спичкой (естественно, вне плота) и будет плыть по воде, привлекая внимание спасателей.
3. Пятигаллоновая канистра с водой. Необходима для утоления жажды.
4. Одна коробка с армейским рационом. Обеспечивает основную пищу.
5. Двадцать квадратных метров непрозрачного пластика. Используется для сбора дождевой воды, обеспечивает защиту от стихии.
6. Две коробки шоколада. Резервный запас пищи.
7. Рыболовная снасть. Оценивается ниже, чем шоколад, потому что нет уверенности, что вы поймаете рыбу.
8. Пятнадцать футов нейлонового каната. Можно использовать для связывания снаряжения, чтобы оно не уплыло за борт.

9. Плавательная подушка. Если кто-то упадет за борт, она может послужить спасательным средством,

10. Репеллент, отпугивающий акул. Назначение очевидно.

11. Одна кварта пуэрториканского рома крепостью 80 градусов. Содержит 80% алкоголя – достаточно для использования в качестве антисептика при любых травмах; в других случаях имеет малую ценность.

12. Маленький транзисторный приемник. Имеет незначительную ценность, так как нет передатчика.

13. Карты Тихого океана бесполезны без дополнительных навигационных приборов. Для вас важнее знать ни где находитесь вы, а где находятся спасатели.

14. Противомоскитная сетка. В Тихом океане нет москитов.

15. Секстант без таблиц и хронометра бесполезен.

Часть 4. Подведение итогов.

После того как группа познакомится со списком, составленным экспертами, можно начать обсуждение линии поведения отдельных участников. Обсудить, что помогало, а что мешало процессу достижения согласия? Кто проявил себя лидером? Кто участвовал, а кто нет? Кто оказывал влияние? Почему? Какова была атмосфера в группе? Какие действия предпринимались участниками группы для «протаскивания» своих мнений? Как улучшить принятие решений группой?

Домашнее задание. Вспомнить и записать недавний конфликт, возникший на работе или в семье.

Занятие 4. «Мы и наши конфликты»

Цель: развитие способов конструктивного поведения в конфликтных ситуациях.

Тактика ведущего: на данном занятии ведущий - консультант и организатор. В игре «Необитаемый остров» - наблюдатель и «генератор возможных затруднений». Все большая инициатива и активность предоставляется самой группе.

Часть 1. Обсуждение домашнего задания.

Каждый участник по кругу читает описание конфликтных ситуаций, группа отбирает некоторые из них для проигрывания. Действия участников определяют те, кто разыгрывает ситуацию.

Каждая ситуация проигрывается несколько раз, чтобы вовлечь максимальное число участников группы и получить как можно больше вариантов поведения в ситуации.

После этого все варианты поведения в ситуации обсуждаются участниками, анализируется поведение каждого. Можно предложить следующую схему анализа:

1. Формулирование проблемы, подлежащей решению.

2. Квалификация конфликта (деловой, личностный), разбор конфликта – конфликтующие стороны, повод конфликта, его настоящая причина и т. д.

3. Обсуждение и оценка возможных вариантов разрешения конфликта, действий конфликтующих сторон.

4. Прогноз последствий выбранного варианта разрешения конфликта.

Часть 2. Игра « Необитаемый остров».

Участникам группы нужно представить себе, что они оказались на необитаемом острове, и разыграть свои действия в этой ситуации: организовывать совместную деятельность (поиски пищи и воды, разведение костра), делать свой социальный выбор (выбирают главного, обдумывают планы на будущее и т. д.).

Действия участников обозначают символически, оговаривая их. Игра продолжается в среднем 15-20 минут. После все участники игры садятся в круг и обсуждают ее. Сначала по очереди высказывается каждый из участников, что он ощущал во время игры, какую позицию занял, как себя вел, как вели себя партнеры, как оценивает работу группы в целом.

Затем тренер дает общую характеристику и оценку действий группы на «необитаемом острове», анализируя: во-первых, распределение ролей (лидер, генератор идей, скептик, координатор и т. д.), во-вторых, поведение каждого участника, попавшего в ситуацию фрустрации. (Сама ситуация «необитаемого острова» из-за своей неопределенности, как правило, воспринимается участниками группы как фрустрирующая). Поведение в ситуации фрустрации:

- *Экстрапунтивное.* Когда человек вместо принятия ситуации начинает обвинять в ней кого угодно, например, ведущего, в том, что он дал ситуацию, которую невозможно представить себе, или других участников игры, что они не так себя ведут и т. д.

- *Интропунтивное.* Человек начинает винить себя за неспособность «вжиться» в ситуацию, за свою ограниченность, глупость и т. д.

- *Конструктивное* – это продуктивный тип поведения в ситуации фрустрации. Человек принимает ситуацию, стремится определить ее для себя, поставить цели, найти средства достижения этих целей.

Занятие 5. «Использование коммуникативных способностей»

Цель: совершенствование коммуникативных способностей участников.

Часть 1. «Разминка»

3-4 участника разыгрывают роль человека, испытывающего радость (выиграл большую сумму денег, получил резкое повышение). Остальные молча невербально должны поздравить его. После анализируется, кто больше всего почувствовал ситуацию.

Часть 2. «В самолете»

Далее группе предлагается разыграть следующую ситуацию: «Вы купили билет на самолет Москва-Хабаровск, впереди 7 часов полета. Спать вы не хотите, интересной книги у вас нет, вы обращаете внимание на соседа и пытаетесь завязать с ним разговор.

Как вы поступите, если вашим соседом окажется молодая девушка, военный, пожилая женщина, читающий книгу и т. п.

Все члены группы попеременно включаются в игру – то в роли желающего вступить в контакт, то в роли его попутчика в разных вариантах.

Часть 3. Упражнение «Смена лидерства в контакте».

Участники разбиваются на пары и ведут беседу на общую тему.

Задача более пассивного говорящего перехватить инициативу в контакте, используя удачный жест, вопрос, подхватить какое-либо слово, и плавно перевести разговор на обсуждение своей темы. Затем повторяется то же самое, но теперь цель инициатора разговора – отдать нить разговора партнеру, навести его на высказывание своих мыслей, можно диалогическими вопросами.

Часть 4. Упражнение «Тройки».

Участники разбиваются на тройки. Один выходит, а двое договариваются о том, что они хотели бы узнать у третьего, например его любимый стиль одежды и др.

Отсутствующий возвращается, и кто-то из участников начинает разговор, цель которого – узнать нужную информацию, но так, чтобы он не догадался, о чем хотели узнать. Вопросы задает один из договаривавшихся, а второй наблюдает и оценивает ведение беседы, естественность партнера и т. д. Беседовавшие также высказываются о том, где они почувствовали «слабые» места в разговоре, что было удачным.

Часть 5. Упражнение «Выход из контакта»

Ведущий предлагает представить ситуацию: «Вы встретили не очень близкого знакомого, который располагает временем и имеет желание пообщаться с вами, а вам некогда». Участники группы разыгрывают эту ситуацию, предлагая несколько вариантов выхода из контакта. После этого следует обсуждение.

Домашнее задание

Каждый участник дома должен написать сочинение «Я в группе тренинга в начале и сейчас», отразив свои представления о целях тренинга в начале работы и на настоящий

момент, описать развитие отношений с другими участниками, поделиться новыми для себя мыслями, чувствами, переживаниями и т. д.

Занятие 6. Итоговое занятие «Развитие коммуникативных умений и навыков»

Цель: проанализировать динамику в развитии коммуникативных навыков каждого члена тренинга, закрепить полученные навыки.

Часть 1. Упражнение «Горячий стул»

Каждый из участников группы по очереди садится на стул в центре круга. Остальные участники группы обращаются к нему со словами: «Когда ты делаешь, говоришь или ведешь себя так-то и так-то, то у меня возникают вот такие чувства. Мне кажется, что это означает то-то и то-то».

Все фразы должны быть корректными. В оценке используется информация о человеке, полученная во время тренинга. Оценивать следует поведение, черты характера, а не самого человека. Следует избегать определений «правильно», «хорошо», «плохо».

Описанную процедуру проходит каждый участник тренинга. После того как все участники высказались, тот, о ком шла речь, рассказывает о том, что он извлек из этих обсуждений, с чем не может согласиться. Используя выдержки из домашнего сочинения, выступающий оценивает свою работу в тренинге, результаты.

Часть 2. Анкетирование. Анкета участника тренинга

1. Тренинговое имя _____
2. Дата заполнения _____
3. Что мешало вам в общении с людьми до тренинговых занятий? _____
4. Какие навыки вы приобрели, пройдя курс тренингов? _____
5. Самые значимые для вас упражнения, во время которых удалось сделать «прорыв» _____
6. Понравилось ли вам работать в группе? _____
7. Ваши основные ошибки в ходе занятий:
8. Что тебе не понравилось на занятиях? _____

9. Ваши замечания, пожелания (по форме, по содержанию занятий, по его проведению) _____

Ведущий собирает анкеты и переходит к заключительной части всего курса тренингов.

Часть 3. Подведение итогов.

Анализируя анкету каждого, используя свои записи в журнале наблюдения, тренер-ведущий подводит итоги работы каждого члена тренинга: анализирует эффективность, устойчивость приобретенных навыков, ищет причины неудач, анализирует свою работу и психологический климат группы. Если есть такая возможность, раздает каждому участнику тренинга видеокассеты с записью занятий.

Список литературы

1. Бодалев, А. А. Психологическое общение. – М. : Изд-во «Институт практической психологии». – 1996. – 256 с.
2. Васильев, Н.Н. Тренинг профессиональных коммуникаций в психологической практике. – СПб.:Речь, 2005.- 283с.
3. Прутченков, А.С. Тренинг личностного роста. Методические разработки занятий социально-психологического тренинга. - М., 1993. - 47 с
4. Психологическая диагностика коммуникативных способностей учителя/Под ред. Л.М. Митиной. – Кемерово, 1996. - 49 с.
5. Шарков, Ф.И. Теория коммуникаций: Учебник. – 2-е издание. – М.: «РИП-холдинг», 2005. – 246с.

Программа краткосрочного курса

«Основы тьюторского сопровождения субъектов образовательного процесса»

Цель: закрепление знаний о профессии педагога, педагога-тьютора, ролевой позиции; развитие умений и навыков тьюторского сопровождения и проведение консультаций для нуждающегося (детям, родителям, педагогу и др.) в помощи и оказании ему поддержки.

Целевая группа – студенты, практикующие педагоги, преподаватели.

Продолжительность обучения – 24 часа.

Режим занятий: 3 раза в неделю.

Выдаваемый документ: сертификат участника.

Учебно-тематический план

№	Наименование раздела, темы	Часы, всего	В том числе		ФИО лектора
			Лекции	Пр. занятия	
1.	Профессия «тьютор» и ее место в мире профессий	4	4	-	
1.1.	Профессия тьютор. Сущность и специфика профессиональной тьюторской деятельности.	2	2	-	Доронина Н.А., к.пед.н., доцент
1.2.	Международная и отечественная традиции тьюторства.	2	2	-	Гибадуллина Ю.М., старший преподаватель
1.3.	Нормативно-правовое оформление профессии тьютора.	2	2	-	Гибадуллина Ю.М., старший преподаватель
2.	Методология тьюторского сопровождения	16	4	14	
2.1.	Типы современных тьюторских практик.	2	-	2	Гибадуллина Ю.М., ст. преподаватель
2.2.	Тьюторское сопровождение, цели, задачи, функции	4	2	2	Чернова М.И., директор Центра инклюзивного образования и практики (филиал ТюмГУ)
2.3.	Принципы тьюторского сопровождения. Индивидуализация как основной принцип тьюторского сопровождения	2	-	2	Чернова М.И., директор Центра инклюзивного образования и практики (филиал ТюмГУ)
2.4.	Основные этапы тьюторского сопровождения	6	2	4	Чернова М.И., директор Центра инклюзивного образования и практики (филиал ТюмГУ)
2.5.	Основные формы, методы и технологии тьюторского сопровождения.	4	-	4	Чернова М.И., директор Центра инклюзивного образования и практики (филиал ТюмГУ); Гибадуллина Ю.М., старший преподаватель
ВСЕГО:		24	8	16	

Краткое содержание занятий

Раздел 1. Профессия «тьютор» и ее место в мире профессий

Тема 1.1. Профессия тьютор. Что такое тьюторство? Профессиография и профессиограмма тьютора. Характеристики тьютора – «открытость» возрасту, т. е. работать с любыми возрастными категориями тьюторантов; учебному предмету, т. е. работать с

любым предметным содержанием; организационная, т. е. работать в любых организационных условиях, как на уроке, так и во внеурочной деятельности. Сущность и специфика профессиональной тьюторской деятельности. Заказ на тьюторское сопровождение со стороны государства, общества, обучающегося, части представителей педагогического сообщества. Тьютор как новая педагогическая позиция.

Тема 1.2. Международная и отечественная традиции тьюторства. История возникновения тьюторства. Тенденции развития основных направлений тьюторской деятельности: учебное, воспитательное и досуговое. Прецеденты тьюторства в отечественном образовании.

Тема 1.3. Нормативно-правовое оформление профессии тьютора. Профессия «тьютор» в школе. Педагогическая позиция тьютора в школе. ФЗ «Закон об образовании в РФ». Должностная инструкция тьютора в школе. Устав школы. Профессиональный стандарт тьюторского сопровождения индивидуальной образовательной программы (ИОП).

Раздел 2. Методология тьюторского сопровождения

2.1. Типы современных тьюторских практик. Открытость как качественная характеристика современного образования. Тьюторский подход. Типы современных тьюторских практик. Три типа тьюторских практик: тьюторская практика открытого (дистанционного) образования; тьюторская практика открытого образования (социальный контекст); тьюторская практика открытого образования (антропологический контекст). Ресурсная схема общего тьюторского действия. Векторы тьюторского действия: социальный, культурно-предметный, антропологический.

2.2. Тьюторское сопровождение, цели, задачи, функции. Сопровождение, педагогическое сопровождение, тьюторское сопровождение. Цель и задачи тьюторского сопровождения. Концептуальные положения тьюторского сопровождения. Функции тьюторского сопровождения. Причины внедрения технологий тьюторского сопровождения учащихся в практику образовательных учреждений.

2.3. Тьюторское сопровождение, принципы. Индивидуализация как основной принцип тьюторского сопровождения. Принципы тьюторской деятельности в образовании: открытость, вариативность, непрерывность, гибкость, индивидуальный подход, индивидуализация. Индивидуализация как основной принцип тьюторского сопровождения. Тьюторское сопровождение индивидуальных образовательных программ (ИОП) по ступеням обучения:

I ступень (1-4 классы): формирование индивидуального учебного стиля; проявление, поддержка и оформление учебного и образовательного интереса; сопровождение формирования портфолио учебных достижений и т.д.;

II ступень (5-8 классы): поддержка и оформление учебных и образовательных инициатив; сопровождение образовательного заказа семьи; формирование навыков эффективного поведения в конфликтных ситуациях; формирование навыков учебной самоорганизации, сопровождение формирования портфолио и т.д.;

III ступень (9-11 классы): сопровождение разработки и реализации индивидуальной программы профильного обучения и предпрофильной подготовки; организация участия старшеклассников в образовательных и профессиональных стажировках для определения дальнейшего образовательного движения; проведение ролевых, деловых, организационно-деятельных игр, образовательных конкурсов и олимпиад; формирование навыков эффективного поведения в командной работе; формирование навыков планирования; сопровождение формирования портфолио; организация пробы общественной и профессиональной деятельности через социальную и профессиональную практику; реализация возрастного программного направления по поддержке эффективного взросления.

2.4. Основные этапы тьюторского сопровождения. Основные этапы: субъектов образовательного процесса (обучающихся): диагностический (диагностика познавательного интереса обучающегося); проектировочный (создание тематического портфолио, составление карты познавательного интереса и т.д.); реализационный (создание проекта и

подготовка презентации по результатам исследования); аналитический (рефлексивный – предоставление портфолио достижений, анализ проблем, и перспективы развития).

2.5. Основные формы, методы и технологии тьюторского сопровождения. Формы тьюторского сопровождения – индивидуальные и групповые тьюторские консультации. Индивидуальная тьюторская консультация (беседа). Установка диалогичных и эмоционально комфортных отношений.

Групповые тьюторские консультации. Виды работ тьютора в индивидуальных и групповых консультациях: мотивационная, коммуникативная и рефлексивная. Типология школьных и студенческих тьюторских консультаций: 1) стартовая; 2) аналитическая; 3) рабочая; 4) итоговая; 5) тематическая. Тренинг как одна из эффективных форм организации тьюторского сопровождения. Функции тренинга. Технология проведения тренинга.

Список литературы

1. Долгова, Л.М. Нормативно-правовое оформление деятельности тьютора в образовательном учреждении // Организация тьюторского сопровождения в образовательном учреждении: содержание, нормирование и стандартизация деятельности тьютора: Материалы Всероссийского научно-методического семинара. – М.: АПКИППРО, 2009.

2. Дудчик, С.В. Особенности организации тьюторского сопровождения в начальной школе // Организация тьюторского сопровождения в образовательном учреждении: содержание, нормирование и стандартизация деятельности тьютора: Материалы Всероссийского научно-методического семинара. – М.: АПКИППРО, 2009.

3. Ковалева, Т.М. Новые задачи тьюторской практики: от потенциала к ресурсу // Тьюторские практики в России. Сопровождение индивидуальных образовательных программ. – Томск: РЦРО, 2009.

4. Ковалева, Т.М., Кобыща Е. И., Попова (Смолик) С. Ю., Теров А. А., Чередилина М. Ю. Профессия «тьютор». – М.-Тверь: «СФК-офис», 2012.

5. Колосова Е.Б. Тьютор как новая педагогическая позиция. – М.: 2008.

6. Пилипчевская Н.В. Тьюторская деятельность: теория и практика. – Красноярск, 2009. Попова (Смолик) С. Ю. Тьютор и его компетенции в системе высшего профессионального образования РФ / Тьюторские практики: от философии до технологии. Материалы Межрегиональной научно-практической конференции. – Волгоград, 2010.

7. Попова (Смолик) С.Ю. Метод кейс-стади и его использование при подготовке тьюторов в сфере образования / Интерактивное образование: Материалы всероссийской научно-практической конференции. Москва, МГУ им. М. В. Ломоносова, 29 июня 2012. – М., 2012.

8. Практическое руководство для тьютора системы Открытого образования на основе дистанционных технологий: Учебное пособие / Под ред. А. М. Долгорукова. – Москва, Центр интенсивных технологий образования. – 2002. - С.185-198.

9. Тьюторские практики в России. Сопровождение индивидуальных образовательных программ. – Томск: РЦРО, 2009.

10. Тьюторство как новая профессия в образовании: Сборник методических материалов / Под ред. Мухи Н. В., Рязановой А. Г. – Томск, 2002.

11. Хидирова Н.Т. Тьюторство в образовательном процессе [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://gigabaza.ru/doc/37326.html>

Программа курса по выбору «Тренинг социального взаимодействия»

1. Цели и задачи освоения дисциплины

Цель курса: формирование у студентов культуры использования эффективных методов взаимодействия.

Задачи курса:

1. Освоить методы социально-активного взаимодействия и использование их в профессиональной педагогической деятельности при выполнении различных ролей педагога.
2. Повысить уровень развития коммуникативных и организаторских способностей у студентов.
3. Обеспечить личностный рост студентов.

2. Место дисциплины в структуре ОП ВПО

Курс по выбору «Тренинг социального взаимодействия» относится к вариативной части профессионального цикла дисциплин. Для освоения курса студенты используют знания, умения, навыки, сформированные в процессе изучения дисциплин «Общая психология», «Введение в специальность», «Тренинг уверенности в себе» и др. Изучение курса «Тренинг социального взаимодействия» является необходимой основой для закрепления умений и навыков построения субъект-субъектных отношений на основе сотрудничества, диалога, что важно при прохождении государственной практики.

3. Требования к результатам освоения дисциплины

3.1. В результате освоения дисциплины обучающийся должен

знать: основные понятия и виды социального взаимодействия; особенности тренинга и специфику управления тренинговой группой и роли руководителя тренинга; приемы и способы эффективного социального и педагогического взаимодействия; педагогические ролевые позиции и их использование в социальном взаимодействии;

уметь: применять различные методы эффективного взаимодействия в контексте решения профессиональных задач; оценивать собственную коммуникативную компетентность, определять проблемные области и находить пути профессионального развития в его коммуникативной составляющей; проектировать педагогическое общение с обучающимися, родителями и коллегами;

владеть: приемами социального взаимодействия в групповой и коллективной деятельности; практическими навыками использования технологии социального взаимодействия с субъектами образовательного процесса; способами профессиональной рефлексии.

4. Объем дисциплины и виды учебной работы

Общая трудоемкость дисциплины составляет 2 зачетные единицы (72 часа), из них 36 часов выделены на аудиторные практические занятия и 36 часов – на самостоятельную работу.

Вид учебной работы	Всего часов		Семестры	
	ОФО	ЗФО	7 ОФО	7 ЗФО
Общая трудоемкость	72	72	72	72
Аудиторные занятия	36	10	36	10
Лекции	-	-	-	-
Практические занятия (семинары)	36	10	36	10
Самостоятельная работа	36	62	36	62
Конспектирование / рефераты	10	26	10	26
Домашнее задание, подготовка к практическим занятиям	12	12	12	12
Самостоятельное изучение тем	14	24	14	24

Вид отчетности по дисциплине	Зачет	Зачет	Зачет	Зачет
------------------------------	-------	-------	-------	-------

5. Содержание дисциплины

5.1 Разделы дисциплины и виды занятий

№	Раздел дисциплины	Лекции	Практические занятия	Самостоятельная работа
1	Основные этапы социального взаимодействия	-	12	10
2	Виды социального взаимодействия	-	12	13
3	Методы эффективного взаимодействия	-	12	13
	Всего часов	0	36	36

5.1. Содержание разделов дисциплины

Содержание практических занятий.

Занятия курса проходят в форме социально-психологического тренинга, сочетая подачу теоретического материала с тренинговыми упражнениями, направленными на раскрытие собственного творческого потенциала студентов во взаимодействии, обнаружение и проработку личностных барьеров и освоение эффективных методов социального взаимодействия.

Раздел 1. Основные этапы социального взаимодействия.

Тема 1. Социально-активные методы знакомства (4 часа). Организация знакомства: упражнения, диалоги, вопросы, подвижные игры, коммуникативные игры, групповые дискуссии.

Тема 2. Социально-активные методы самопрезентации (4 часа). Понятие самопрезентации. Принципы и техника эффективной самопрезентации. Организация тренинга эффективной самопрезентации: упражнения, диалоги, вопросы, подвижные игры, ролевые игры, групповые дискуссии, имитационное моделирование.

Тема 3. Социально-активные методы сплочения группы (4 часа). Понятие сплоченности группы. Организация тренинга сплоченности группы: упражнения, диалоги, вопросы, подвижные игры, игры-имитации, групповые дискуссии.

Раздел 2. Виды социального взаимодействия.

Тема 4. Социально-активные методы самопознания (4 часа). Понятие самопознания. Условия самопознания. Организация тренинга самопознания: упражнения, диалоги, вопросы, подвижные игры, игры-имитации, групповые дискуссии, анализ продуктов коммуникативной деятельности.

Тема 5. Социально-активные методы взаимопознания (4 часа.) Понятие «взаимопознание». Условия и формы эффективного взаимопознания. Организация тренинга самопознания: упражнения, диалоги, вопросы, подвижные игры, игры-имитации, групповые дискуссии, анализ продуктов коммуникативной деятельности.

Тема 6. Виды взаимодействия (4 часа). Организация взаимодействия: упражнения, диалоги, вопросы, подвижные игры, игры-имитации, групповые дискуссии, анализ продуктов коммуникативной деятельности.

Раздел 3. Методы эффективного взаимодействия.

Тема 7. Применение методов эффективного взаимодействия (4 часа). Организация тренинга: упражнения, диалоги, вопросы, подвижные игры, ролевые игры, групповые дискуссии, имитационное моделирование.

Тема 8. Совершенствование коммуникативных умений в социальном взаимодействии (4 часа). Условия эффективного взаимодействия. Организация тренинга: упражнения, задания, направленные на развитие умения слушать и слышать, анализ ситуации общения, использование метафор как метода социального взаимодействия, составление эмоционального словаря.

Тема 9. Оценка уровня социального взаимодействия. Организация тренинга: упражнения, обсуждения, подвижные игры, анализ продуктов коммуникативной деятельности. Исследование уровня социального взаимодействия.

6. Учебно-методическое обеспечение дисциплины

6.1. Рекомендуемая литература

1. Марасанов, Г.И. Социально-психологический тренинг / Г.И. Марасанов. – М.: Когито-Центр, 2001. – 249 с.
2. Оганесян, Н.Т. Методы активного социально-психологического обучения: тренинги, дискуссии, игры / Н.Т. Оганесян. – М.: Ось-89, 2002. – 176 с.
3. Панфилова, А.П. Тренинг педагогического общения: Учебное пособие для вузов / А.П. Панфилова. – М.: Академия, 2008. – 335 с.
4. Сальникова, О.А. Совершенствование коммуникативной компетенции учителя / О.А. Сальникова. – Москва: Флинта, 2011. – 83 с.

7. Содержание текущего и промежуточного контроля

Примерный перечень вопросов к зачету

1. Социально-психологический тренинг: история и основные понятия.
2. Организация и проведение социально-психологического тренинга.
3. Принципы и задачи социально-психологического тренинга.
4. Применение социально-психологического тренинга в профессиональной деятельности педагога.
5. Ролевой репертуар педагога в социальном взаимодействии с субъектами образовательного процесса.
6. Понятие, цели и задачи социально-психологического тренинга.
 1. Понятие и принципы тренинговой группы.
 2. Социально-активные методы взаимодействия.
 3. Принципы и техника эффективной самопрезентации.
 4. Понятие сплоченности группы.
 5. Трудности, возникающие в процессе тренинга.
 6. Психолого-педагогические условия, способствующие установлению открытого, эффективного общения участников тренинговой группы.
7. Причины возникновения недоверия у участников тренинга в группе?
8. Условия и способы самопознания.
9. Понятие, условия и формы эффективного взаимопознания.
10. Условия и методы эффективного взаимодействия.
11. Принципы организации тренинга.
12. Роль тренинга в профессиональной подготовке социального педагога.
13. Основные этапы тренинга.
14. Социально-активные методы взаимодействия.

8. Средства обеспечения освоения дисциплины

1. Психологические тесты на определение уровня уверенности, коммуникативных и личностных особенностей.
2. Учебная литература.

9. Материально – техническое обеспечение дисциплины. Тренинговый зал, технические средства обучения: ПК, телевизор; аудио-, видеоаппаратура; проекционная аппаратура (проектор), канцелярские принадлежности (бумага для рисования, краски, карандаши и т.д.)

Разработчики программы: Черкасова И.И., к.п.н., доцент

Гибадуллина Ю.М., старший преподаватель

Круглый стол на тему

«Функционально-ролевой репертуар современного педагога»

Цель круглого стола:

- рассмотреть основные функции, роли и позиции современного педагога (тьютор, модератор, фасилитатор и др.);
- познакомить участников круглого стола с имеющимся опытом деятельности педагогов-тьюторов;
- развить готовность студента к исполнению позиций и ролей педагога.

Участники: ППС, студенты, практикующие педагоги

№	Тема выступления	ФИО выступающего
1.	Профессиональные функции и роли современного педагога	Ниязова А.А., декан социально-гуманитарного факультета
2.	Фасилитация как способ формирования инновационной позиции педагога	Черкасова И.И., к.п.н., доцент кафедры педагогики, психологии и социального образования
3.	Тьюторство в сфере инклюзивного образования	Чернова М.И., директор Центра инклюзивного образования и практики (филиал ТюмГУ)
4.	Опыт реализации тьюторского сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья	Ступина О.С., педагог-психолог КОУ «Сургутской школы с профессиональной подготовкой для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья», г.Сургут
5.	Технология посреднической деятельности социального педагога социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних г.Тобольска	Левина Т.А., директор АНО КЦСОН «Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних», г.Тобольск
6.	Развитие ролевой позиции будущего педагога в условиях формального и неформального образования	Гибадуллина Ю.М., старший преподаватель кафедры педагогики, психологии и социального образования



ПРИГЛАШАЕМ ВСЕХ ЖЕЛАЮЩИХ!

Примерная программа краткосрочного курса

«Технология модерации в педагогической деятельности» (18часов)

Цель курса: повышение у студента знания о модерационных технологиях, развитие умений их использования в профессиональной деятельности педагога.

Целевая группа – студенты, практикующие педагоги, преподаватели.

Продолжительность обучения – 18 часов.Режим занятий: 2раза в неделю.

Выдаваемый документ: сертификат участника.

Учебно-тематический план

№	Наименование раздела, темы	Часы, всего	В том числе		ФИО лектора
			Лекции	Пр. занятия	
1.	Теория модераторской деятельности	4	4	-	
1.1.	Методология и теория модераторской деятельности.	2	2	-	Доронина Н.А., к.пед.н., доцент, заведующий кафедры педагогики, психологии и социального образования
1.2.	Модератор в социально-педагогической деятельности.	2	2	-	Гибадуллина Ю.М., старший преподаватель кафедры педагогики, психологии и социального образования
2.	Практические основы деятельности модератора	14	6	8	
2.1.	Стили модератора. Функциональные характеристики модератора.	4	2	2	Черкасова И.И., к.п.н., доцент кафедры педагогики, психологии и социального образования; Гибадуллина Ю.М., старший преподаватель кафедры педагогики, психологии и социального образования
2.2.	Модерация как сопровождение различных видов деятельности в социально-педагогической сфере.	4	2	2	Чернова М.И., директор Центра инклюзивного образования и практики (филиал ТюмГУ)
2.3.	Технологии модерации в системе педагогической деятельности.	4	2	2	Медведева Н.А., к.п.с.н., доцент, педагогики, психологии и социального образования
2.4.	Модератор в фокус-групповых исследованиях социальной сферы.	2	-	2	Вильцан М.А., старший преподаватель кафедры педагогики, психологии и социального образования

Содержание занятий

Часть 1 (теоретическая)

1. Методология и теория модераторской деятельности.

Методология и полипарадигмальный характер последовательной деятельности модератора. Системный, социокультурный, гуманитарный подходы к выбору инструментария. Командная работа, принципы деятельности команды. Теория межсубъектного взаимодействия в модераторской деятельности. Методология деятельности модератора в фокус-групповых исследованиях.

2. Модератор в социально-педагогической деятельности.

Характеристика модерации как процесса. Технологии, средства модерации, направленные на оказание помощи субъектам социально-педагогического взаимодействия.

Алгоритм деятельности модератора в социально-педагогической деятельности. Педагог как модератор, особенности деятельности педагога как модератора.

3. Стили модератора. Функциональные характеристики модератора.

Характеристики стилей поведения модератора в различных средах социально-педагогического взаимодействия. Эффективный модератор. Природные и приобретенные характеристики модератора. Умения чувствовать группу, «вживаться» в проблемы клиента в процессе профессиональной деятельности, организовывать материал для работы с клиентом. Персональные стили деятельности модераторов: конструктивные и деструктивные и индивидуальные стили в работе педагога.

4. Модерация как сопровождение различных видов деятельности в социально-педагогической сфере.

Место модератора в системе помогающих профессий. Социально-педагогическое сопровождение, социально-педагогическая поддержка, социально-педагогическая помощь в системе помогающих профессий, технология супервизии в системе «поддерживающей» модерационной деятельности.

5. Технологии модерации в системе педагогической деятельности.

Место технологий модерации в системе человековедческих технологий. Визуализация, вербализация как составляющие техники, технологии модерации. Характеристики, составляющие технологию модерации: рекрутирование участников, топик-гайд, символический анализ, зондирующие техники, проективные методы, ассоциативные методы, видеоконференции, интернет-техники и др.. Модерация в основе профессиональной деятельности педагога.

6. Модератор в фокус-групповых исследованиях социальной сферы.

Фокус-групповые исследования образовательного социума. Метод фокус-группы в социальных, психологических и педагогических исследованиях. Этапы деятельности модератора при проведении фокус-групповых исследований. Способы формирования модератором групп респондентов (мини-группы, телефонная группа, десантные группы, номинальные группы, брейнсторминг). Роль и функции модератора в фокус-групповых исследованиях.

Часть 2 (Практикоориентированная)

Разработка программы действия модераторской деятельности при сопровождении клиента. Технология организации фокус-групп в социально-педагогической сфере взаимодействия, описание деятельности модератора при проведении фокус-групп. Разработка технологии модерации в социально-педагогической деятельности с лицами с ограниченными возможностями здоровья. Разработка технологии модерации в социально-педагогической деятельности с многодетными семьями. Разработка содержания модераторских семинаров. Разбор и анализ жизненных ситуаций на основе применения алгоритма модераторской деятельности. Разработка урока с ролевой позицией модератора.

Список литературы

1. Белановский, С.А. Метод фокус-групп. – М., 2001.
2. Верзунова, Л.В., Кирий, Н.В. Формирование модерационной компетентности преподавателя вуза в процессе повышения квалификации /Л.В. Верзунова, Н.В. Кирий // Образование и общество, 2010. – №1(60). – С. 28-31.
3. Никитин, В.Я., Суртаева Н.Н. Модератор в системе фокус – группового исследования / В.Я. Никитин, Н.Н. Суртаева. – СПб., 2005. – 55 с.
4. Петров, А.В. Дискуссия и принятие решений в группе: технологии модерации.- СПб., 2005.

**Диагностические результаты опытно-экспериментальной работы.
Статистическая обработка эмпирических данных с использованием критерия Фишера.**

Таблица 1

26.1. Сравнительные результаты исследования по анкете «Определение готовности к социально-педагогической деятельности» (В.А. Слостенин)
(констатирующий и контрольный этапы), чел.

Параметры / Уровень	Личностная готовность		Теоретическая готовность		Технологическая готовность		Средний показатель	
	конст. этап	контр. этап	конст. этап	контр. этап	конст. этап	контр. этап	конст. этап	контр. этап
Низкий	35	0	58	9	70	16	54	8
Средний	47	56	70	70	70	79	63	69
Высокий	93	119	47	96	35	80	58	98

Таблица 2

26.2. Сравнительные результаты исследования знаний о ролевых позициях педагога
(констатирующий и контрольный этапы), чел.

Этап / Уровень	Констатирующий	Контрольный
Низкий	60	22
Средний	65	73
Высокий	50	80

Таблица 3

26.3. Сравнительные результаты исследования по методике В.В. Синявского и В.А. Федорошина «Коммуникативные и организаторские склонности (КОС)» (констатирующий и контрольный этапы), чел.

Параметры / Уровень	Коммуникативные склонности		Организаторские склонности		Средний показатель	
	Конст. этап	Контр. этап	Конст. этап	Контр. этап	Конст. этап	Контр. этап
Низкий	71	36	68	33	69	35
Средний	54	66	63	73	59	69
Высокий	50	73	44	69	47	71

Таблица 4

26.4. Сравнительные результаты исследования по методике «Самоактуализированный тест (САТ)» (констатирующий и контрольный этапы), чел.

Шкалы	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
	конст. этап	контр. этап	конст. этап	контр. этап	конст. этап	контр. этап
Базовые шкалы						
Шкале компетентности во	6	42	109	105	60	28

времени						
Шкала поддержки	8	70	91	70	76	35
Дополнительные шкалы						
Шкала ценностной ориентации	21	73	88	74	66	28
Шкала гибкости поведения	11	7	92	126	72	42
Шкала сенситивности	4	14	73	98	98	63
Шкала спонтанности	12	14	88	112	75	49
Шкала самоуважения	19	53	88	91	67	31
Шкала самопринятия	5	21	67	98	103	56
Шкала представления о природе человека	12	19	88	98	75	58
Шкала синергии	20	28	93	98	62	49
Шкала принятия агрессии	7	22	77	87	91	66
Шкала контактности	5	14	72	99	98	62
Шкала познавательных потребностей	5	21	124	126	46	28
Шкала креативности	15	42	66	98	94	35
Средние показатели	11	31	87	99	77	45

26.5. Математическая обработка результатов опытно-экспериментального исследования по анкете В.А. Слостенина «Определение готовности студентов к социально-педагогической деятельности» (констатирующий и контрольный этапы исследования)

Полученные данные констатирующего и контрольного этапов исследования были статистически обработаны методом Фишера.

Таблица 5

Показатели для расчета угловых значений метода Фишера

Группы	Количество испытуемых	«есть эффект»	«нет эффекта»
Констатирующий этап	175	33%	67%
Контрольный этап	175	56,2%	43,8%

Предположим, что в случае, когда испытуемый достигает высокого уровня развития готовности студентов к социально-педагогической деятельности – это «есть эффект», иначе – «нет эффекта». Получается, что на констатирующем этапе эксперимента у 33 % испытуемых «есть эффект», тогда как на контрольном этапе такой эффект наблюдается уже у 56,2 %.

Гипотезы:

H_1 – Уровень готовности студентов к социально-педагогической деятельности на контрольном этапе эксперимента достоверно выше, чем уровень готовности студентов к социально-педагогической деятельности на констатирующем этапе.

H_0 – Уровень готовности студентов к социально-педагогической деятельности на контрольном этапе эксперимента достоверно не выше, чем уровень готовности студентов к социально-педагогической деятельности на констатирующем этапе.

$n_1=175$ – количество испытуемых на констатирующем этапе эксперимента;

$n_2=175$ – количество испытуемых на контрольном этапе эксперимента;

$$\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) * \sqrt{\frac{n_1 * n_2}{n_1 + n_2}}; \text{ где}$$

φ_1 - 1,695 – угол, соответствующий большей % доли

φ_2 - 1,224 - угол, соответствующий меньшей % доли

$$\varphi_{\text{эмп}} = (1,695 - 1,224) * \sqrt{\frac{175 * 175}{175 + 175}} = 0,471 * \sqrt{87,5} = 0,471 * 9,35 = 4,40$$

Критические значения для критерия Фишера

$$\varphi_{\text{кр}} = \begin{cases} 1,64 \text{ для } P \leq 0,05 \\ 2,28 \text{ для } P \leq 0,01 \end{cases}$$

Полученная величина $\varphi_{\text{эмп}}$ превышает соответствующее критическое значение для уровня в 1%, то H_1 – принимается на высоком уровне значимости, а H_0 – отклоняется.

Таким образом, уровень готовности студентов к социально-педагогической деятельности на контрольном этапе достоверно выше, чем уровень готовности студентов к социально-педагогической деятельности на констатирующем этапе исследования.

26.6. Математическая обработка результатов опытно-экспериментального исследования по тесту, направленному на выявление уровня знаний о ролевых позициях педагога (констатирующий и контрольный этапы исследования)

Полученные данные констатирующего и контрольного этапов исследования были статистически обработаны методом Фишера.

Предположим, что в случае, когда испытуемый достигает высокого уровня развития знаний о ролевых позициях – это «есть эффект», иначе – «нет эффекта». Получается, что на констатирующем этапе эксперимента у 28,6 % испытуемых «есть эффект», тогда как на контрольном этапе такой эффект наблюдается у 45,7 %. Запишем эти данные в табличном виде.

Таблица 6

Показатели для расчета угловых значений метода Фишера

Группы	Количество испытуемых	«есть эффект»	«нет эффекта»
Констатирующий этап	175	28,6%	71,4%
Контрольный этап	175	45,7%	54,3%

Гипотезы:

H_1 – уровень знаний о ролевых позициях педагога на контрольном этапе исследования достоверно выше, чем уровень знаний о ролевых позициях педагога на констатирующем этапе.

H_0 – уровень знаний о ролевых позициях педагога на контрольном этапе исследования достоверно не выше, чем уровень знаний о ролевых позициях педагога на констатирующем этапе.

$n_1 = 175$ – количество испытуемых на констатирующем этапе эксперимента;

$n_2 = 175$ – количество испытуемых на контрольном этапе эксперимента;

$$\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) * \sqrt{\frac{n_1 * n_2}{n_1 + n_2}}; \text{ где}$$

φ_1 - 1,485 – угол, соответствующий большей % доли

φ_2 - 1,177 - угол, соответствующий меньшей % доли

$$\varphi_{\text{эмп}} = (1,485 - 1,177) * \sqrt{\frac{175 * 175}{175 + 175}} = 0,308 * \sqrt{87,5} = 0,308 * 9,35 = 2,87$$

Критические значения для критерия Фишера

$$\varphi_{\text{кр}} = \begin{cases} 1,64 \text{ для } P \leq 0,05 \\ 2,28 \text{ для } P \leq 0,01 \end{cases}$$

Полученная величина $\varphi_{\text{эмп}}$ превышает соответствующее критическое значение для уровня в 1%, то H_1 – принимается на высоком уровне значимости, а H_0 – отклоняется.

Таким образом, уровень знаний о ролевых позициях педагога на контрольном этапе достоверно выше, чем уровень знаний о ролевых педагогических позициях на констатирующем этапе исследования.

26.7. Математическая обработка результатов опытно-экспериментального исследования по методике «Коммуникативные и организаторские склонности» (КОС) В.В. Синавского, В.А. Федорошина (констатирующий и контрольный этапы исследования)

Полученные данные констатирующего и контрольного этапов исследования были статистически обработаны методом Фишера.

Предположим, что в случае, когда испытуемый достигает высокого уровня развития коммуникативных и организаторских склонностей – это «есть эффект», иначе – «нет эффекта». Было выявлено, что на констатирующем этапе эксперимента у 26,9 % испытуемых «есть эффект», тогда как на контрольном этапе такой эффект наблюдается у 40,6 %. Запишем эти данные в табличном виде.

Таблица 7

Показатели для расчета угловых значений метода Фишера

Группы	Количество испытуемых	«есть эффект»	«нет эффекта»
Констатирующий этап	175	26,9%	73,1%
Контрольный этап	175	40,6%	59,4%

Гипотезы:

H_1 – уровень развития коммуникативных и организаторских склонностей на контрольном этапе достоверно выше, чем уровень развития коммуникативных и организаторских склонностей на констатирующем этапе исследования.

H_0 – уровень развития коммуникативных и организаторских склонностей на контрольном этапе исследования достоверно не выше, чем уровень развития коммуникативных и организаторских склонностей на констатирующем этапе.

$n_1 = 175$ – количество испытуемых на констатирующем этапе эксперимента;

$n_2 = 175$ – количество испытуемых на контрольном этапе эксперимента;

$\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) * \sqrt{\frac{n_1 * n_2}{n_1 + n_2}}$; где

$\varphi_1 = 1,382$ – угол, соответствующий большей % доли

$\varphi_2 = 1,091$ – угол, соответствующий меньшей % доли

$\varphi_{эмп} = (1,382 - 1,091) * \sqrt{\frac{175 * 175}{175 + 175}} = 0,291 * \sqrt{87,5} = 0,291 * 9,35 = 2,72$

Критические значения для критерия Фишера

$\varphi_{кр} = \begin{cases} 1,64 \text{ для } P \leq 0,05 \\ 2,28 \text{ для } P \leq 0,01 \end{cases}$

Полученная величина $\varphi_{эмп}$ превышает соответствующее критическое значение для уровня в 1%, то H_1 – принимается на высоком уровне значимости, а H_0 – отклоняется.

Таким образом, уровень развития коммуникативных и организаторских склонностей на контрольном этапе достоверно выше, чем уровень развития коммуникативных и организаторских склонностей на констатирующем этапе исследования.

26.8. Математическая обработка результатов опытно-экспериментального исследования по методике «Самоактуализационный тест (САТ)», (констатирующий и контрольные этапы исследования)

Полученные данные в ходе экспериментального исследования были обработаны методом Фишера.

Предположим, что в случае, когда испытуемый достигает высокого уровня самоактуализации – это «есть эффект», иначе – «нет эффекта». Получается, что на констатирующем этапе эксперимента у 6,2 % испытуемых «есть эффект», тогда как на

контрольном этапе такой эффект наблюдается у 18 %. Запишем эти данные в табличном виде.

Таблица 8

Показатели для расчета угловых значений метода Фишера

Группы	Количество испытуемых	«есть эффект»	«нет эффекта»
Констатирующий этап	175	6,2%	93,8%
Контрольный этап	175	18%	82%

Гипотезы:

H_1 – уровень самоактуализации на контрольном этапе эксперимента достоверно выше, чем уровень самоактуализации на констатирующем этапе.

H_0 – уровень самоактуализации на контрольном этапе эксперимента достоверно не выше, чем уровень самоактуализации на констатирующем этапе.

$n_1 = 175$ – количество испытуемых на констатирующем этапе эксперимента;

$n_2 = 175$ – количество испытуемых на контрольном этапе эксперимента;

$\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) * \sqrt{\frac{n_1 * n_2}{n_1 + n_2}}$; где

$\varphi_1 = 0,876$ – угол, соответствующий большей % доли

$\varphi_2 = 0,503$ – угол, соответствующий меньшей % доли

$\varphi_{эмп} = (0,876 - 0,503) * \sqrt{\frac{175 * 175}{175 + 175}} = 0,373 * \sqrt{87,5} = 0,373 * 9,35 = 3,49$

Критические значения для критерия Фишера

$\varphi_{кр} = \begin{cases} 1,64 \text{ для } P \leq 0,05 \\ 2,28 \text{ для } P \leq 0,01 \end{cases}$

Полученная величина $\varphi_{эмп}$ превышает соответствующее критическое значение для уровня в 1%, то H_1 – принимается на высоком уровне значимости, а H_0 – отклоняется.

Таким образом, уровень самоактуализации на контрольном этапе достоверно выше, чем уровень самоактуализации на констатирующем этапе эксперимента.

**Диагностические результаты контрольного этапа исследования по компонентам развития ролевой позиции педагога.
Статистическая обработка эмпирических данных с использованием критерия Фишера.**

Таблица 1

27.1. Оценка уровня развития ролевой позиции будущего педагога по мотивационно-ценностному компоненту (контрольный этап), %

Методики	«Мотивация профессиональной деятельности» (К. Замфир в модификации А. Реана)	«Самоактуализационный тест» (САТ)	Средний показатель
Уровни			
Низкий	15,2	25,7	20,5
Средний	32,1	56,3	44,2
Высокий	52,7	18	35,3

Таблица 2

27.2. Оценка уровня развития ролевой позиции будущего педагога по когнитивно-деятельностному компоненту (контрольный этап), %

Методики	«Определение готовности студентов к социально-педагогической деятельности», (личностная готовность)	Тест, на выявление знаний о ролевой позиции педагога	Средний показатель
Уровни			
Низкий	4,7	12,6	8,6
Средний	39,1	41,7	40,4
Высокий	56,2	45,7	51

27.3. Математическая обработка результатов опытно-экспериментального исследования уровня развития ролевой позиции по мотивационно-ценностному компоненту (констатирующий и контрольный этапы исследования).

Предположим, что в случае, когда испытуемый достигает высокого уровня развития ролевой позиции по мотивационно-ценностному компоненту – это «есть эффект», иначе – «нет эффекта». Получается, что на констатирующем этапе эксперимента у 19,9 % испытуемых «есть эффект», тогда как на контрольном этапе такой эффект наблюдается у 35,3 %. Запишем эти данные в табличном виде.

Таблица 3

Показатели для расчета угловых значений метода Фишера

Группы	Количество испытуемых	«есть эффект»	«нет эффекта»
Констатирующий этап	175	19,9%	80,1%
Контрольный этап	175	35,3%	64,7%

Гипотезы:

H_1 – уровень развития ролевой позиции по мотивационно-ценностному компоненту на контрольном этапе достоверно выше, чем уровень развития ролевой позиции по мотивационно-ценностному компоненту на констатирующем этапе.

H_0 – уровень развития ролевой позиции по мотивационно-ценностному компоненту на контрольном этапе достоверно не выше, чем уровень развития ролевой позиции по мотивационно-ценностному компоненту на констатирующем этапе.

$n_1 = 175$ – количество испытуемых на констатирующем этапе эксперимента;

$n_2 = 175$ – количество испытуемых на контрольном этапе эксперимента;

$\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) * \sqrt{\frac{n_1 * n_2}{n_1 + n_2}}$, где

$\varphi_1 = 1,272$ – угол, соответствующий большей % доли
 $\varphi_2 = 0,925$ – угол, соответствующий меньшей % доли
 $\varphi_{эмп} = (1,272 - 0,925) * \sqrt{\frac{175 * 175}{175 + 175}} = 0,347 * \sqrt{87,5} = 0,347 * 9,35 = 3,24$
 Критические значения для критерия Фишера

$$\varphi_{кр} = \begin{cases} 1,64 \text{ для } P \leq 0,05 \\ 2,28 \text{ для } P \leq 0,01 \end{cases}$$

Полученная величина $\varphi_{эмп}$ превышает соответствующее критическое значение для уровня в 1%, то H_1 – принимается на высоком уровне значимости, а H_0 – отклоняется.

Таким образом, уровень развития ролевой позиции по мотивационно-ценностному компоненту на контрольном этапе достоверно выше, чем уровень развития ролевой позиции по мотивационно-ценностному компоненту на констатирующем этапе

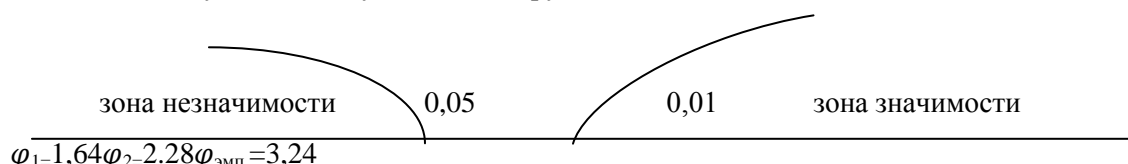


Рис. 1. Ось значимости

27.4. Математическая обработка результатов опытно-экспериментального исследования уровня развития ролевой позиции по когнитивно-деятельностному компоненту (констатирующий и контрольный этапы исследования).

Предположим, что в случае, когда испытуемый достигает высокого уровня развития ролевой позиции по когнитивно-деятельностному компоненту – это «есть эффект», иначе – «нет эффекта». Получается, что на констатирующем этапе эксперимента у 27,1 % испытуемых «есть эффект», тогда как на контрольном этапе такой эффект наблюдается у 51 %. Запишем эти данные в табличном виде.

Таблица 4

Показатели для расчета угловых значений метода Фишера

Группы	Количество испытуемых	«есть эффект»	«нет эффекта»
Констатирующий этап	175	27,1%	72,9%
Контрольный этап	175	51%	49%

Гипотезы:

H_1 – уровень развития ролевой позиции по когнитивно-деятельностному компоненту на контрольном этапе достоверно выше, чем уровень развития ролевой позиции по когнитивно-деятельностному компоненту на констатирующем этапе.

H_0 – уровень развития ролевой позиции по когнитивно-деятельностному компоненту на контрольном этапе достоверно не выше, чем уровень развития ролевой позиции по когнитивно-деятельностному компоненту на констатирующем этапе.

$n_1 = 175$ – количество испытуемых на констатирующем этапе эксперимента;

$n_2 = 175$ – количество испытуемых на констатирующем этапе эксперимента;

$\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) * \sqrt{\frac{n_1 * n_2}{n_1 + n_2}}$, где

$\varphi_1 = 1,591$ – угол, соответствующий большей % доли

$\varphi_2 = 1,095$ – угол, соответствующий меньшей % доли

$\varphi_{эмп} = (1,591 - 1,095) * \sqrt{\frac{175 * 175}{175 + 175}} = 0,496 * \sqrt{87,5} = 0,496 * 9,35 = 4,64$

Критические значения для критерия Фишера

$$\varphi_{кр} = \begin{cases} 1,64 \text{ для } P \leq 0,05 \\ 2,28 \text{ для } P \leq 0,01 \end{cases}$$

Полученная величина $\varphi_{эмп}$ превышает соответствующее критическое значение для уровня в 1%, то H_1 – принимается на высоком уровне значимости, а H_0 – отклоняется.

Таким образом, уровень развития ролевой позиции по когнитивно-деятельностному компоненту на контрольном этапе достоверно выше, чем уровень развития ролевой позиции по когнитивно-деятельностному компоненту на констатирующем этапе

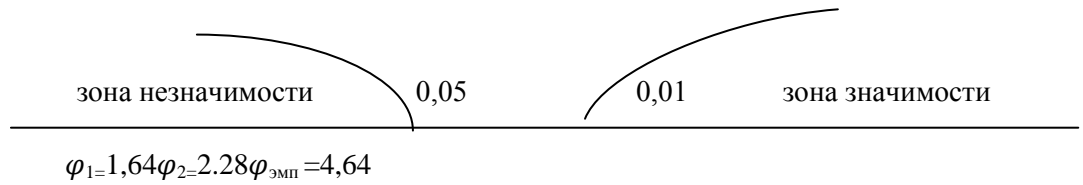


Рис. 2. Ось значимости

27.5. Математическая обработка результатов опытно-экспериментального исследования уровня развития ролевой позиции по мотивационно-ценностному компоненту (констатирующий и контрольный этапы исследования).

Предположим, что в случае, когда испытуемый достигает высокого уровня развития рефлексивно-регулятивного компонента – это «есть эффект», иначе – «нет эффекта». Получается, что на констатирующем этапе эксперимента у 12 % испытуемых «есть эффект», тогда как на контрольном этапе такой эффект наблюдается у 26,5 %. Запишем эти данные в табличном виде.

Таблица 4

Показатели для расчета угловых значений метода Фишера

Группы	Количество испытуемых	«есть эффект»	«нет эффекта»
Констатирующий этап	175	12%	88%
Контрольный этап	175	26,5%	73,5%

Гипотезы:

H_1 – уровень развития ролевой позиции по рефлексивно-регулятивному компоненту на контрольном этапе достоверно выше, чем уровень развития ролевой позиции по рефлексивно-регулятивному компоненту на констатирующем этапе.

H_0 – уровень развития ролевой позиции по рефлексивно-регулятивному компоненту на контрольном этапе достоверно не выше, чем уровень развития ролевой позиции по рефлексивно-регулятивному компоненту на констатирующем этапе.

$n_1 = 175$ – количество испытуемых на констатирующем этапе эксперимента;

$n_2 = 175$ – количество испытуемых на констатирующем этапе эксперимента;

$\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) * \sqrt{\frac{n_1 * n_2}{n_1 + n_2}}$, где

$\varphi_1 = 1,082$ – угол, соответствующий большей % доли

$\varphi_2 = 0,707$ – угол, соответствующий меньшей % доли

$\varphi_{эмп} = (1,082 - 0,707) * \sqrt{\frac{175 * 175}{175 + 175}} = 0,375 * \sqrt{87,5} = 0,375 * 9,35 = 3,51$

Критические значения для критерия Фишера

$\varphi_{кр} = \begin{cases} 1,64 & \text{для } P \leq 0,05 \\ 2,28 & \text{для } P \leq 0,01 \end{cases}$

Полученная величина $\varphi_{эмп}$ превышает соответствующее критическое значение для уровня в 1%, то H_1 – принимается на высоком уровне значимости, а H_0 – отклоняется.

Таким образом, уровень развития ролевой позиции по рефлексивно-регулятивному компоненту на контрольном этапе достоверно выше, чем уровень развития ролевой позиции по рефлексивно-регулятивному компоненту на констатирующем этапе

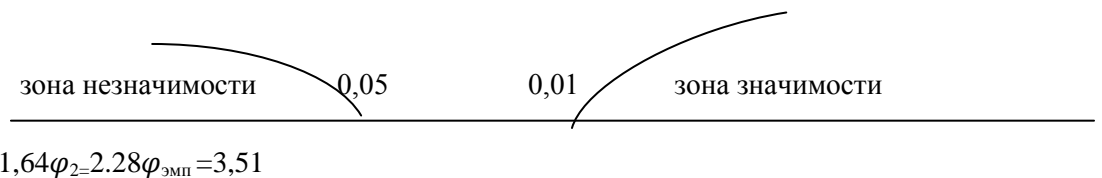


Рис. 3. Ось значимости