

Р. Х. ИСХАКОВ

Российский государственный
профессионально-педагогический университет
г. Екатеринбург

**Практика в профессиональной подготовке бакалавров
по специальности «Социальная педагогика»**

В системе профессиональной подготовки специалистов сферы социальной защиты существует объективная реальность. С одной стороны – необходимость осуществления профессиональной деятельности социальных педагогов, с другой стороны – система подготовки не обеспечивает готовность выпускника к профессиональной деятельности.

В настоящее время реализуемая квалификационная подготовка этих специалистов приводит к следующим противоречиям:

1. Противоречие между требованиями государства, общества и социальных служб, предъявляемыми к профессиональному уровню специалистов социальной сферы, и неготовностью выпускников вузов обеспечивать качественную деятельность в социальной сфере общества.

2. В настоящее время система профессиональной подготовки в вузе находится в переходном состоянии: переход от специалитета к бакалавриату и к магистратуре. Однако в тарифно-квалификационных справочниках должность бакалавра и магистра образования (либо бакалавра и магистра по специальности «Социальная педагогика») отсутствует, не разработаны их квалификационные характеристики, что приводит к такому противоречию, как *отсутствие соответствия между узаконенной тарифно-квалификационным реестром квалификаций специалистов и выпуском*

специалистом двухуровневой квалификационной подготовки: бакалавр, магистр

3. Динамично изменяющийся социально-экономический контекст государства и общества способствует появлению современных новых государственных и общественных структур, решающих проблемы социально не защищенного человека. Происходит постоянное обновление содержания профессиональной деятельности специалиста по социальной защите, в частности, социального педагога. Возникает противоречие *между динамично изменяющимся содержательным и технологическим компонентами системы социальной защиты населения и инерцией в содержательно-профессиональной подготовке специалистов в вузе.*

4. Противоречие *между необходимостью взаимодействия теории и практики в профессиональной подготовке специалистов социальной сферы и недостаточной разработанностью методических подходов к организации практико-ориентированного обучения в высших и средних профессиональных, учебных заведениях*

5. Противоречие *между содержательным и личностным компонентами системы.* Конкуренция на рынке товаров и услуг приводит к экономическим диспропорциям: к популярности одних профессий и не престижности других.

6. В процессе профессиональной подготовки имеет место *противоречие между содержанием профессионального воспитания студентов и ожиданием рынка труда в специалистах с заданными профессионально-личностными качествами, отражающими социальный заказ общества и государства.*

Данные противоречия могут быть разрешены при переходе от модели квалификационной подготовки, формирующей умения человека пассивно адаптироваться к профессиональной действительности, к модели профессионального развития, где акцент переносится на становление уме-

ний видеть, осознавать и оценивать различные проблемы, конструктивно решать их в соответствии со своими ценностными ориентациями.

Совет Европы и «Концепция модернизации российского образования до 2010 года» провозглашают компетентностный подход как одно из важных концептуальных положений обновления содержания образования и предписывают ее внедрение.

Это подтверждают современные научные публикации, свидетельствующие о тенденции к переходу от квалификационной модели специалиста-выпускника к компетентностной, где цели профессионального образования связываются не только с готовностью выпускника к выполнению конкретных функций на рабочем месте, но и с интегрированными личностно-профессиональными требованиями к результату образовательного процесса в лице выпускника.

В документе 2001 года «Стратегия модернизации содержания общего образования» подчеркнуто, что понятие компетентности шире понятия знания, или умения, или навыка, оно включает их в себя. Это понятие несколько иного смыслового ряда, предполагает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую, то есть в целом личностную.

В русле Болонского процесса приоритетным направлением приложения совместных усилий названо определение общих и специальных компетенций выпускников первого и второго циклов (уровней) обучения (имеется в виду бакалавры и магистры), выработка общеевропейского консенсуса в определении степеней с точки зрения того, что выпускник должен уметь делать по завершении обучения.

Квалификация переходит в качестве одной из ключевых групп в структуру профессионально-личностной компетентности.

Компетентностная модель профессионального образования предполагает переход от парадигмы преподавания (передачи информации) к па-

радикальной парадигме научения (передачи компетенций) – потенциала к действиям, что приводит к изменениям в организации обучения. Изменяются позиции и роли преподавателя и студента. В квалификационной модели подготовки специалиста обучаемый включается в систему профессионального обучения преимущественно как объект. При субъектно-объектном взаимодействии обучающий (преподаватель) является активным субъектом учебного процесса, а обучающийся – пассивным объектом систематических воздействий преподавателей. При этом развитию человека, его личности отводится служебная роль – оно подчинено задачам успешного функционирования производственных систем. Самостоятельной работе студентов отводится незначительная роль.

Компетентностный подход требует переориентации на «студенто-ориентированный» характер процесса подготовки, что предполагает субъект-субъектное взаимодействие, при котором студент в большей степени вовлечен в профессионально-образовательный процесс, является активным субъектом собственного профессионального становления себя как специалиста. Роль преподавателя становится направляющей на достижение конкретных, четко поставленных целей и сопровождающей для приобретения определенных компетенций. Возрастает роль самостоятельной работы студентов при условии ее четкой организации.

Условиям реализации компетентностного подхода в образовании в большей мере отвечает знаково-контекстное обучение, разрабатываемое в научно-педагогической школе А. А. Вербицкого, которое развивается в русле деятельностной категории усвоения социального опыта в сфере профессионального образования. Автор данного подхода доказывает необходимость построения профессионального образования как контекстного, а не академического; ориентированного не на передачу готовых знаний, а на обучение находить эти знания и применять их в ситуациях, имитирую-

щих реальные профессиональные ситуации, в которых воссоздается не только предметное, но и социальное содержание будущей профессиональной деятельности. Контекстное обучение направлено на организацию такого обучения, которое обеспечивает переход, трансформацию одного типа деятельности (познавательного) в другой (профессиональный), обеспечивая формирование у студентов целостной структуры будущей профессиональной деятельности.

В основе контекстного обучения лежат три источника: 1) деятельностная теория усвоения социального опыта; 2) теоретическое обобщение практического опыта «активного обучения»; 3) смыслообразующая категория «контекст», отражающая влияние предметного и социального контекстов будущей профессиональной деятельности.

Важной составляющей в формировании компетенций как базовой основы для их перспективного развития на уровне компетентности должно стать практико-ориентированное обучение, которое должно быть реализовано в рамках профессиональной практики, как организационно-содержательной формы.

Анализ содержания учебных планов подготовки выпускников сферы педагогики и образования в части организации профессиональной практики (степени бакалавра и магистров по направлению 54060 «Педагогика»; специальности 031300 «Социальная педагогика» по ФГОС – 2010 года) было выявлено следующее:

1) все виды практик совпадают с видами практик и их названиями по подготовке специалистов по направлению 54060 «Педагогика»; специальности 031300 «Социальная педагогика» по ГОС – 2005 года);

2) эти виды практик по названиям: «Инструктивно-методический лагерь (Учебная)» (1 курс), «Педагогическая летняя» (2 курс), «Педагогическая летняя» (3 курс), «Социально-педагогическая» (4 курс), «Практика в школе» (5 курс) и «Комплексная» (5 курс);

3) все шесть видов практик проводятся в течение четырех лет обучения. В рамках графика учебного процесса такие виды практики, как «Инструктивно-методический лагерь (Учебная)» и «Педагогическая летняя», проходят на первом курсе последовательно по срокам и такие практики, как «Практика в школе» и «Комплексная практика», проходят тоже последовательно по срокам на четвертом (заключительном) курсе;

4) выявлено также, что нет концепции в организации практики по подготовке магистров.

Исходя из того, что степень бакалавра и степень магистра отличаются по уровню учебно-профессиональной подготовки, необходимо выстроить профессионально-содержательное обучение студентов по этим степеням тоже по уровням, то есть концептуально их развести.

Исходя из реальной социально-педагогической картины в обществе и государстве, мы можем определить три уровня деятельности социального педагога: макро-, мезо- и микро уровни, отличающиеся по основным элементам деятельности: цели, объекту, субъекту, содержанию, функциям, методам и средствам.

На *макроуровне* профессиональная деятельность специалиста социального педагога направлена на создание определенных мер по улучшению среды обитания человека. Эта деятельность связана с социальным администрированием, т. е. в нее входят вопросы о законодательных мерах, об организации инфраструктуры помощи общественные и государственные вопросы регулирования социальных проблем незащищенных категорий населения в обществе.

На *мезоуровне* деятельность социального педагога направлена на оказание социально-медицинской, социально-правовой, психолого-педагогической, социально-бытовой и других видов помощи группам лиц, ставших клиентами социальных служб и образовательных учреждений определенного типа, вида и различной ведомственной подчиненностью (го-

сударственных, общественных, частных). Причем группы нуждающихся лиц могут быть определены как государственными структурами, так и отдельными благотворительными организациями или территориальными органами местного самоуправления.

На *микроуровне* практическая деятельность социального педагога отталкивается от конкретных проблем клиента. На этом уровне их деятельность направлена на восстановление, сохранение и усиление социетальных или психоментальных связей человека с социумом, группой или отдельным индивидом.

Таким образом, социальный педагог осуществляют свою профессиональную деятельность на разных уровнях: внутри общества как целого (макроуровень); внутри сообществ и социальных институтов (мезоуровень); в рамках семьи и индивидуумов (микроуровень). Это лишний раз подчеркивает интегративную функцию профессиональной подготовки специалистов социальной сферы.

Исходя из этого можно определить, что микро и мезо-уровни являются содержательной основой контекстной реализации программы учебно-профессиональной практики по подготовке студентов к степени бакалавра, макроуровень будет являться содержательной основой контекстной реализации программы учебно-профессиональной подготовки студентов к степени магистра.

Результатом прохождения всех видов практик являются сформированные компетенции, в которые структурно включены следующие составляющие: когнитивная (знание и понимание), деятельностьная (практическое и оперативное применение знаний) и личностно-ценностная.

Как отмечалось ранее, деятельность социальных педагогов характеризуется многофункциональностью. Мы полагаем, что ролевой репертуар специалистов по социальной защите детей может включать шесть групп ролей: практические, посреднические, управленческие, исследовательские,

сервисные и латентные (скрытые). При составлении учебных заданий для студентов необходимо включать исполнение студентом-практикантом этих функциональных ролей.

Литература

1. *Галагузова М. А.* Интегративно-дифференцированная профессиональная подготовка специалистов социальной сферы : научно-практический аспект : монография / М. А. Галагузова, Ю. Н. Галагузова – Москва : Гуманитар. изд. Центр ВЛАДОС, 2010.
2. *Межериков В. А.* Введение в педагогическую профессию: Учебное пособие для студентов педагогических заведений / В. А. Межериков, М. Н. Ермоленко. – Москва : Педагогическое общество России, 1999.
3. *Носко И. В.* Компетентностная модель выпускника вуза – бакалавра педагогики : учебно-методическое пособие / И. В. Носко. – Владивосток : Изд-во Дальневост. ун-та, 2009.
4. *Штинова Г. Н.* Социальная педагогика: учеб. для студентов вузов, обучающихся по специальности «Соц. педагогика» / Г. Н. Штинова, М. А. Галагузова, Ю. Н. Галагузова; под общей редакцией М. А. Галагузовой. – Москва : Гуманитар. изд. Центр ВЛАДОС, 2008.