

**Е.Ю. Дмитриева**

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ В УСЛОВИЯХ  
СТУДЕНЧЕСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
ОТРЯДА**

Монография

Министерство образования и науки российской федерации  
Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
«Южно-Уральский государственный гуманитарно-  
педагогический университет»

**Е.Ю. Дмитриева**

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ В УСЛОВИЯХ  
СТУДЕНЧЕСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
ОТРЯДА**

Монография

Челябинск 2016

УДК 378  
ББК 74.480.26  
С Д 53

Дмитриева, Е.Ю. Формирование профессионально-педагогических качеств в условиях студенческого педагогического отряда [Текст]: монография / Е.Ю. Дмитриева. – Челябинск: Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2016. – 159 с.

ISBN 978-5-906908-32-2

Монография посвящена теоретическому анализу и прикладным аспектам проблемы формирования профессионально педагогических, а именно, профессионально-значимых качеств будущего педагога в условиях студенческого педагогического отряда.

Книга предназначена для педагогов и руководителей студенческих педагогических отрядов, преподавателей и студентов педагогических вузов и колледжей.

Рецензенты:

В.В. Базелюк – д-р пед. наук, профессор

Н.И. Гусликова – д-р психол. наук, профессор

ISBN 978-5-906908-32-2

© Е.Ю. Дмитриева, 2016

© Издательство Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, 2016

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ .....</b>	<b>5</b>
-----------------------	----------

<b>ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ СТУДЕНЧЕСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОТРЯДА .....</b>	<b>10</b>
1.1. Состояние проблемы формирования профессионально- значимых качеств будущего педагога в условиях студенческого педагогического отряда в научной теории и практике .....	10
1.2. Особенности формирования профессионально- значимых качеств будущего педагога в условиях студенческого педагогического отряда .....	33
1.3. Модель формирования профессионально-значимых качеств будущего педагога в условиях студенческого педагогического отряда .....	70
Выводы по первой главе .....	97

<b>ГЛАВА 2. ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ СТУДЕНЧЕСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОТРЯДА .....</b>	<b>99</b>
2.1. Диагностический инструментарий формирования профессионально-значимых качеств будущего педагога в условиях студенческого педагогического отряда .....	99

2.2. ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ СТУДЕНЧЕСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОТРЯДА .....	115
Выводы по второй главе .....	127
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....</b>	<b>129</b>
<b>БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК .....</b>	<b>131</b>

## ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время неуклонно повышаются требования к уровню подготовки специалистов, а интегральным результатом профессионального образования соответственно Государственным образовательным стандартам нового поколения рассматривается сформированность у выпускника вуза ключевых компетенций. В связи с этим проблема совершенствования подготовки будущих педагогов с учетом потребности общества является весьма актуальной на современном этапе реформирования высшего образования.

Государственная программа «Развитие образования» на 2013–2020 гг. ставит одной из задач увеличение в общеобразовательных организациях доли молодых педагогов, имеющих высокие образовательные результаты по итогам обучения в вузе [218].

Формированию профессионально-педагогических качеств будущего педагога уделяется значительное внимание в педагогическом вузе, т.к. деятельность учителя в современных условиях должна наполняться качественно новым содержанием, обусловленным усложнением социальных и воспитательных функций школы, реализацией комплексного подхода к воспитанию, расширением сферы влияния школы.

Новой для отечественной системы профессионального образования является задача обеспечения выпускников не только профессиональными, но и базовыми социальными и культурными компетенциями и установками, включая органи-

зацию коллективной работы, межкультурную коммуникацию, в том числе через радикальное обновление системы практик, через вовлечение студенческой молодежи в позитивную социальную и общественную деятельность [218].

Под профессионально-педагогическими качествами мы будем рассматривать профессионально-значимые качества будущего педагога, которые формируются не только в образовательном процессе педагогического вуза, но и в общественно-педагогической деятельности. Одной из эффективных форм такой деятельности студентов, важным фактором профессионально-личностного развития будущего специалиста являются студенческие педагогические отряды. А.Г. Адушинова, С.С. Бойко, О.Н. Сарычева, Р.М. Ситько, А.Г. Фомина, Е.М. Харланова, А.Н. Чиж и др. занимались исследованием опыта работы педагогических отрядов, создаваемых в педагогических вузах. Начиная с 2000-х гг. в России за счет развития студенческой активности, увеличивается численность студенческих отрядов, в том числе и педагогических. Именно в деятельности студенческих педагогических отрядов студенты приобретают опыт самоуправления, разносторонней социальной деятельности, проживания в системе демократических отношений.

Нормативно-правовая база деятельности студенческих педагогических отрядов регулируется Конституцией Российской Федерации, где указывается право каждого на объединение. Право студента на общественное объединение реализуется через институты самостоятельных общественных формирований.

Работа студентов в педагогических отрядах играет большую роль в подготовке к будущей профессиональной деятельности, формируя и развивая личностные, профессионально-важные и профессионально-значимые качества личности будущего педагога.

Проблемой подготовки будущего учителя занимались многие ученые: Е.В. Бондаревская, Н.Ф. Исаев, Н.В. Кузьмина, В.А. Слостенин, Е.Н. Шиянова, Н.М. Яковлева, В.В. Базелюк, К.М. Левитан, А.Я. Найн, Н.А. Томин, Г.Г. Горелова и др.

Исследователи анализируют следующие вопросы:

- изучение структуры педагогической деятельности (Н.В. Кузьмина, К.М. Левитан, Г.С. Полякова, В.А. Слостенин, Н.Н. Тулькибаева и др.);

- разработка научно-теоретических основ формирования личности учителя в процессе его профессиональной подготовки (В.С. Безрукова, А.А. Вербицкий, Ю.Н. Кулюткин и др.);

- выделение круга профессионально-педагогических знаний и умений, которыми должен владеть учитель (О.А. Абдуллина, Ф.Н. Гоноволин, Н.А. Соловьева, А.И. Щербатов и др.);

- изучение формирования профессионально-значимых качеств личности учителя (О.А. Абдуллина, В.И. Андреев, Ю.К. Бабанский, А.С. Белкин, Л.А. Беляева, А.Н. Богачев, С.Б. Елканов, В.И. Загвязинский, Э.Ф. Зеер, И.Ф. Исаев, Р.А. Литвак, С.Е. Матушкин, Н.А. Томин, А.В. Усова и др.).

Анализ исследований педагогической теории и практики позволил выделить следующие **противоречия** между:

- требованиями, предъявляемыми обществом к современному педагогу и недостаточной сформированностью профессионально-значимых качеств будущего педагога у выпускников педагогических вузов;

- необходимостью формирования профессионально-значимых качеств будущего педагога в условиях студенческого педагогического отряда и недостаточной теоретической обоснованностью этого процесса;

▪ потребностями студенческих педагогических отрядов в методиках формирования профессионально-значимых качеств будущего педагога и недостаточной разработанностью методической базы формирования профессионально-значимых качеств в студенческом педагогическом отряде.

**Теоретико-методологическую базу** исследования составили:

- понятие личностно-ориентированного подхода в образовании (А.А. Алексеев, В.Д. Белухин, Е.В. Бондаревская, Н.Н. Нечаев, В.В. Сериков, В.А. Слостенин, И.С. Якиманская и др.);

- понятие деятельностного подхода (Б.Г. Ананьев, В.А. Беликов, Гегель, В.В. Давыдов, М.С. Каган, Н.В. Кузьмина, А.Н. Леонтьев, Л.Н. Лесохина, С.Л. Рубинштейн, В.А. Слостенин, Г.П. Щедровицкий и др.);

- понятие компетентностного подхода (А.С. Белкин, Э.Ф. Зеер, М.И. Лукьянова, Г.К. Селевко, А.В. Хуторский и др.);

- теории личности (А.Г. Асмолов, Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн и др.);

- теории становления личности педагога (Т.И. Ильина, Е.И. Рогов, Л.Ф. Спирин и др.);

- теоретические и методологические разработки в области социально-педагогической деятельности (В.Г. Бочарова, М.А. Галагузова, Р.А. Литвак, В.Д. Семенов и др.);

- положения об активизации познавательной деятельности посредством реализации методов и форм обучения (С.И. Архангельский, А.А. Вербицкий, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, Г.И. Щукина и др.);

- теоретические и методологические разработки в области деятельности студенческих педагогических отрядов

(А.З. Иоголевич, Р.М. Ситько, А.Г. Фомина, А.Н. Чиж, Е.М. Харланова и др.);

- теоретические и методологические разработки в области изучения структуры педагогической деятельности (Н.В. Кузьмина, К.М. Левитан, Г.С. Полякова, В.А. Слостенин, Н.Н. Тулькибаева и др.);

- выявление научно-теоретических основ формирования личности учителя в процессе его профессиональной подготовки (В.С. Безрукова, А.А. Вербицкий, Ю.Н. Кулюткин и др.);

- данные исследований в области формирования профессионально-значимых качеств личности учителя (О.А. Абдуллина, В.И. Андреев, Ю.К. Бабанский, А.С. Белкин, Л.А. Беляева, Ф.Н. Гоноболин, С.А. Днепров, С.Б. Елканов, В.И. Загвязинский, Э.Ф. Зеер, И.Ф. Исаев, С.Е. Матушкин, Н.А. Томин, Н.Н. Тулькибаева, А.В. Усова и др.).

# **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ СТУДЕНЧЕСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОТРЯДА**

## **1.1. СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ СТУДЕНЧЕСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОТРЯДА В НАУЧНОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ**

В условиях демократизации общества и образования, трансформации российского образования в контексте Болонского соглашения обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации приобретает особое значение. По мнению В.М. Филиппова в отличие от XX века, который принято было называть веком научно-технического прогресса, XXI век призван стать веком человеческих качеств, а значит, особую ценность будут приобретать человеческие способности, дарования, качества [90].

Содержание и структура нашей исследовательской работы требует анализа исторического опыта в области педагогической деятельности, ориентированной на формирование профессионально-значимых качеств будущего педагога в студенческом педагогическом отряде.

Следует отметить, что студенческие педагогические отряды принадлежат к студенческим общественным объединениям

и являются частью молодежного студенческого движения. Студенческое движение – совокупность всех целенаправленных действий и деятельности различных типов студенческих организаций и объединений, существующих в конкретно-исторический период в конкретном обществе. Движение студенческих педагогических отрядов – это совокупность студенческих объединений и организаций педагогической направленности, осуществляющих добровольно воспитательную работу с детьми, являющихся частью студенческого движения.

Общественное объединение является особым социально-педагогическим формированием, объединяющимся на добровольной основе для реализации индивидуальных и социальных потребностей. Объединение рассматривается как деятельность с определенной направленностью. Федеральный закон РФ «Об общественных объединениях» дает следующую трактовку понятию общественное объединение: «добровольное, самоуправляемое, некоммерческое формирование, созданное по инициативе граждан, объединившихся на основе общности интересов для реализации общих целей, указанных в уставе общественно-общественного объединения» (ст. 5). Студенческое общественное объединение – группа учащихся высших учебных заведений, объединенных общими интересами и совместной деятельностью, которая направлена на удовлетворение социально-ценных потребностей, развитие творческих способностей, самореализацию личности, защиту своих прав и свобод [270].

Ретроспективный анализ исторических документов, педагогических исследований позволил выявить предпосылки и этапы становления и деятельности студенческих общественных объединений педагогической направленности. К основным группам предпосылок относятся характеристики социально-экономического развития общества, социальный заказ на фор-

мирование профессионально-значимых качеств будущего педагога, уровень теоретических исследований по проблеме, состояние проблемы в социально-педагогической и образовательной практике. В основе выделения этапов лежит развитие идеи формирования профессионально-значимых качеств будущего педагога в условиях студенческого педагогического отряда в зависимости от социального заказа. Для каждого из этапов характерна особая идеология, формирующая представление об общественных нормах, ценностях, значимости тех или иных общественных явлений, определяющая наличие или отсутствие заказа на формирование профессионально-значимых качеств будущего педагога; особый тип регламентации процесса деятельности молодежных общественных объединений; требования к самой системе высшего педагогического образования.

Появление молодежных общественных объединений относится к середине XIX – началу XX века. Их возникновение обусловлено рядом общественных и государственных преобразований в России, повлекшим за собой всплеск социальной активности граждан [269].

*Во-первых*, развитие производительных сил, индустриализация государства обусловили возрастание требований к образованию. Утверждение капитализма и рыночных отношений, сопровождавшееся бурным развитием науки и техники, предъявило новые требования к выпускникам образовательных учреждений, такие как самостоятельность мышления, умение использовать теоретические знания на практике, активность, способность быстро переключаться с одной операции на другую в условиях конвейерного производства и многое другое.

*Во-вторых*, этот период истории связан с развитием демократии в обществе, проявляющейся в создании политических партий, общественных объединений, формировании об-

щественного мнения как фактора, влияющего на принятие политических, социальных решений. Идеи демократии оказали влияние на формирование ценностей свободы развития, творчества, самовыражения, в том числе и в образовательной среде, широкий размах приобретает общественно-педагогическое движение.

*В-третьих*, рубеж веков связан с развитием наук об обществе – социологии, социальной психологии и педагогики, – ориентированных на исследование проблем личности, индивидуальности, саморазвития, самореализации, закономерностей общественного и личностного развития. В педагогическую среду проникают идеи, определяющие новые подходы к воспитанию: актуализируется задача воспитания «нового человека», творческой инициативной личности с развитой самостоятельностью. Рождается идея социального воспитания, развития социальной активности молодежи. Особое место в этом процессе педагоги (В.В. Зеньковский, С.А. Шацкий, Л.Н. Толстой и др.) отводят таким средствам воспитания, как творческая самодеятельность, самоуправление, общественные объединения. По словам Н.Н. Ильина самоуправление «пробуждает общественные интересы и чувство общественного долга, развивает самодеятельность, творческую инициативу, энергию и активность» [269].

Таким образом, к середине XIX века сложились социально-экономические, политические, культурные, организационные предпосылки для создания студенческого движения в России.

*На первом этапе (сер. XIX в–1917 г.) студенческого движения* происходит создание студенческих общественных объединений педагогической направленности. Этот этап связан с развитием производительных сил, обусловивших возрастание требований к образованию. Актуализируется задача воспитания

творческой, инициативной личности с развитой самостоятельностью. Об этом пишут П.П. Блонский, П.Ф. Каптерев, К.Н. Вентцель и др. [23; 33]. Новые идеи поддерживаются общественностью, широкий размах приобретает общественно-педагогическое движение. Происходит возникновение и развитие путем самоорганизации студенческих общественных объединений различной направленности (религиозных, политических, досуговых, культурно-просветительских и педагогических). Но правящая элита негативно воспринимала возрастающую активность общественно-педагогического движения в университетских центрах России в русле общественно-педагогического движения. Политика сдерживания развития студенческих объединений со стороны государства и размытая структура высшего педагогического образования в России осложняли создание и деятельность общественных объединений студентов педвуза. Педагогическую специальность можно было получить в классическом университете и учительских институтах, а также в действующих учительских семинариях и педагогических курсах, которые в своем большинстве создавались активистами земского общественно-педагогического движения. Студентов, получающих высшее педагогическое образование, было немного.

Таким образом, к концу *первого этапа* возникли следующие социально-исторические предпосылки дальнейшего развития студенческого движения:

а) происходит всплеск социальной активности, возникают первые студенческие объединения педагогической направленности;

б) государственная политика не поддерживает деятельность студенческих объединений;

в) педагогическая общественность ставила следующие задачи перед студенческими общественными объединениями

педагогической направленности: удовлетворять стремление молодежи к самостоятельности, свободно выбранной деятельности; воспитывать общественность, развивать общественные интересы и чувство общественного долга, готовность быть участником общего дела.

*На втором этапе студенческого движения (1918 г.–конец 1980-х гг.) – самоуправления студенческих объединений – в связи с приходом к власти большевиков ситуация изменяется: происходит расширение полномочий студенческого самоуправления, включение учащихся высших учебных заведений в процесс строительства нового общества, новой коллективистской морали. Постановление Наркомпроса от 18 июля 1918 г. расширяло права органов студенческого самоуправления – старостатов, определяло разнообразие деятельности, устанавливало добровольность вступления [269]. В стране увеличивается количество культурно-просветительских молодежных объединений, функция руководства которыми была возложена на представителей учащейся молодежи. Несмотря на все это, структура высшего педагогического образования по-прежнему была крайне неопределенной. О необходимости преодолеть замкнутость и изолированность педагогических учебных заведений, поставить перед студентами задачи общественной работы писали Н.К. Крупская, А.И. Радченко, С.Т. Шацкий и др. [141; 226]. Поддерживала это мнение и новая власть: «Остро встает вопрос о борьбе против разрыва теории с практикой, против отрыва школы от жизни» (доклад на VIII съезде ВЛКСМ) [141]. Итогом Всероссийской конференции по педагогическому образованию (12–14 февраля 1924 г.) явилось решение о немедленной перестройке высшего образования: подготовка учителей осуществляется в пединститутах или педфаках университетов в течение 4-х лет, включает обязательную производственную практику. От-*

мечалось, что общественно-педагогическая работа должна стать не придатком к педагогическому процессу, а его «корректирующим стержнем». Среди основных требований к учителю значилось: «новый педагог должен быть, прежде всего, общественным организатором детства и юношества, местным общественным работником, ... марксистом». Общественно-педагогическая практика входит в учебный план, проходит в избах-читальнях, рабочих клубах, курсах по ликвидации безграмотности и включает в себя работу с беспризорниками, вожатскую работу с отрядами пионеров. ЦК ВЛКСМ поддерживает решение Пленума ЦБ Юных пионеров о создании широкого движения добровольных инициативных групп комсомольцев по работе с детьми [82]. В этот период (1920–1930 гг.) происходит на государственном уровне формирование социального заказа на воспитание социально-активной личности будущего педагога, зарождение первых комсомольских общественных объединений студентов педвуза; легимируется деятельность студенческих общественных объединений. Изменяются функции студенческих общественных объединений педагогической направленности, важнейшими становятся общественно-политическая и социально-преобразующая функции, проявление самодетельности и социального творчества, реализующихся в ключе коммунистической идеологии.

В 1930–1950 гг. ознаменованы превращением самодетельного студенческого движения в централизованный студенческий комсомол, который теряет свою самостоятельность. Причиной этому явилось укрепление власти партии над обществом и противоречий практики деятельности разнообразных студенческих объединений с существовавшей командно-административной системой. Центральным пунктом данной программы являлось включение каждого студента в обществен-

ную деятельность, содержание которой определяется и строго регламентируется правящей партией. Некоторые задачи деятельности комсомольского движения – следование политическому курсу правящей партии, повышение академической успеваемости – основывались на следующих принципах: единство политической цели и задач, единство основных направлений и программ деятельности, централизованное управление. При высших учебных заведениях активизируется работа кружков по изучению марксизма-ленинизма, студенты организуют лектории на предприятиях, в деревнях, селах. Социальная деятельность студентов педагогических вузов регламентируется соответствующими постановлениями и распоряжениями партийных и комсомольских органов, что ограничивает самодеятельность, инициативу самих студентов.

С середины 50-х гг. в студенческом движении начинается процесс либерализации руководства, происходит расцвет студенческого движения в России. Появляются, проходят жизненную проверку и получают широкое распространение способы организации труда, быта, идейно-политической, культурно-массовой работы, шефства над местным населением студенческой молодежи в период летних каникул, которые впоследствии стали неотъемлемой частью учебной, воспитательной работы в вузе и немаловажным фактором в экономике страны. Руководители студенческих отрядов издают учебные программы и учебные пособия по подготовке и организации работы в студенческом отряде. Одной из традиций студенческих отрядов является шефство над трудными подростками: «ежегодно почти 18 тысяч подростков проходили школу летнего семестра» [82].

В 1963 г. при педфаке ЛГПИ создается студенческое объединение «Коммуна им. Макаренко», официально считавшееся чем-то вроде студенческого научного общества. Параллель-

но с коммунарским движением существовали гайдаровское движение педагогов-практиков и педагогов-последователей А.П. Гайдара – своего рода продолжение тимуровского движения, движение искателей (организаторов подростковых военно-патриотических клубов), движение штабистов (организаторов городских и районных пионерских штабов, многие из которых пропагандировали коммунарскую методику). Под руководством И.П. Иванова разрабатывается методика КТД, которая реализуется в работе с детьми в городских и сельских школах, внешкольных учреждениях дополнительного образования, детских оздоровительных лагерях – возникает коммунарское движение. Большое внимание уделяется работе с пионерами в зонах комсомольского действия, шефству над трудными подростками, участию в создании и работе кружков, работе в пионерских и туристических лагерях. «Студенты должны выступать организаторами технического творчества, культурно-массовой, спортивной, туристской, краеведческой работы по месту жительства» [141].

Весной 1971 г. появляются первые педагогические отряды. Первыми были Экспериментальный студенческий педагогический отряд (ЭСПО) московского пединститута и педотряд «Луч» Челябинского педагогического института. Используя накопленный организационный опыт студенческих строительных отрядов, Коммуны им. Макаренко, педагогические отряды взялись за осуществление воспитательной работы с детьми и подростками по месту жительства. Быстрый рост их числа привел к образованию движения студенческих педагогических отрядов. До 1979 г. движение развивалось как самодеятельное [243]. В Положении о комсомольском педагогическом отряде, утвержденном Постановлением Секретариата ЦК ВЛКСМ 14 августа 1979 г., отряд определяется как «добровольное объедине-

ние молодых рабочих, колхозников, специалистов, ученых, студентов ... – активных помощников педагогических коллективов, органов народного и профессионально-технического образования в коммунистическом воспитании учащихся» [243].

Сама трактовка понятия «педагогический отряд» была неоднозначной. Часто педагогическим отрядом называли временно сформированную группу студентов для выполнения определенного объема работ, прохождения учебной производственной практики. Однако данные группы комплектуются руководителями педпрактики на основе обязательного выполнения студентом учебного плана, и, следовательно, никак не подходила под определение «добровольное объединение» [270].

Сторонники другого подхода (А.З. Иоголевич, Р.В. Соколов, А.Н.Чиж и др.) рассматривали педотряд как самоорганизованную, сплоченную группу-коллектив, объединенную единой целью и осуществляющую совместную деятельность в течение длительного времени (круглогодично) [269].

Исследователи выделяют следующие отличия студенческих педагогических отрядов от учебно-производственных групп:

1. Студент вступает в отряд добровольно и сам определяет для себя меру участия в работе группы.

2. Педагогический отряд характеризуется более высокой степенью сплочения. Доминирующим фактором сплочения является стремление осуществлять совместно педагогическую деятельность.

3. Механизмом, образующим объединение, выступает самоорганизация, а средством, обеспечивающим функционирование объединения, – самоуправление, осуществляющееся на основе принципов гласности, сменяемости.

В результате анализа деятельности студенческих педагогических отрядов в ряде диссертационных исследований (А.Г. Адушиновой, С.С.Бойко, О.Н. Сарычевой, Р.М. Ситько, А.Г. Фоминой, А.Н. Чижа) было обосновано, что педагогический отряд, включаясь в систему воспитания, сам приобретает все признаки воспитательной системы [5; 36; 251; 265; 275]. Его «деятельность подчинена педагогическим целям; он имеет педагогически необходимое содержание, формы и методы» [5, 39]. «Педагогические отряды стали эффективной формой общественно-педагогической деятельности студентов, важным фактором профессионально-личностного развития будущих специалистов» [272, с. 90].

В связи с этим некоторые авторы связывают профессионально-личностное развитие студентов с деятельностью студенческих общественных объединений [5; 125; 140; 168]. В.Т. Лисовский считает целесообразным создание «специализированных отрядов, максимально приближенных к профилю будущей профессии» [5, с. 196].

В плане профессиональной подготовки студентов педвузов педагогические отряды имеют существенные преимущества по сравнению с другими аналогичными студенческими объединениями. Объединение студентов в отряд, общие цели и задачи создают идеальные предпосылки для обмена опытом, формирования ответственности каждого за порученное дело. Студенты на длительный срок становятся старшими товарищами, друзьями подростков, развивая, таким образом, свои педагогические способности.

Вышеназванные авторы отмечают отличительные особенности работы в педотряде, которые давали значительные преимущества педотрядовцам в развитии общепедагогических умений: увлеченность студента любимым делом, непрерыв-

ность воспитательных взаимодействий на детей и подростков, обеспечение круглогодичной деятельностью педотрядовцев.

В 80-е гг. в результате острого социально-экономического кризиса новая социально-экономическая реальность предъявила новые требования к образованию, связанные с необходимостью разработки идеологии личностного выбора, основанного на моральной ответственности человека за результаты личностного и профессионального роста – единственно возможной позиции в гражданском обществе.

Для того чтобы стать успешным, человек должен был иметь разностороннее образование, много знать и уметь. Основными требованиями к педагогам в те годы являются высокая квалификация, творческий рост, ответственность за обучение и воспитание детей, участие в научной деятельности, методическая подготовленность, владение современными педагогическими и информационными технологиями.

В студенческом движении, как и в регулируемом ВЛКСМ, нарастает кризис: сокращается количество педотрядов, традиции организации внеучебной деятельности студентов-комсомольцев постепенно угасают.

К концу *этапа самоуправления* отмечаются следующие *предпосылки* становления и развития студенческого движения:

а) государственная поддержка единой комсомольской молодежной организации, научное обоснование деятельности студенческих педагогических отрядов;

б) законодательное закрепление прав органов студенческого самоуправления;

в) увеличение количества культурно-просветительских молодежных объединений; расширение полномочий студенческого самоуправления; курс на включение каждого студента в общественную деятельность;

г) появление у педагогических отрядов существенных преимуществ по сравнению с другими аналогичными студенческими объединениями в плане профессиональной подготовки студентов педвузов;

д) ограничение свободы выбора, самостоятельности, творчества студентов.

*Третий этап* развития студенческого движения (*нач. 90-х гг. XX в.*) – этап *самостоятельности* – характеризуется возрождением и ростом количества студенческих отрядов, образованием множества студенческих объединений, что обусловлено новым подъемом экономики страны, ростом потребностей развивающихся отраслей. По всей стране точно начинается формирование студенческих отрядов [243]. СПО развиваются во многих регионах (г. Москва – СПО «МАТИ», г. Владивосток – СПО «Данко», г. Екатеринбург – сводный педотряд «Пламенный», г. Тюмень – СПО «Корвет»), г. Челябинск – СПО «Луч», г. Чебоксары – СПО «Ювента» и др.). Часть из них является юридически зарегистрированными молодежными организациями (г. Екатеринбург – СПО «Пламенный», г. Москва – «МАТИ»), часть действует без регистрации, организуя свою деятельность в рамках Устава базового учебного заведения (студенческая научно-практическая лаборатория «Vita» – одна из форм педагогического отряда, организованного при кафедре психолого-педагогических дисциплин естественно-технологического факультета ЧГПУ).

Основными направлениями деятельности СПО были работа в детских оздоровительных лагерях; работа со школьниками по формированию и обучению активов старшеклассников, развитию детского и молодежного движения; работа с социально неблагополучными детьми, сиротами, инвалидами.

Л.Ф. Шаламова и А.А. Ховрин отмечают, что комплектование студенческих отрядов осуществляется на основе двух подходов [280]:

1) традиционный – формирование отрядов в образовательных учреждениях педагогического профиля для прохождения студентами летней педагогической практики на базе детских оздоровительных центров;

2) формирование отрядов из числа студентов вузов непедагогического профиля для социально-педагогической работы с детьми по месту жительства, в детских подростковых клубах, специализированных детских учреждениях, а также для работы вожатыми в детских оздоровительных лагерях.

Понятно, что для такой разносторонней деятельности нужна дополнительная подготовка, поэтому в педагогических отрядах проводят различные формы образовательной подготовки: организуются школы различных направлений, например, в МАТИ – школа молодого вожатого, школа организатора-воспитателя трудовых объединений молодежи, школа организаторов досуговой деятельности детей по месту учебы или жительства, клуб вожатского мастерства; программы специализированной подготовки, включающие в себя теоретические и практические занятия. Основной задачей таких школ было формирование у студентов ряда психолого-педагогических умений, знаний, профессионально-значимых качеств, компетенций для работы с детьми и молодежью.

Предпринимаются попытки объединения студенческих педагогических отрядов России, создаются межрегиональные общественные объединения СПО. Традицией становятся федеральные, региональные и межрегиональные слеты СПО. Развивается федеральное законодательство в рамках всероссийского направления развития и деятельности студенческих педагогиче-

ских отрядов как общественных объединений (ФЗ «О некоммерческих организациях» (гл. 2., ст. 6) от 12.01.1996; ФЗ «Об общественных объединениях» (в ред. от 19.07.1998); ФЗ «О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений 1995; ФЗ «Об образовании» (в ред. от 30.12.2001); Постановление Правительства РФ «О федеральной целевой программе «Молодежь России (2001–2005 гг.)» от 27.12.2000; Постановление Правительства РФ «Национальная доктрина образования в РФ» от 4.10.2000; распоряжение Правительства РФ «Концепция модернизации российского образования на период до 2010» от 29.12.2001).

Принятые федеральные законы заложили основу правового регулирования деятельности общественных объединений, способствовали значительной активизации и росту добровольческих гражданских инициатив, хотя в большей мере этому способствовали международные фонды и зарубежные некоммерческие организации, оказывающие прямую финансовую поддержку. Учебные заведения получают наибольшую возможность для поддержки инициатив, работы с молодежными объединениями. По инициативе Департамента по молодежной политике разработан ряд документов, затрагивающих такие вопросы молодежной политики, как государственная поддержка по обеспечению временной и сезонной занятости студентов во внеучебное время, патриотическое воспитание молодежи, межведомственная программа поддержки студенчества и студенческих объединений и др.

Создаются и реализуются федеральные целевые программы (Федеральная целевая программа «Молодежь России»), целью которых является осуществление программ различного уровня и направлений, которое заключается в создании условий для поддержки инициатив молодежи.

На рубеже XX–XXI веков активизируются усилия о систематизации и развитии законодательства в государственной молодежной политике как на федеральном, так и на региональном уровне. В распоряжении первого заместителя мэра Москвы в Правительстве Москвы от 21.05.2002 «О программе “Московский студенческий педагогический отряд на 2002–2004 гг.”» [243] сказано, что занимаясь деятельностью в СПО, студенты, при условии прохождения ими профильной психолого-педагогической подготовки, получают возможность реализовывать и развивать свой потенциал; получать дополнительную профессиональную квалификацию; более интенсивно включаться в социальные отношения, осваивать новые социальные роли; приобретать педагогические и психологические знания, умения, навыки; существенно повышать свою управленческую компетентность; приобретать опыт коллективной деятельности и т.д.

Согласно ФЗ «Об общественных объединениях», в котором прописано несколько организационно-правовых форм общественных объединений (общественная организация, общественное движение, орган самоуправления, фонд), студенческие педагогические отряды могут быть как общественными объединениями, так и общественными организациями. Общественная организация – основанное на членстве общественное объединение, созданное на основе совместной деятельности для защиты общих интересов и достижения уставных целей объединившихся граждан. В отличие от объединения, отмечает Л.В. Кузнецова [251], организация имеет в своей совокупности обозначенную социальную цель, конкретно определенную программу деятельности, четко сформулированные права и обязанности его членов, жесткую структуру, соотношение со-

подчиненных социальных ролей участников, координацию их действий.

В Челябинской области механизм поддержки студенческих педагогических отрядов включен в региональное законодательство области. Закон Челябинской области «О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений в Челябинской области» (от 28.05.1998) регулирует отношения, в которые вступают молодежные объединения и органы государственной власти, устанавливает принципы государственной поддержки, права молодежных объединений и их гарантии. Закон Челябинской области «О молодежи» гарантирует поддержку студенческих отрядов на региональном уровне. В соответствии с Постановлением главы г. Челябинска от 12 мая 2004 г. «О поддержке и развитии движения студенческих отрядов г. Челябинска» создан общественный координационный Совет по поддержке и развитию движения студенческих отрядов г. Челябинска как постоянно действующий консультативный орган при главе г. Челябинска, цель которого – обеспечение взаимодействия субъектов движения студенческих отрядов с органами местного самоуправления для создания благоприятного климата и совместной выработки оптимальных путей решения проблем, стоящих перед студенческими отрядами. В связи с Постановлением правительства Челябинской области от 20.04.2004 создан Челябинский областной штаб студенческих отрядов, основная функция которого – координировать деятельность студенческих отрядов Челябинской области.

Для организации деятельности студенческих отрядов совместно с ректорами и профсоюзными комитетами студентов сформированы штабы студенческих отрядов высших учебных заведений, проводится постоянная учеба руководителей, командиров, комиссаров студенческих отрядов. Большое внима-

ние уделяется трудовому и патриотическому воспитанию, развитию управленческих и профессиональных навыков молодежи (Постановление Правительства Челябинской области от 17.02.2005 «Об итогах работы Челябинского областного студенческого отряда за 2004 г. и задачах на 2005»).

Несмотря на довольно активную законодательную и государственную поддержку, лишь в 2009 г. студенческому движению установлен правовой статус. ФЗ № 329-ФЗ «О внесении изменений в ст. 50 Закона РФ «Об образовании» дает обучающимся в образовательных учреждениях среднего профессионального и высшего профессионального образования право «создавать студенческие отряды, под которыми понимаются общественные учреждения или общественные организации, и целью которых является организация временной занятости таких обучающихся, изъявивших желание в свободное от учебы время работать в различных отраслях экономики».

В 2011 г. была создана организация «Молодежное общероссийское общественное движение “Российские студенческие отряды” (РСО)». Целью деятельности данной организации является обеспечение временной занятости обучающихся в образовательных учреждениях среднего профессионального и высшего профессионального образования, изъявивших желание в свободное от учебы время работать в различных отраслях экономики. В 2012 г. организация насчитывала более 235 тысяч человек [218].

Ежегодно проходят всероссийские слеты студенческих отрядов, фестивали авторской песни студенческих отрядов «Знаменка». В 2011 г. проводится сертификация студенческих педагогических отрядов, в целях консолидации СПО и межрегионального обмена опытом формируются и организуют работу Всероссийские студенческие педагогические отряды (СПО им.

Ю. Гагарина в г. Чебоксары, ВСПО «Территория первых» в Пермском крае (2011 г.), годом позднее «Дельфин.RU» – особенно крупный проект) [240].

Краткий анализ нормативно-правовой базы общественных объединений, и в частности студенческих педагогических отрядов, позволяет нам сделать вывод о том, что современное государство гарантирует СПО как общественным объединениям широкий спектр прав. Среди гарантированных государством прав можно отметить следующие:

- свободно распространять информацию о своей деятельности;
- проводить собрания, митинги и демонстрации;
- представлять и защищать, законные интересы своих членов и участников и вносить предложения в органы государственной власти, местного самоуправления.

Осуществляется поддержка СПО государством и на материальном уровне (распределение государственной поддержки среди организаций, входящих в региональный реестр, через механизм равнозначного участия; возможность участвовать в конкурсах проектов; выполнение подрядных работ по исполнению социального заказа; осуществление прямой финансовой поддержки).

Спустя десять лет с начала своего существования «Молодежное общероссийское общественное движение “Российские студенческие отряды”» заявляет: «Студенческие отряды – эффективная форма организации труда и профессиональной адаптации молодого специалиста» [214].

Начиная с 90-х гг. XX века издаются научные труды, в которых рассмотрены следующие проблемы: воспитательный потенциал общественных объединений (О.И. Волжина, 1991; И.А. Валгаева, 1992; М.В. Поддубная, 2003 и др.); подготовка

студентов к работе с детскими и молодежными объединениями (С.В. Бобрышов, 1992; С.Я. Харченко, 1993; Е.И. Сорочинская, 1996; Н.Ю. Лесконого, 2003 и др.); различные аспекты развития и становления личности в студенческом педагогическом отряде (Е.М. Харланова, 2000; Е.В. Колебина, 2006, Г.Ю. Ярославова, 2007).

В основе функционирования СПО в современном периоде лежат два основных подхода:

1. Традиционный – формирование СПО в вузах педагогического профиля для прохождения студентами летней практики на базе детских оздоровительных лагерей.

2. Инновационный – комплексная социально-педагогическая работа с детьми и подростками студентов вузов различного профиля в круглогодичном режиме на добровольной основе.

В настоящее время существуют следующие подходы к понятию «студенческий педагогический отряд».

Во-первых, это продолжение общественно-педагогического движения России, вобравшего в себя идеи новой педагогики: воспитание активной, творческой, самостоятельной, образованной личности и осуществляющего поиск новых методов и форм организации образовательного процесса. Во-вторых, это часть студенческого движения, ориентированного на самореализацию студентов, их стремление принять участие в общественном строительстве, изменении окружающей действительности к лучшему, осуществление социальных проб. В-третьих, это форма внеучебного процесса, позволяющая студентам расширить педагогический опыт и развить профессионально-педагогические умения.

Исходя из анализа научных исследований под **студенческим педагогическим отрядом** мы понимаем профессиональ-

но-ориентированную социальную группу, действующую на основе добровольности, самоуправления, предусматривающую объединение студентов высших учебных заведений, объединившихся на основе интереса к педагогической деятельности, чтобы осуществить социально-образовательные инициативы среди детей и подростков.

Анализ научных трудов этого периода позволил выявить особенности деятельности студенческого педагогического отряда:

- студент вступает в отряд добровольно и сам определяет для себя меру участия в работе группы;
- педагогический отряд характеризуется более высокой степенью сплочения (доминирующим фактором сплочения является стремление совместно осуществлять педагогическую деятельность);
- механизмом, образующим объединение, выступает самоорганизация, а средством, обеспечивающим функционирование объединения, – самоуправление, осуществляющееся на основе принципов гласности, сменяемости;
- студенческое объединение предоставляет свободу выбора деятельности, организационной структуры;
- студенческие объединения являются формой социализации личности, где происходит не только усвоение общественного опыта и его активное творческое воспроизводство, но и предоставляется возможность проявить свою индивидуальность;
- студент, добровольно включаясь в среду деятельности педагогического отряда, может формировать и развивать себя как личность, как профессионала;

- деятельность объединения имеет социально-педагогическую направленность, которую можно охарактеризовать как разновидность профессиональной деятельности будущего педагога, направленную на оказание помощи ребенку в процессе его социализации, освоения социокультурного опыта на формирование и развитие нравственных ориентаций, нравственного сознания, нравственных чувств, социально-значимых установок в жизненном самоопределении, а значит, и нравственного поведения.

Студенческие педагогические отряды сегодня реально имеют свободу деятельности в социально-ценном направлении, развитии собственных социальных инициатив. Они являются формой социализации личности, где происходит не только усвоение общественного опыта и его активное творческое воспроизводство, но и предоставляется возможность проявить свою индивидуальность.

Таким образом, для третьего этапа характерно то, что студенческие педагогические отряды одновременно выступают и как субъекты молодежной политики, являясь одним из институтов работы с молодежью, так и как ее объект, объединяя молодежь и реализуя функцию участия молодых людей в социально-экономических процессах.

Подводя итоги генезису проблемы формирования профессионально-значимых качеств будущего педагога в условиях студенческого педагогического отряда, остановимся на наиболее существенных моментах.

1. В период возникновения студенческого движения (сер. XIX в. – 1917 г.) педагогическая общественность формулирует следующие задачи деятельности молодых общественных объединений педагогической направленности: удовлетворять стремление молодежи к самостоятельности, свободно выбран-

ной деятельности; воспитывать общественность, развивать общественные интересы и чувство общественного долга, готовность быть частью общего дела. Однако это противоречит государственной образовательной политике, выполняющей охранительную функцию по отношению к существующему государственному устройству и сдерживающей развитие студенческих объединений.

2. На этапе самоуправления студенческого движения (1918–1980 гг.) изменяются функции студенческих общественных объединений, подчиняясь формулируемым государством задачам, что ограничивает свободу выбора, самостоятельность и творчество членов студенческого движения. В это время существует наличие государственной поддержки единой комсомольской молодежной организации, а также происходит научное обоснование деятельности студенческих педагогических отрядов.

3. На этапе самостоятельности студенческого движения (начиная с 1980 гг.) педагогические отряды одновременно выступают в роли института работы с молодежью, а также реализует функцию участия молодых людей в социально-экономических процессах. Они организуются на почве практически нужных задач, что обуславливает актуальность и востребованность объединения в молодежной среде. Особенности деятельности СПО этого периода являются: добровольность, высокая степень сплочения; стремление осуществлять совместно педагогическую деятельность; самоорганизация как механизм, образующий объединение, самоуправление как средство, обеспечивающее функционирование объединения. В деятельности педагогических отрядов студентам предоставляется возможность проявить самостоятельность и творчество.

## **1.2. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ СТУДЕНЧЕСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОТРЯДА**

Исследование проблемы потребовало уточнения сущности профессионально-значимых качеств будущего педагога в условиях студенческого педагогического отряда на основе изучения теоретических источников.

Издавна существует представление о том, что в профессиограмме может быть выделен некоторый набор профессионально-значимых качеств педагога. По мнению К.Д. Ушинского учителя должен отличать высокий профессионализм, владение педагогической теорией на основе широкого общего образования, любовь к детям, высокая нравственность, доброта, справедливость, педагогический такт и мастерство, умение определять меру педагогического воздействия на детей [85].

В настоящее время в педагогической науке разработаны и получили известность многие теории формирования качеств личности учителя как профессионала. Наиболее известны работы Б.Г. Ананьева [9], который в 30-х гг. XX в. предпринимает одну из первых попыток изучения качеств личности учителя; Ф.Н. Гоноболина [70], выделявшего наиболее существенные профессионально-личностные особенности учителя и его личностные качества; Ю.К. Бабанского [21], составившего классификацию профессионально-значимых качеств на основе большого фактического материала, включая личностные качества, качества, связанные с учебной деятельностью, воспитательной работой учителя; В.А. Сластенина [238; 239], который особо подчеркивает интерес и психологическую готовность личности к педагогической деятельности в профессиограмме учителя;

В.Д. Шадрикова [277; 278; 279], который проводит психологический анализ педагогической деятельности и необходимых для ее реализации личностных качеств.

На раскрытие сущности и содержания профессионально-значимых качеств направлены работы А.С. Белкина, С.А. Днепров, К.М. Левитана [27; 29; 85; 164; 165]; на педагогические особенности становления профессионально-значимых качеств (ПЗК) – С.Б. Елканова, В.А. Кан-Калика [97; 98; 132; 133; 134]; на определение специфики профессионального поведения – Д.А. Белухина, Л.М. Митина, А.В. Мудрик [30; 185; 186; 191; 192].

В той или иной степени это понятие трактуется педагогами, психологами, философами как центральное основание профессионального поведения и совершенствования личности педагога [9; 10; 21; 22; 23; 56; 71; 239; 240].

Качества личности, включенные в процесс профессиональной деятельности, влияют на «эффективность ее (деятельности) выполнения по основным параметрам: производительности, качеству, надежности» [239], и как длительно существующая характеристика, проявляются в поведении индивида в различных ситуациях. Качества личности, как устойчивое образование в духовном мире человека, определяют образ его мыслей, образ жизни, характер отношений, стиль деятельности и культуру поведения.

Различают три стороны качеств личности: интеллектуально-нравственную (духовную), определяющую мотивацию; поведенческую, определяющую практические действия; эмоционально-оценочную (отношение к миру и к себе). Отсюда качества личности – синтез мотивов и способа поведения, единство сознания и поведения. Сознание включает в себя интеллектуальные качества, поведение – нравственные, а их связь определяется эмоционально-волевыми качествами.

В психологическом исследовании педагога одной из первых возникает задача определения индикаторов, характеристик, которые фиксируют профессионально-значимые особенности личности педагога, проявляющиеся в его деятельности. Данная проблема является особо актуальной в отношении данной профессии, так как компоненты, характеризующие личность педагога, обеспечивают выполнение им профессиональных функций и дают определенные преимущества воспитателю перед воспитателем.

В рамках педагогики чаще всего решение данной проблемы ограничивается задачей выявить те личностные качества, которые являются типичными для представителей педагогической профессии, с тем чтобы на их основе осуществить профессиональный отбор, профессиональную подготовку. Еще в 1929 г. Л.М. Фридман, отмечая неразработанность вопроса о выявлении и изучении качеств педагога, писал: «Вопрос об анализе изучения особенностей и тех качеств, которыми должен обладать педагог, вопрос о выработке способов получения этих качеств именно из имеющейся в наличии рабочей силы есть основная задача, без решения которой не удастся обеспечить просветительные учреждения необходимой рабочей силой» [267].

В педагогической литературе разные авторы (Ю.К. Бабанский, Э.Ф. Зеер, И.П. Подласый, В.П. Симонов, В.Д. Шадриков) выделяют до 100 качеств, играющих ключевую роль в осуществлении педагогической деятельности [23; 115; 116; 279].

Особая важность придается человеческим качествам педагога, которые становятся профессионально-значимыми пред-

посылками создания благоприятных отношений в учебном и воспитательном процессе.

Другие исследователи, по мнению О.Д. Бганко, при рассмотрении профессионально-значимых качеств учителя, ряд качеств, группируют попарно [30]. Этим подчеркивается, что нет качеств «абсолютных». Лучшее качество должно уравновесить противоположное. Каждый человек при этом обычно стремится найти социально приемлемую и лично для него оптимальную меру соотношения этих качеств в своей личности.

Исследователи подчеркивают, что специфика профессиональной педагогической деятельности состоит в том, что она осуществляется в условиях постоянного и непрерывного общения с другими людьми и включена в систему общественных отношений.

В ряде существующих профиограмм учителя (описательных моделей идеального педагога) личностные качества педагога являются неотъемлемой частью этих профиограмм наряду с педагогическими и специальными знаниями и умениями.

Для профессионала характерно то, что он максимально использует личные качества, содействующие успеху, и компенсирует (возмещает) или отчасти подавляет те, которые противодействуют. Это требует постоянного самоизучения и саморегуляции, поиска себя, своего индивидуального стиля, почерка в работе.

А.Я. Найн высшей целью профессионального роста считает формирование потребности к самореализации, когда личность приобретает активность на индивидуальном уровне, реализует весь свой творческий потенциал. Это он определяет как

уровень самосознания. Компоненты, обеспечивающие профессиональный рост педагога, идентифицируются исследователем с процессом становления личности педагога [193].

Рост круга потребностей, закон возвышения потребностей, развитие потребностно-мотивационной сферы определяют характер формирования конкретных черт и качеств личности. К таким чертам личности, которые формируются как ПЗК, относятся: ответственность и чувство внутренней свободы, чувство собственного достоинства (самоуважение) и уважение к другим, честность и совесть, готовность и стремление к социально необходимому труду, критичность и убежденность, доброта и строгость, инициативность и дисциплинированность, желание и умение понимать других людей, требовательность к себе и другим, способность размышлять и взвешивать, воля, готовность действовать, смелость и т.д.

В ходе изучения термина «профессионально-значимые качества» выяснены его различия с термином «профессионально-важные качества» (ПВК). Как утверждает в своих исследованиях группа петербургских психологов, существуют специфические ПВК, т.е. системообразующие качества личности, ориентированной на профессию типа «человек – человек».

Употребляя выражение «важные профессиональные качества педагога», И.П. Подласый относит к ним трудолюбие, работоспособность, дисциплинированность, ответственность, умение поставить цель, избрать пути ее достижения, организованность, настойчивость, систематическое и планомерное повышение своего профессионального уровня, стремление постоянно повышать качество своего труда и т.д. [54]

По мнению Н.С. Пряжникова и Е.Ю. Пряжниковой, профессионально-важные качества – качества человека, необхо-

димые для успешного выполнения данной трудовой деятельности [216].

Значительная часть исследователей использует понятия ПВК и ПЗК в синонимичном значении, хотя, на наш взгляд, у каждой категории имеется своя специфика. Профессионально-важные качества – это качества личности, определяющие продуктивность (производительность, качество, результативность и т.д.) деятельности. Каждая профессия имеет свой состав профессионально-важных качеств [137; 139; 159].

Необходимые профессионально-важные качества педагога исследователи характеризуют следующим образом:

1. Профессиональная направленность, которая проявляется в потребности работать с людьми, в мотивах, интересах (нравится работа «живая», разнообразная), в склонности приносить людям реальную, видимую и «осязаемую» пользу в каждый данный момент. Именно при такой направленности работник сможет более успешно осуществлять профессиональное общение, находя более эффективные способы взаимодействия с другими людьми исходя из особенностей каждого из них, проявляя при этом активность и творческий подход, стремясь в совершенстве развивать такие ценные качества в работе с людьми, как доброжелательность, терпеливость, снисходительность, приветливость, тактичность, сдержанность.

2. Общительность как сильное, устойчивое стремление человека к общению с другими людьми, проявляющееся в разнообразных условиях, выражается в легкости общения, в разговорчивости и т.п. Известно, что коммуникативность как черта характера развивается на основе общительности, которая, закрепляясь в практике общественного поведения, является предпосылкой для формирования таких характерологических

свойств, как направленность (интерес к людям), социальная перцепция (воспитание человека человеком), рефлексия (способность анализировать собственные состояния).

3. Эмоциональная устойчивость – весьма ценное качество для представителей рассматриваемых профессий, так как трудовая деятельность в области межличностных отношений предъявляет высокие требования к характеру человека, и, прежде всего, к его эмоционально-волевой сфере.

4. Волевые качества характера, проявляющиеся в умении управлять собою и другими людьми. Это наука и искусство владения психическими процессами, свойствами и состояниями.

5. Некоторые характеристики речи. В профессиях типа «человек – человек» речь работника является своеобразным рабочим инструментом, с помощью которого он воздействует на других людей в целях управления, воспитания и обучения, торгового и бытового обслуживания. В связи с этим речь должна быть четкой в произношении, эмоционально выразительной, лаконичной, грамотной профессионально, без каких-либо дефектов, жаргонных выражений и т.д. [139].

Профессионально-важные и профессионально-значимые качества дополняют друг друга. Но если профессионально-важные качества определяют психический склад личности, то профессионально-значимые – определяют успешность педагогических действий и педагогической деятельности. Поэтому нас интересует в большей степени формулировка профессионально-значимых качеств, отражающая деятельностный аспект качеств профессионала-педагога (табл. 1).

Таблица 1

**Различие между профессионально-важными и профессионально-значимыми качествами**

ПВК	ПЗК
Системообразующие качества личности, ориентированные на профессию типа «человек – человек»	Постоянно закрепленные отношения к своей профессии, труду, людям, природе, вещам как определенной системе мотивов, форм и способов профессионально-ролевого поведения, в котором эти отношения реализуются
Определяют психический склад личности	Определяют успешность педагогических действий и педагогической деятельности

Поиск главенствующих, определяющих профессиональных качеств, на основе которых зиждется и разворачивается вся педагогическая деятельность, привел к созданию множества их классификаций. Не рискуя дать полный обзор, назовем лишь те из них, которые чаще всего встречаются на страницах психолого-педагогических изданий, посвященных личности учителя. Сюда обычно помещаются эмоциональность (А.О. Прохоров, Т.Г. Сырицо, В.П. Трусов и др.), идейно-политическая активность (М. Ачилов, Ф.Н. Гоноболин и др.), пластичность поведения (Н.В. Кузьмина и др.), способность понимать учащихся и руководить ими (Ф.Н. Гоноболин, Э.А. Гришин и др.), любовь к детям (Ш.А. Амонашвили, Н.И. Поспелов и др.), эмпатия (В.Н. Козиев, А.Э. Штейнмец и др.), социальная зрелость личности (И.А. Зязюн, Н.П. Лебедик и др.) и т.д. [8, 37, 62, 71, 79, 157, 208, 214, 258]. Вполне очевидно, что если говорить о целостности личности, не всегда можно обнаружить полный набор этих качеств в одном человеке.

Указывая на методологический просчет описательного подхода, А.Н. Леонтьев подчеркивал, что множественность проявлений человека вовсе не предполагает необходимости стремиться к глобальному охвату [167], поэтому если идти путем их перебора и сопоставления отдельных психологических и иных особенностей, то критерий различения «личностных» и «неличностных» особенностей вообще не может быть найден, так как одни и те же особенности человека могут стоять в разном отношении к его личности. В одних случаях они выступают как безразличные, в других – те же особенности существенно входят в ее характеристику.

В каждом конкретном случае значимость и соответственно иерархическая структура личностных качеств учителя будет меняться и зависеть от многих факторов (пол, возраст, стаж работы, преподаваемый предмет, сложившиеся отношения с ребятами и проч.). Человек непрерывно взаимодействует с социальной средой непосредственно (в семье, коллективе, где он трудится, в школе или вузе) и опосредованно (при усвоении социального опыта, добытого наукой, техникой, искусством).

Как свидетельствуют исследования В.Н. Мясищева, отношения человека к социальной и природной среде выражают индивидуально-избирательный характер его связей и имеют такие стороны, как потребности, интересы, убеждения, оценки, отношения в процессе взаимодействия людей, эмоциональная сторона отношений [190].

Наиболее наглядно включенность деятельности в структуру личности проявляется при анализе особенностей преподавателей разных предметов. Л.М. Портнов на основе исследования в системе среднего профессионального технического образования выделил у учителей-мастеров такие отличительные качества, как владение в совершенстве методами преподавания,

умение активизировать мышление учащихся и развивать их способности, умение эффективно проводить разнообразную воспитательную работу в процессе обучения, обладание высоким уровнем педагогической техники. Очевидно, что здесь имеет место подмена собственно психологической структуры личности учителя умениями и навыками его деятельности [99].

Е.И. Роговым была предпринята попытка выявить различие между взглядами на важность отдельных личностных качеств у учителей, преподающих различные предметы, с целью определения влияния специфики преподаваемого предмета на личностные особенности педагога, а также для определения существующих профессиональных стилей педагогической деятельности. Как отмечалось, стилевые особенности поведения педагога определяются его личностными особенностями, проявляющимися в наибольшей степени в профессиональной деятельности, а также спецификой самой этой деятельности [223].

По мнению Т.А. Артемьевой, целостность личности предполагает в первую очередь не только возможность выбора деятельности, максимально соответствующей ее психологическим особенностям, но и определение основной линии своего развития среди множества возможных путей, соответствующих разным психическим особенностям. Кроме того, целостность личности характеризует ее и в плане социальной активности, выступающей показателем того, как индивид использует свои возможности [136, 194].

В своем исследовании автор рассматривает качества, которые выбираются педагогами как важнейшие для успешности выполнения выделенных ранее профессиональных функций.

Анализ результатов исследования показал, что в качестве важнейших для реализации воспитательной функции педагоги отмечают высокую нравственность, для информационной – вы-

сокий интеллект, для исследовательской – стремление к творчеству, для коммуникативной – общительность, а для обучающей – профессиональную компетентность.

Автор делает вывод о наличии жестких стереотипов, которые затрудняют или даже лишают учителя путей реализации собственной личности через эти функции. В то же время наличие значимых различий указывает на отсутствие среди педагогов единства в определении качеств личности, позволяющих реализовывать такие функции, как пропагандистская, развивающая, самосовершенствования и т.д., что может свидетельствовать, с одной стороны, об имеющемся у каждой личности большим диапазоне индивидуальных возможностей для их выполнения, а с другой – об отсутствии устойчивого, сложившегося мнения на этот счет, основанного на личном опыте, а следовательно, и об отсутствии разработанного инструментария реализации данных функций.

Профессионально-значимые качества, которые получили наивысший рейтинг, Е.Ф. Артемьева называет полифункциональными (или универсальными) качествами, что позволяет, по мнению опрошенных, реализовать через них сразу несколько педагогических функций. Так, например, высокий интеллект указывают как необходимое качество при выполнении воспитательной, информационной, гностической, пропагандистской, развивающей функции. Другие же качества выступают как монофункциональные, участвующие в реализации одной функции (так, например, требовательность связывалась опрашиваемыми лишь с функцией мобилизации учащихся). Качества, отнесенные испытуемыми в конец ряда, имеют лишь вспомогательное значение, не являясь самостоятельными детерминантами педагогического процесса (эмоциональность, доброта).

Анализ полученных данных свидетельствуют также о том, что в реальности педагоги не разделяют личностные качества учителя на «общечеловеческие» и «профессионально-педагогические», как это делают многие исследователи, так как практически очень трудно отделить собственно педагогические качества от других многообразных свойств личности учителя, влияющих на успех его деятельности. Они проявляются, формируются, развиваются и нередко переходят друг в друга в общей структуре свойств, отношений и действий личности учителя как субъекта профессиональной деятельности. И хотя для практических целей, вероятно, можно рассматривать отдельно качества личности, влияющие на успешность профессиональной деятельности по преподаваемому предмету, однако в отношении собственно педагогической профессии такого быть не может. Каждая личность – это неповторимый ансамбль свойств и качеств, который своеобразно преломляется в профессиональной деятельности, изменяется и в результате превращается в профессиональную личность.

Общая иерархическая структура, предлагаемая другими исследователями, включает множество подобных качеств – от доброжелательности, чуткости, наличия высокого уровня интеллектуального развития общеобразовательной культуры до владения системой общенаучных, педагогических, дидактических знаний, творческим конструктивным мышлением, умениями подготовить себя и учащихся к совместной продуктивной деятельности [229].

Подчеркивается, что наибольшую профессиональную значимость для учителя имеют качества, связанные с пониманием внутреннего мира детей и гуманным отношением к ним (доброжелательность, такт, заботливость, отзывчивость, чуткость), а также способность к активному воздействию на другого челове-

ка (способность увлечь, приучить, передать свои знания, мастерство).

Исходя из положения о педагогической деятельности как о рефлексивном управлении учебной деятельностью учащихся Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская выделяют следующие качества личности, имеющих для педагога профессиональную значимость: способность понимать внутренний мир другого человека; способность к активному воздействию на ученика; эмоциональная устойчивость, т.е. способность «владеть собой» [160].

Эта классификация профессионально-значимых черт личности учителя, основанная на личностном подходе («от человека к деятельности»), адекватно отражает те личностные качества педагога, развитие которых обусловлено требованиями, идущими со стороны самого характера профессионально-педагогической деятельности [154].

Внутренний мир человека составляет то, что он развил и усовершенствовал в качестве активно действующих способностей (А.И. Кочетов). Развитие этого качества в соединении с ведущими идеями науки, педагогическим мировоззрением, тонкостью педагогического внимания и наблюдательностью, волевым регулированием, логическим мышлением и богатым воображением формирует педагогическую деятельность.

С точки зрения деятельностного подхода В.Д. Шадриков понимает под ПЗК качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность профессиональной деятельности и успешность ее освоения [280].

Для К.М. Левитана ПЗК – постоянно закрепившиеся отношения к своей профессии, труду, людям, природе, вещам; определенная система мотивов, форм и способов профессионально-ролевого поведения, в котором эти отношения реализуются [165].

По их мнению, данное понятие объединяет внутреннее и внешнее и предполагает в самом себе диалектику субъективации и объективации, оно выделяет и конкретизирует главное в предметном содержании мотивации поведения педагога. Субъективное и объективное спаяны, сплетены в духовной целостности человека, и невозможно определить, какая из сторон является ведущей. ПЗК представляют собой некоторое обобщение и интеграцию личностного и профессионального опыта субъекта деятельности, что впоследствии и определяет качество всей профессионально-педагогической деятельности, тем самым формируя индивидуальное отношение к профессии. Это происходит, когда личность через качественную характеристику своих поступков приходит к осознанию особенностей своей личности, своих качеств как причины этого поведения [208].

Анализ работ (В.С. Грехнева, В.А. Кан-Калика, Н.В. Кузьминой, А.Г. Курбановой и др.) показал, что профессионально-значимые качества личности будущего учителя – это комплекс социально-востребованных качеств и способностей личности, позволяющих эффективно реализовывать современные образовательные цели [77; 133; 133; 155; 156].

В работах Н.В. Кузьминой [156; 157], Ф.Н. Гоноболина [70], А.И. Щербакова [217], В.А. Слостенина [239; 240] называются самые различные наборы качеств, имеющих отношение к тем или иным сторонам личности учителя и нужных, по мнению авторов, для достижения успеха в педагогической деятельности. Однако эмпирическая их классификация затруднена.

Обратимся к теоретическим подходам, где речь идет о модели личности специалиста.

В разработке Н.Ф. Талызиной [254] категоризация качеств осуществляется в соответствии со структурой учебных умений. Другой подход заключается в формулировке гражданских, ду-

ховно-нравственных качеств педагога и раскрыт В.А. Сластениным [239; 240].

В исследованиях Н.В. Кузьминой с позиций деятельностного подхода впервые раскрыта структура педагогической деятельности и сделан общетеоретический вывод о ее соответствии структуре личности учителя [155–159]. Н.В. Кузьмина выделяет в структуре педагогической деятельности пять компонентов. Им адекватны пять групп профессиональных умений: гностические, проектировочные, конструктивные, организаторские, коммуникативные [159]. Исходя из этого она выделяет пять важнейших качеств, обусловленных соответствующими видами деятельности учителя, которые в функциональной схеме А.И. Щербакова отнесены к общетрудовым, собственно профессиональные (педагогические) Щербаков включает информационную, развивающую и ориентационную функции педагогической деятельности учителя.

Еще один подход – от личности (индивидуальности) – можно найти в работах Ф.Н. Гоноболина [70]. Автор выделяет в структуре педагогических способностей группу дидактических характеристик. Но в основной спектр качеств им включены психологические свойства (внимание, память, перцепция и др.). Очевидно различия подходов к классификации профессионально-значимых качеств обусловлены двумя основными факторами – профессией и личностью (индивидуальностью). Особенности профессионально-необходимых качеств личности учтена в классификации В.А. Крутецкого и С.В. Недбаева [97], подразделяющих педагогические способности на три группы: личностные, дидактические (связанные с передачей информации), организационно-коммуникативные.

Характерная черта этих работ заключена в том, что профессионально-важные качества (и личностные тоже) называются в них педагогическими способностями.

Опираясь на труды профессора Н.В. Кузьминой, Е.И. Антипова выделяет в структуре профессиограммы учителя следующие качества: профессиональные, личностные, творческие. В исследовании Л.М. Митиной было выделено более 50 личностных свойств учителя (как профессионально-значимых качеств, так и собственно-личностных характеристик) – вежливость, вдумчивость, взыскательность, впечатлительность, воспитанность, внимательность, выдержка и самообладание, гибкость поведения, гражданственность, гуманность, деловитость, дисциплинированность, доброта, добросовестность, доброжелательность, идейная убежденность, инициативность, искренность, коллективизм, критичность, логичность, любовь к детям, наблюдательность, настойчивость, ответственность, отзывчивость, организованность, общительность, политическая сознательность, порядочность, патриотизм, правдивость, педагогическая эрудиция, предусмотрительность, принципиальность, самостоятельность, самокритичность, скромность, справедливость, сообразительность, смелость, стремление к самосовершенствованию, тактичность, чувство нового, чувство собственного достоинства, чуткость, эмоциональность [186]. Этот общий перечень свойств составляет психологический портрет идеального учителя. Стержнем, сердцевиной этого портрета являются собственно личностные качества: направленность, уровень притязаний, самооценка, образ «я».

Как мы видим из вышесказанного, в основном исследователи исходят из моделирования профессиограммы идеального учителя, перечисляя составные ПВК и ПЗК в неограниченном количестве, называя качествами особенности характера и ха-

ракетные черты (терпеливость, аккуратность, ответственность и др.), психические свойства личности (мышление, внимание, память и др.), способности (организаторские, музыкальные, артистические и др.) и особенности (активность, доброжелательность, жизнерадостность и др.), профессиональные навыки и умения (коммуникативные, конструктивные, гностические).

К.М. Левитан рассматривает профессионально-значимые качества не только в рамках нормативно-функциональной педагогики, но и затрагивает такие структурные компоненты, как характер, направленность. Признавая несомненный вклад имеющихся исследований в изучение проблем профессиональной деятельности, он считает, что профессиональное развитие личности педагога представляет собой процесс формирования ансамбля профессионально-значимых качеств, обеспечивающих целостность структуры и особенности педагогической деятельности на основе индивидуально-психологических свойств конкретного субъекта этой деятельности. Этот процесс, который происходит путем преломления влияния социальной среды с учетом внутренних условий развития личности педагога, он называет термином «самоформирование». Осознание профессиональной роли, осмысление возможных педагогических решений и их последствий, обобщение своей профессиональной деятельности и прогнозирование ее перспектив, способность к самоконтролю и самосовершенствованию образуют исходную базу развития педагога-профессионала [164].

В теории педагогического образования совокупность профессиональных требований к учителю называется по-разному: «квалификационная характеристика», «профессиограмма личности», «профессиональная готовность», «профессиональная компетентность». Характеризуя одну и ту же проблему, эти педагогические категории выражают особые смысловые оттенки и

употребляются в разных контекстах. Наиболее близки между собой, отмечает М.И. Лукьянова [172], понятия «готовность» и «компетентность», но они не тождественны, как не тождественны внутренний потенциал и его реальное воплощение. Близко им по значению понятие «педагогическое мастерство», рассматриваемое Н.В. Кухаревым как «совокупность определенных качеств личности учителя, которые обуславливаются высоким уровнем его психолого-педагогической подготовленности, способностью оптимально решать педагогические задачи (обучения, воспитания и развития школьников)» [179].

Компетентность чаще всего трактуется как качество личности, проявляющееся в способности и готовности действовать на основе знаний, опыта, приобретенных в процессе социализации и обучения и ориентированных на самостоятельную, успешную деятельность [246].

С позиции компетентностного подхода А.С. Белкин под совокупностью профессиональных, личностных качеств, обеспечивающих эффективную реализацию компетенций понимает компетентность [27].

Анализ определения понятия «компетенция» показал, что существует множество трактовок этого термина. А.В. Хуторской определяет данное понятие как совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых для эффективной деятельности по отношению к ним [246]. Как образовательный результат, «выражающийся в подготовленности, «обособленности» выпускника, в реальном владении методами, средствами деятельности, в возможности справиться с поставленными задачами, сочетании знаний, умений, навыков, которое позволяет ставить и достигать цели по преобразованию окружающей среды» обозначает компе-

тенцию Г.К. Селевко [234, 139]. Э.Ф. Зеер, подходя к такому вопросу с позиций нескольких подходов, говорит о компетенции как о «компетентности в действии» [114, 6].

А.С. Белкин уточняет, что компетенции человеку предоставляются в зависимости от его статуса, уровня образования, работы, а компетентность достигается в процессе его жизни и деятельности, становления духовно-нравственной, морально-этической и иных сфер личности. Возникнув на базе предоставленной компетенции, компетентность развивается и создает будущую компетенцию. Успешная реализация компетенций обеспечивается компетентностью, но и достижения в реализации компетенций влияют на успешность формирования компетентности [28].

Мы в своем исследовании рассматриваем *компетенцию* как совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним, и как образовательный результат. *Компетентность* же рассматриваем как совокупность профессиональных, личностных качеств, обеспечивающих эффективную реализацию компетенций. А.С. Белкин выделяет в сфере деятельности учителя следующие компетенции и их составляющие: когнитивная компетенция (профессионально-педагогическая эрудиция), психологическая компетенция (эмоциональная культура и психологическая зоркость), коммуникативная компетенция (культура общения и педагогический такт), риторическая компетенция (профессиональная культура речи), профессионально-технологическая компетенция, профессионально-информационная компетенция, мониторинговая культура.

Проблема профессиональной компетентности педагога рассматривалась А.С. Белкиным, Э.Ф. Зеером, В.И. Загвязинским, М.И. Лукьяновой и др. [27; 104; 117; 172]. В педагогической науке нет единой трактовки понятия «профессионально-педагогическая компетентность». М.И. Лукьянова рассматривает профессионально-педагогическую компетентность как совокупность определенных качеств личности, обусловленных высоким уровнем ее психолого-педагогической подготовленности, обеспечивающей высокий уровень самоорганизации профессиональной педагогической деятельности и проявляющейся в согласованности знаний, практических умений, реального поведения; как интегративная характеристика уровня профессиональной подготовленности, основанная на фундаментальных психолого-педагогических знаниях и выработанных коммуникативных умениях, проявляющихся в единстве с личностными качествами [169]. В.А. Сластенин как единство теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности [240]. А.С. Белкин говорит, что это «совокупность профессиональных, личностных качеств, обеспечивающих эффективную реализацию компетенций, связанная с профессионализмом (результат процесса становления компетентности и условие его дальнейшего развития), личностной зрелостью и сформированностью «научно-педагогического сознания» [29].

Исследователи по-разному подходят к проблеме определения структуры профессионально-педагогической компетентности:

- 1) когнитивная, психологическая, риторическая, профессионально-технологическая, профессионально-информационная, мониторинговая культура – А.С. Белкин [28];
- 2) специальная и профессиональная компетентность в области преподаваемой дисциплины, методическая, социально-

психологическая компетентность, дифференциально-психологическая, аутопсихологическая компетентность – Н.В. Кузьмина [155, 23];

3) психолого-педагогическая грамотность, психолого-педагогические умения, профессионально-значимые личностные качества, такие как гибкость, мобильность, эмпатия, общительность, ответственность, инициативность, оптимизм, доброжелательность, рефлексивность – М.И. Лукьянова [172].

Несмотря на некоторые различия в определении подходов к структуре профессионально-педагогической компетентности, Н.А. Соколова выделяет сходные черты, к которым относятся специальная и профессиональная компетентности в области педагогики, сферы научного знания и предметной деятельности, психологическая, коммуникативная и методическая компетентность [246].

На профессионально-педагогическую компетентность следует смотреть как на синтез высокого профессионализма и внутренних свойств (качеств) педагога. Если речь идет о повышении профессионально-педагогической компетентности педагога, то, как замечает М.И. Лукьянова, в первую очередь надо выявлять и развивать в нем профессионально-значимые личностные качества, без которых никакой профессионал не сформируется, несмотря на любые знания и опыт. Профессионально-значимые качества демонстрируют единство профессионального и личностного компонентов педагогической деятельности. М.И. Лукьянова выделяя психолого-педагогическую компетентность педагога понимает ее как совокупность определенных качеств личности, которые обуславливаются высоким уровнем ее психолого-педагогической подготовленности и обеспечивают высокий уровень самоорганизации профессиональной педагогической деятельности, т.е. системообразующим элементом

психолого-педагогической компетентности являются профессионально-значимые качества [172].

С.А. Днепров, рассматривает ПЗК педагога как составляющие элементов научно-педагогического сознания. Педагогическое сознание – способность человека к восприятию, пониманию, осмыслению и предвосхищению явлений в образовательном процессе на основе представлений, знаний, установок, базирующихся на изучение свойств, законов и закономерностей возникновения и развития явлений в образовании. Это определенный образ чувствования, мотивации, мышления, нравственности и волеизъявления педагогов, родителей; образ, являющийся ориентиром и инструментом отражения и осуществления педагогической деятельности. Это также и социально-психологические установки, способы восприятия, манера чувствовать и думать. Педагогическое сознание выражает индивидуальные особенности личности. Развитие педагогического сознания детерминируют, с одной стороны, стремление к инновациям, а с другой – инверсию и консерватизм [85].

Данные исследования посвящены формированию профессионально-значимых качеств будущего педагога в образовательном и воспитательном процессах вуза. Проанализировав состояние проблемы формирования профессионально-значимых качеств будущего педагога в условиях СПО в педагогической теории, мы приходим к выводу, что в сфере воспитательного потенциала студенческого общественного объединения проблема формирования профессионально-значимых качеств будущего педагога не исследовалась полно и всесторонне.

Перечни личностных качеств в педагогической литературе также весьма разнообразны и, как правило, не имеют единой основы. На наш взгляд, следует искать качества, тесно связанные с педагогической деятельностью, ее характером и особен-

ностями деятельности студенческого педагогического отряда. Другими словами, важно выделить те из них, которые не только необходимы педагогу, но и обеспечивают его высокую компетентность.

Для выявления профессионально-значимых качеств будущего педагога была определена область, где, по нашему мнению, следует их искать, – характер деятельности СПО. Среди характерных особенностей деятельности современного СПО мы выделяем следующие: добровольность, сплоченность, совместное осуществление педагогической деятельности, самоорганизация, самоуправление, социально-педагогическая направленность деятельности объединения.

Деятельность в студенческом педагогическом отряде – это организация взаимодействия с учениками в разных видах учебно-воспитательной работы. Любая педагогическая ситуация в большей или меньшей степени становится ситуацией учебно-воспитательной. Успешность социально-педагогической деятельности определяется характером и содержанием отношений, возникающих в ходе взаимодействия.

Условием установления взаимодействия служит коммуникативная деятельность педагога, т.е. организация поведения и занятий студентов через различные виды общения. Иными словами, обучение и воспитание по своей сути коммуникативный процесс.

В переводе с латинского «коммуникация» означает «делаю общим», «связываю», «общаюсь», придаю смысл данному взаимодействию. Следовательно, коммуникативные способности педагога будут проявляться в его умении всякое свое действие по отношению к учащимся, коллегам, родителям организовать как социальное взаимодействие, несущее в себе личностный интерес, педагогический смысл и значи-

мость. Коммуникативный аспект индивидуальных действий выражается в сознательной ориентации других людей на их смысловое восприятие.

Сущность труда учителя заключается в выполнении организаторской работы, связанной с объединением и синхронизацией усилий отдельных учащихся. Вся его управленческая деятельность протекает в общении с отдельными учениками и группами.

Любое педагогическое действие предполагает контакт и ведущую роль учителя в процессе общения. Для конструктивности контакта ему нужны не только знания и учет индивидуальных особенностей учащихся и своих собственных, но и владение методами построения оптимальных стратегий педагогического воздействия (влияния). Это возможно при ориентации учителя на формирование у себя и учащихся коммуникативных качеств личности, умения адекватно оценивать межличностные отношения. Деятельность учителя коммуникативна, поскольку обеспечивает контакты, сотрудничество, совместную деятельность, взаимодействие и в конечном итоге – систему отношений. Поэтому нам ближе, точка зрения М.И. Лукьяновой, что ПЗК демонстрируют единство профессионального и личностного компонентов педагогической деятельности. Под профессионально-значимыми качествами мы понимаем характеристики, которые фиксируют значимые особенности личности будущего педагога, обеспечивающие его деятельность посредством развития компетентности [172].

Выявляя профессионально-значимые качества будущего педагога в условиях студенческого педагогического отряда, мы ориентировались на стержневые характеристики, определяющие более частые проявления поведения учителя, направленные на фиксацию его индивидуально-стилевых особенностей и

формирование тех или иных ориентаций во взаимодействии. При вычленении конкретных профессионально-значимых качеств мы опирались на имеющиеся исследования, в которых существует взаимосвязь (взаимозависимость) между исходными ключевыми позициями педагога, его поведенческими характеристиками, приемами педагогического воздействия, личностными позициями [172]. К ним, в первую очередь, относятся: *рефлексивность, эмпатия, гибкость, общительность, гуманность, эрудированность, креативность, инициативность, ответственность, организованность.*

Далее мы рассмотрим их подробнее.

Изучение взаимных представлений учеников и учителей [82] показывает, что наибольшее различие в оценках наблюдается при рассмотрении таких качеств, как «понимание учащихся», «умение сопереживать», т.е. свидетельствующих о развитии в учителе эмпатических способностей. Видимо, это отчасти связано с тем, что педагоги порой не учитывают личностные характеристики учеников. Такое слабое развитие социально-перцептивных характеристик учителя, недостаточное внимание к своим и чужим (учащихся) поведенческим реакциям обнаружено в исследованиях М.А. Сомова [192], Л.Д. Ершовой [71]. В некоторых работах [например, 82] указывается на неудовлетворительное владение учителем профессиональным самоанализом, что зависит от умения занимать рефлексивную позицию. Это проявляется в неадекватных оценках различных сторон собственной деятельности, личности (качеств), поведения и мешает продуктивному взаимодействию и решению педагогических задач.

Накопление учителем практического опыта служит необходимым, но недостаточным условием роста профессиональной компетентности. Развитие мастерства происходит лишь при

постоянном осмыслении, анализе собственной деятельности, поступков, поведения. Осознание, критический анализ и определение путей конструктивного совершенствования работы осуществляется с помощью *педагогической рефлексии*. По степени значимости мы ставим это социально-психологическое качество личности на первое место. Если рефлексия – это «принцип человеческого мышления, направляющий его на осмысление и осознание собственных форм и предпосылок; предметное рассмотрение самого знания, критический анализ его содержания и методов познания; деятельность самопознания, раскрывающая внутреннее строение и специфику духовного мира человека» [258], то педагогическая рефлексия – применение всех этих характеристик к педагогической деятельности. Именно она помогает учителю вырваться из рамок самой профессии, посмотреть на нее с позиции другого человека, выработать соответствующее отношение к ней и суждение. Педагогическая рефлексия определяет отношение учителя к самому себе как к субъекту профессиональной деятельности. Способность сравнивать самооценку с мнениями других участников взаимодействия помогает учителю осознать то, как он в действительности воспринимается другими людьми – учащимися, коллегами, родителями. Следовательно, рефлексия – это не просто знание и понимание субъектом самого себя, но и выяснение того, как окружающие оценивают его личностные особенности, эмоциональные реакции, представления о чем-либо. Когда эти представления касаются совместной деятельности (например, учителя и учащегося), возникает особая форма рефлексии – предметно-рефлексивные отношения. Здесь решения в педагогических ситуациях учитель выбирает на основании представлений учеников о нем. Рефлексия – это своеобразный удвоенный процесс зеркального отражения индивидами друг друга, веду-

щий к субъективному воспроизведению внутреннего мира партнера по взаимодействию.

Рефлексивность связана со стремлением педагога к анализу, обобщению, осмыслению опыта своей работы, к оценке ее с позиций социальной значимости. Такой аналитический подход, т.е. установка (готовность, настрой) учителя на постоянную обратную связь, умение видеть и оценивать полученную информацию с позиции ученика, оценку результативности и целесообразности педагогических воздействий, способов решения педагогических задач и социально-психологических ситуаций является важнейшим условием развития профессионализма педагога. Иначе говоря, рефлексивная, аналитическая позиция неизбежно вплетается во все аспекты учебно-воспитательного процесса.

Практическая способность и готовность помочь ученику раскрыть свои творческие потенциалы и возможности обуславливаются уровнем профессионально-педагогического рефлексивного мышления учителя, включающего анализ и оценку собственного управления познавательной деятельностью воспитанника, а также способность «входить» в позицию ученика с тем, чтобы глубже осознать педагогическую ситуацию и возникающие затруднения

Психологи считают, что рефлексия – одно из важнейших условий преодоления так называемой эгоцентричности мыслительной деятельности, т.е. рассмотрения изучаемого объекта лишь с одной стандартно воспринимаемой стороны. Децентрировать творческое мышление человек может, только объективно и отстраненно оценивая собственную позицию, воспринимая точку зрения партнера, преодолевая односторонние установки.

При недостаточном уровне рефлексии учитель склонен навязывать ученику свой способ мышления и действия. Помощь

ученику в затруднительной ситуации мало чем отличается от его собственных действий при решении подобной задачи. Учитель часто не осознает того, что почти навязывает ученикам свой способ мышления, поведения. Как правило, это не дает эффективного результата, затрудняет и замедляет развитие ребенка. Чрезмерная ориентация педагога «на себя», на свой «взрослый» способ мышления отражает неумение объективно оценить и анализировать свой стиль воздействия. Умение оценивать эффективность взаимодействия полученного результата очень важно, поскольку именно в оценке осуществления замысла учитель получает материал для дальнейшего проектирования. И в этом больше всего проявляется его способность к рефлексивной регуляции своей деятельности. Как совокупное личностное качество, рефлексивность интегрирует в себе выше-названные характеристики и проявляется в способах и характере действий, поступков.

Рефлексивность взаимообразно влияет на внутренние стимулы развития потребности учителя в самообразовании, самосовершенствовании и тесно связана с высоким уровнем творчества в профессиональной сфере, с осознанием своих способностей и оценкой эффективности своей деятельности не только «для себя», но и «для других». Также она способствует развитию двух других личностных качеств, тесно с ней взаимосвязанных, а именно гибкости и эмпатичности. В своем единстве они и обеспечивают активный поиск новых методов взаимодействия, их наличие является исходным условием начала формирования проблемно-исследовательского подхода учителя к собственной профессиональной деятельности [229].

Мы выделяем гибкость одним из профессионально-значимых качеств будущего педагога, принимая во внимание тот факт, что характер труда педагога приводит его к осознанию

необходимости проявлять свою креативность, изменяться вместе с сегодняшним миром вообще и ситуациями педагогического взаимодействия в частности. Динамизм личности педагога объясняется необходимостью быстрой адаптации к особенностям разных учебных групп, а также необходимостью варьирования средств, форм, приемов коммуникации в зависимости от возраста школьников, их индивидуальных характеристик и уровня их образованности.

О том, что творческий, исследовательский характер внутренне присущ педагогической деятельности, говорили многие педагоги: Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, А. Дистервег, К.Д. Ушинский, П.П. Блонский, С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский и др. Актуальность умения учителя принимать оперативные гибкие решения в условиях многовариантного педагогического процесса подчеркивалась рядом современных педагогов и психологов Б.С. Гершунским, В.И. Загвязинским, В.А. Кан-Каликом, В.В. Краевским, Н.В. Кузьминой, Н.Д. Никандровым, В.А. Сластениным и др. Деятельность педагога направлена на постоянное решение бесчисленных учебно-воспитательных задач в меняющихся обстоятельствах. Он вырабатывает и воплощает в общении с детьми оптимальные, органичные для данной индивидуальности нестандартные варианты, опосредованные особенностями объективно субъективного педагогического воздействия.

Решение любых педагогических задач – процесс личностно-ориентированный, предполагающий отказ от готовых рецептов-шаблонов. Поэтому повышение психолого-педагогической компетентности зависит не от усвоения учителями неких нормативных образцов, эталонов, а от расширения возможного спектра поведения. Будучи инициатором решения педагогических задач, учитель должен уметь рассматривать разные варианты

воздействия на конкретного ребенка или группу учащихся, поскольку подход к любой проблеме может быть различным.

Также гибкость как ПЗК будущего педагога связана со своеобразием социально-политической ситуации и появлением новых приоритетных направлений в теории и практике образовательных систем. Осмысление новых подходов приводит к необходимости изменения педагогических ориентиров, перестройки профессиональных ценностей. Личность рассматривается как главная цель, объект и субъект развития, как приоритет воспитания. Но постоянно изменяющаяся социальная ситуация развития требует именно творческой личности, которая, активизируя свой потенциал, была бы способна адекватно реагировать на эти изменения. Понимание творчества как готовности к инновационным процессам, к новым типам отношений, к выражению себя в любых проблемных ситуациях [230] адекватно пониманию такой динамичной характеристики личности, как гибкость. Если способность педагога к творчеству служит гарантией его индивидуальности, неповторимости, нестандартности, то гибкость как личностное качество – это способность «быть постоянно изменяющимся в изменяющемся мире» (тем более в ситуациях педагогического взаимодействия), умение психологическими средствами адекватно выразить свою индивидуальность.

Как личностная характеристика, гибкость неизбежно связана с наличием творческого потенциала учителя. Ряд исследователей проблемы творчества (А.О. Гройсман, И.И. Ильясков, И.Я. Лернер, С.Е. Матюшкин и др.) рассматривает творческую деятельность с двух сторон: отношение субъекта деятельности к своему труду; сам процесс решения творческих проблем.

С данной позиции для творческого решения характерен ряд процессуальных черт, обеспечивающихся гибкостью мыш-

ления и поведения: самостоятельный перенос ранее усвоенных знаний, умений, способов деятельности в новые ситуации; видение возникающей проблемы с разных ролевых позиций; выделение новой функции известного объекта; нахождение вариантов возможных ответов; объединение ранее известных способов в новый. Большое значение имеет умственная подвижность, способность включать в только что появившиеся взаимосвязи уже имеющиеся, использовать выбор при решении проблем, возникающих в педагогической деятельности и в обычной жизни, быстро менять приемы в соответствии с новыми условиями.

В рамках рассмотрения ПЗК будущего педагога в условиях студенческого педагогического отряда важны не столько философский и психологический аспекты понятия «творчество», сколько педагогический, а именно: творчество педагога – это средство развития способности к творчеству у школьников. Гибкость педагога становится в ситуации педагогического взаимодействия необходимым условием развития потенциальных личностных возможностей учащихся, увеличения степени их деятельностной активности и расширения областей приложения способностей. Творчество как процесс создания нового, благодаря гибкости личности, становится способом ее существования.

В.И. Загвязинский отмечает, что восприятие педагогом содержательных аспектов общения в системе «учитель–ученик» во многом опосредуется системой психологических критериев, лежащих в основе оценки личностных особенностей учащихся [107]. Чем больше дифференцирована и структурирована эта система, чем многомернее модель личности ученика, тем адекватнее оценка учителем личностных качеств ребенка, тем выше у него уровень эмпатии по отношению к учащимся, тем точнее

он предвидит поведение ребят в разных ситуациях, предвосхищает результат педагогического воздействия. Таким образом, вновь обнаруживается взаимосвязь, взаимозависимость между ПЗК, например: гибкость – умение взглянуть на ситуацию и поведение человека с разных точек зрения – существенно влияет на развитие эмпатичности, рефлексивности общительности, способности к сотрудничеству.

Следующее профессионально значимое качество в предлагаемом нами перечне – *эмпатия* – «постижение эмоционального состояния, проникновение (вчувствование) в переживания другого человека» [176]. Как особые формы эмпатии выделяют следующие: сопереживание – переживание субъектом тех же эмоциональных состояний, которые испытывает другой человек через отождествление с ним; сочувствие – переживание собственных эмоциональных состояний по поводу чувств другого.

В контексте межличностного взаимодействия и восприятия речь идет о способности учителя эмоционально откликнуться на проблемы окружающих, в частности учеников. Это умение поставить себя на место ребенка, взглянуть на вещи, события с его точки зрения. Проявление педагогом эмпатии означает, что линия поведения ученика понимается и принимается в расчет, а собственная стратегия поведения строится по-другому, более гибко.

Чаще всего в общении друг с другом люди склонны в первую очередь слышать факты, смысл слов. Педагогу, прежде всего, необходимо воспринимать чувства. Поэтому конструктивное общения со школьниками во многом зависит от того, насколько чутко и эмоционально учитель ощущает то, что стоит за фактами. Главное – ощутить состояние, настроение ребенка и подключить себя к его переживаниям. Более того, важно, чтобы

ученик узнал: взрослый его видит, слышит, понимает. Здесь основным продуктом общения становится именно понимание, которое включает в себе способность прогнозировать логику действий и поведения, умение принять сообщение, выделяя в нем основные и второстепенные факторы, аргументы.

Способность личности к эмпатии (причем уровень ее сформированности может быть разным) характеризуется такими параметрами, как направленность, широта, устойчивость, эффективность (что особенно важно в педагогическом взаимодействии) ее проявлений.

Связь эмпатии с рефлексией и гибкостью усиливает необходимость причисления ее к разряду профессионально-значимых качеств. Эмпатия влияет на формирование типичных для личности отношений с людьми, выработку привычных для педагога способов поведения в различных педагогических ситуациях.

Одно из требований к качествам современного педагога – гуманность. *Гуманность* – обусловленная нравственными нормами и ценностями система установок личности на социальные объекты, которая представлена в сознании переживаниями сострадания и сорадования и реализуется в общении и деятельности, в актах соучастия, помощи [205]. Говоря о творческом подходе в деятельности педагога, на наш взгляд, важно отметить такие сформированные качества, как *эрудированность* и *креативность*. Под *креативностью* мы понимаем способность порождать необычные идеи, отклоняться от традиционных схем мышления, быстро решать проблемные ситуации, без эрудированности (широкой осведомленности) довольно трудно творчески подойти к решению проблем. Для формирования и проявления своих творческих способностей будущему педагогу необходима *инициативность* – черта личности, характеризующаяся способностью и склонностью к активным и самостоятель-

ным действиям. *Эрудированность* и *креативность* имеют тесную связь с *ответственностью* и *организованностью*. Это еще два профессионально-значимых качества, влияющих на эффективность педагогической деятельности.

Кратко охарактеризуем еще одно качество – *общительность*. Общение в профессии учителя играет роль не только процесса коммуникации и взаимодействия, но и средства достижения педагогических целей. Не случайно многочисленные исследования психологов доказали, что между качеством общения и эффективностью любой деятельности существует прямая связь. Общительность как способность легко входить в контакты, усиливать и поддерживать их следует, по мнению М.И. Лукьяновой, считать ПЗК учителя, причем доминирующим. Как личностная характеристика она формируется, развивается на основе потребности в общении – одной из основных социогенных потребностей человека – и возникает в процессе накопления опыта межличностного взаимодействия. Ее в некотором смысле стимулируют потребность в эмоциональных контактах, их направленный поиск и соответствующая техника удовлетворения.

Потребность в общении проявляется в стремлении человека принадлежать к какой-то группе людей, взаимодействовать с ней, участвовать в совместной деятельности, оказывать и принимать помощь. Она способствует отказу от эгоистических установок ради установления (или восстановления) согласия и эффективного сотрудничества с окружающими. Учителей с высоким уровнем потребности в общении отличает стремление к поддержанию контактов с ребятами, склонность проявлять участие к детским проблемам. Такой педагог стремится уменьшить дистанцию между собой и учащимися. Его общительность направляется в русло решения педагогических задач, и общение

становится целью деятельности. Развитие этого качества, как и других, сопряжено с научным знанием психологии человека.

На предлагаемый перечень профессионально-значимых качеств будущего педагога можно смотреть с разных позиций:

- ПЗК рассматриваются как часть педагогического потенциала – двухуровневой системы, свидетельствующей о профессиональной готовности педагога [33];

- ПЗК оцениваются как некоторый перечень профессиональных требований к педагогу в соответствии с программой;

- наличие ПЗК говорит об определенной предрасположенности к педагогической деятельности;

- выраженность ПЗК и их реальные проявления характеризуют педагогическую культуру учителя, ибо в них представлена совокупность профессиональных ценностей, нравственных, моральных, психологических установок по отношению к ученику и к самому себе [172];

- ПЗК реализуются в определенных ситуациях, в поведении, взаимодействии с другими людьми и потому выступают как содержательные характеристики самосознания, направленности личности педагога;

- ПЗК в динамике своего развития восходят на уровень социальных потребностей личности, т.е. их проявление становится жизненной необходимостью для нее;

- при условии развития ПЗК и закрепления их в качестве потребностей они становятся неотъемлемыми чертами характера, стилем поведения, способом деятельности педагога;

- ПЗК вырастают из способностей человека и потому отчасти таковыми являются;

- особенность перечисленных ПЗК заключается в том, что каждое из них интегративно (объединяет в себе множество более узких показателей, через которые проявляется), комплексно (охватывает разные предметы, явления, процессы, сферы деятельности) и характеризуется многоуровневой структурой (вбирает себя знания о данном качестве и способах его проявления, умения демонстрировать его и способность как потенциальную возможность быть таковым);

- подробная характеристика ПЗК показывает, что они находятся в тесной взаимосвязи, сочетаются друг с другом и образуют определенное единство.

Способы поведения, воздействия, как известно, интегрируют в себе и психолого-педагогические знания, и соответствующие умения, и личностные качества. По мнению В.Н. Мясищева, это не отдельные, частные акты поведения, а устойчивые формы общения человека с человеком, формы речевого и неречевого поведения, вытекающие из определенных личностных качеств и постоянно используемые в повседневном общении [187].

Определяя деятельность студенческого педагогического отряда как коммуникативный процесс, мы подчеркиваем особую значимость именно профессионально-значимых качеств будущего педагога, так как коммуникативная направленность педагогической деятельности, с одной стороны, требует развития именно таких качеств, а с другой – способствует их формированию. Эрудированность, креативность, инициативность, ответственность и организованность – профессионально-значимые качества, которые могут наполнить деятельность будущего педагога познавательным, творческим содержанием. Рефлексивность, эмпатичность и гибкость придают ей (деятельности) гуманистическую направленность, что в условиях современной педагогической системы особенно важно.

Анализ особенностей формирования профессионально-значимых качеств будущего педагога в условиях студенческого педагогического отряда позволил сделать следующие выводы:

1. Исследования, посвященные проблеме формирования профессионально-значимых качеств будущего педагога рассматривают данное явление в образовательном и воспитательном процессе средних и высших педагогических учебных заведений. Авторы выделяют основные профессионально-значимых качеств будущего педагога с позиций разных подходов: системного, личностного, деятельностного, компетентностного, опираясь на профессиограмму специалиста и т.д. В условиях студенческого общественного объединения проблема не исследовалась полно и всесторонне.

2. Под профессионально-значимыми качествами будущего педагога мы понимаем характеристики, которые фиксируют значимые особенности личности будущего педагога, обеспечивающие его деятельность посредством развития компетентности.

3. Деятельность в студенческом педагогическом отряде – это организация взаимодействия с учениками в разных видах учебно-воспитательной работы различных социальных и образовательных заведений. Успешность социально-педагогической деятельности определяется характером и содержанием отношений, возникающих в ходе взаимодействия.

4. К профессионально-значимым качествам будущего педагога, формирующимся в условиях студенческого педагогического отряда мы относим: рефлексивность, эмпатию, гибкость, общительность, гуманность, эрудированность, креативность, инициативность, ответственность, организованность.

### **1.3. МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ СТУДЕНЧЕСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОТРЯДА**

Разработка проблемы формирования профессионально-значимых качеств будущего педагога в условиях студенческого педагогического отряда требует научно-методологического осмысления, которое, на наш взгляд, необходимо начать с определения подходов к предмету исследования.

Деятельностный подход, по нашему мнению, требует специальной работы по выбору и организации деятельности студентов педагогического отряда, по активизации и переводу его в позицию субъекта познания, труда, общения. Это предполагает обучение студентов выбору цели и планированию деятельности, ее организации и регулированию, контролю, самоанализу и оценке результатов деятельности.

Опираясь на теоретический анализ психолого-педагогической литературы, представленный в первом параграфе нашего исследования, из многообразия подходов к разработке проблемы формирования профессионально-значимых качеств будущего педагога мы выделяем те, которые играют ведущую роль в нашем исследовании. Это значит, что формирование профессионально-значимых качеств будущего педагога мы рассматриваем с позиции деятельностного, личностно-ориентированного и компетентностного подхода.

Роль деятельностного подхода состоит в представлении совокупности обобщенных научных положений по проблеме формирования профессионально-значимых качеств будущего педагога в условиях студенческого педагогического отряда как разновидности педагогической деятельности, характеристике

различных направлений ее исследования и организации теоретической и практической деятельности самого педагога.

В научной литературе представлены три аспекта деятельностного подхода: методологический (Г. Гегель, М.С. Каган, Г.П. Щедровицкий и др.), психологический (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.Д. Эльконин и др.) и педагогический (В.А. Беликов, Н.В. Кузьмина, Л.Н. Лесохина, В.А. Сластенин и др.). Изучение любого социокультурного явления с позиции деятельности с анализом его структуры и генезиса происходит в рамках методологического аспекта. Психологический аспект рассматривает деятельность как интегрирующую основу психических свойств и функций. Педагогический аспект деятельностного подхода исследует деятельность как средство становления и развития личности, субъектности студента педагогического отряда. Это, в свою очередь, порождает проблему исследования педагогической деятельности, как специальной работы по отбору содержания образования и организации деятельности студента педагогического отряда, нацеленной на его активизацию и перевод в позицию субъекта познания, труда и общения [246, 105].

Анализируя определение «деятельности» у многих авторов Н.А. Соколова приходит к выводу, что чаще всего понятие деятельности сводится к нескольким компонентам: активное взаимодействие субъекта с окружающей действительностью, обусловленность мотивами и потребностями человека, направленность на познание или преобразование окружающего мира. Результатом деятельности является продукт духовной или материальной культуры, развитие личности [246].

Философские основы принципа деятельностного подхода (К.А. Абульханова-Славская [2; 3], Б.Г. Ананьев [9], В.В. Давыдов [81], А.Н. Леонтьев [166; 167], С.Л. Рубинштейн [225] и др.) со-

стоят в том, чтобы подготовить студента к социально-преобразовательной деятельности. В деятельности студентов в условиях студенческого педагогического отряда создаются и воспроизводятся социально-педагогические условия для становления и творческого совершенствования нравственного сознания и поведения. Сущность деятельностного подхода состоит в том, что «субъект в своих деяниях, в актах своей творческой самодеятельности не только обнаруживается и проявляется; он в них создается и определяется...» [225].

В нашем исследовании деятельностный подход рассматривается как теоретико-методологическая стратегия формирования профессионально-значимых качеств будущего педагога, что позволяет рассматривать данный процесс как вид педагогической деятельности, выявлять основные компоненты, анализировать результаты данной деятельности. Ранее мы говорили о том, что особенностью деятельности студенческих педагогических отрядов является ее социальная направленность. Рассмотрим особенности социально-педагогической деятельности студенческих педагогических отрядов. В рамках нашего исследования мы, вслед за В.Г. Бочаровой, А.В. Мудрик [44; 45; 190; 191; 193] понимаем социально-педагогическую деятельность как деятельность субъекта по преобразованию социальной ситуации соответственно педагогическим целям и задачам. Сущность социально-педагогической деятельности выражается в том, что она есть способ гармонизации отношений человека, группы и среды на основе удовлетворения потребности в социокультурной адаптации и самореализации, осуществляемой на основе развития личности, с одной стороны, и педагогической среды – с другой [184].

Социально-педагогическая деятельность по своей сущности очень близка к педагогической деятельности, и та и другая

находятся в рамках одной подсистемы воспитания личности и направлены на личностное развитие индивида. Однако, имеются системные и качественные сущностные отличия между педагогической и социально-педагогической деятельности, которые дают возможность рассматривать социально-педагогическую деятельность как самостоятельный социокультурный процесс. Социально-педагогическая деятельность носит ситуативный характер, имеет в качестве своего объекта не всех людей, а лишь определенные категории нуждающихся в помощи и может осуществляться в более широком социальном пространстве.

Социально-педагогическую деятельность студенческого педагогического отряда можно охарактеризовать как разновидность профессиональной деятельности будущего педагога, направленную на оказание помощи ребенку в процессе его социализации, освоения социокультурного опыта, формирование и развитие нравственных ориентаций, нравственного сознания, нравственных чувств, социально значимых установок в жизненном самоопределении, а значит, и нравственного поведения. Она предполагает ориентацию на личность ребенка, его индивидуальность, раскрытие сущностных сил в осознании себя субъектом собственной жизни, развитие способности у детей и подростков выживать в сложных ситуациях.

Анализируя классификацию направлений социально-педагогической деятельности [44; 45; 184; 190], мы приходим к выводу, что социально-педагогическая деятельность студенческого педагогического отряда включает несколько направлений:

- профилактика явлений дезадаптации (социальной, психологической, педагогической), повышение уровня социальной адаптации детей посредством их личностного развития;
- социальная реабилитация детей, имеющих те или иные отклонения от нормы:

а) работа с детьми, имеющими отклонения в развитии;  
б) социально-педагогическая деятельность с детьми, имеющими педагогические отклонения, и с детьми отклоняющегося поведения;

в) работа с детьми, оставшимися без попечения родителей.

Данные направления реализуются в деятельности разных организаций:

- в образовательных учреждениях;
- в детских и молодежных общественных объединениях;
- в учреждениях творчества и досуга детей;
- в местах летнего отдыха детей;
- в детских домах; домах-интернатах, социально-реабилитационных центрах.

Осмыслив концептуальные положения формирования готовности студентов к социально-педагогической деятельности в учреждениях образования, В.Н. Запорожец исходит из того, что период студенчества имеет свои особые характеристики, обладающие в определенных условиях способностью как побуждать готовность к саморазвитию, так и обесмысливать ее. Поэтому развитие потребностей в саморазвитии, самопознании, самоорганизации, самореализации и проявление этих потребностей в соответствующих мотивах, отношениях, убеждениях, личностных установках, стремлении к безусловным отношениям, эмпатичности, безоценочности, взаимооткрытости во многом определяет и способность к социально-педагогической деятельности, и профессиональные знания и умения как лично значимые. С другой стороны, данные потребности определяют самоуправление личности ее развитием и выступают источником реализации собственной активности личности в социально-педагогической деятельности.

Студент на добровольной основе включается в деятельность педагогического отряда, свободно осуществляет выбор рода социальной деятельности, определяет перспективы своего роста, самостоятельно проявляет инициативу, сам несет ответственность за деятельность, что в совокупности и обеспечивает переход к позиции субъекта социально-педагогической деятельности [270].

Именно в деятельности возникает новое, расширяются межличностные, внутриколлективные отношения и деловое общение. Отношения взаимодействия, взаимопомощи, сотрудничества значительно обогащают социальный опыт личности.

В процессе деятельности с детьми студенты сталкиваются с массой проблем, что активизирует мышление, вызывает реальную потребность в соответствующих знаниях и умениях. Причем усвоение опыта в процессе социально-педагогической деятельности приобретает личностный, неповторимый характер. Затруднения, испытываемые студентами, индивидуальны, также как и найденные пути решений.

Сущностными характеристиками социально-педагогической, также как и педагогической деятельности, является открытость, системность, уровневость, гибкость, кольцевой характер, универсальность, динамичность.

Рассмотрим деятельность студенческого педагогического отряда с позиции сущностных характеристик педагогической деятельности. *Системность* деятельности СПО выражается в возможности выявления структурных компонентов деятельности и их взаимосвязь; в системной целостности деятельности (изменение любого из компонентов системы приводит к изменению всех остальных компонентов, а свойства целостной системы дополняются свойствами входящих в ее состав элементов); в упорядоченности и последовательности ее элементов.

*Уровневость* социально-педагогической деятельности СПО проявляется в изначальной ориентации деятельности на достижение различных целей: стратегических, тактических и оперативных. Каждая из целей предполагает специальный выбор условий, средств и методов ее реализации и получение разноуровневого результата.

*Открытость* в работе СПО как характеристика педагогической деятельности проявляется в постоянном взаимодействии студента педагогического отряда с социальной средой. Это взаимодействие проявляется в формировании ее целей под воздействием социального заказа, потребностей студента в постоянном обмене информацией с внешней средой, в зависимости от которой может меняться содержание, направление, способы деятельности, а также в необходимости создания внешних условий для достижения поставленных целей. Результаты этого взаимодействия направлены на внешнюю среду с целью ее изменения.

*Гибкость* деятельности СПО означает быструю адаптацию студента в условиях среды студенческого педагогического отряда, а также внешней среды; варьирование средств, приемов обучения, воспитания, поддержки, коммуникации в зависимости от индивидуальных особенностей, уровня развития и потребностей самого студента.

*Универсальность* деятельности СПО проявляется в том, что она требует постоянного самосовершенствования как профессиональных, так и личностных качеств педагога. Г.В. Щагина, опираясь на труды Н.М. Таланчук, В.Ш. Масленникова, утверждает, что процесс формирования профессионально-значимых качеств является частью такого целостного явления, как социально-педагогическая деятельность [289].

*Динамичность* деятельности СПО обусловлена динамично меняющимися задачами деятельности, необходимостью ее совершенствования в процессуальном плане и в оценке качественной характеристики результата.

Деятельность СПО характеризуется единством внутренней и внешней деятельности, интериоризации и экстериоризации, субъектностью, результативностью.

*Единство внутренней и внешней деятельности* предполагает актуализацию внутреннего, личностного потенциала студента СПО и создание на этой основе социально значимого продукта как внешнего результата деятельности. Формирование качеств личности возможно только через управление ее деятельностью. Цели и мотивы деятельности влияют на цели и мотивы поведения, на отношение к деятельности, к себе и другим людям, на умение преодолевать трудности на пути к цели. Деятельность становится механизмом, через который внешнее переходит во внутреннее. В процессе социально-педагогической деятельности в студенческом педагогическом отряде реализуются и внутренние условия нравственного и делового становления личности будущего педагога.

*Единство интериоризации и экстериоризации* состоит в переходе от внешней деятельности к внутренней и, наоборот, от внутренней, психической к внешней, предметной [246].

*Субъектность* характеризуется активной ролью студента в процессе СПО, им самим определяемой, организуемой, развиваемой и контролируемой деятельностью. Студент сам определяет цели, содержание, средства и формы необходимой ему деятельности, использует нормы, правила ее организации.

*Результативность* предполагает наличие внутреннего (личностный рост, чувство удовлетворения, самопознание и т.п.)

и (или) внешнего (социально значимый продукт) результата деятельности студента.

Итак, педагогический аспект деятельностного подхода в рамках нашего исследования:

- дает возможность изучить содержание и специфику социально-педагогической деятельности СПО и всех ее участников;
- позволяет рассматривать социально-педагогическую деятельность как вид педагогической деятельности, в основе которой лежит субъект-субъектное взаимодействие студента и ребенка;
- определяет деятельность как важнейший фактор развития личности, преобразования студента педагогического отряда из преимущественно объекта учебно-воспитательного процесса в субъект, а также как фактор самореализации студента.

Если мы рассматриваем социально-педагогическую деятельность СПО как систему и педагогическую деятельность, необходимо ее изучение с точки зрения системных свойств, т.е. выявления элементов, структуры и системообразующих факторов. Минимальной единицей социально-педагогической деятельности СПО является действие, понимаемое нами как элемент деятельности, направленный на достижение промежуточных целей, подчиненных общему замыслу. Деятельность складывается из действий по определению цели, мотива, способов, условий и достижению результата, что собственно и составляет ее структуру. Социально-педагогическая деятельность СПО складывается из определения целей, задач, объекта, субъекта деятельности, выбора средств, способов деятельности, создания условий для самореализации, выявления результата.

Цель социально-педагогической деятельности студенческого педагогического отряда, являясь идеальным представле-

нием конечного результата, формулируется в социальном заказе к системе образования, ориентирующем ее на деятельность по самоопределению и самореализации личности студента.

Объектом деятельности СПО является процесс формирования профессионально-значимых качеств будущего педагога как осуществления его потребностей, способностей, возможностей, посредством собственных усилий в совместной деятельности. Процесс формирования ПК обусловлен индивидуальными, личностными особенностями и условиями студенческого педагогического отряда. Формирование личности – это процесс развития и становления личности под влиянием внешних воздействий воспитания, обучения, социальной среды; целенаправленное развитие личности или каких-либо ее сторон, качеств под влиянием воспитания и обучения [136]. В свою очередь, развитие – это необратимое, направленное, закономерное изменение материальных и идеальных объектов. В результате развития возникает новое качественное состояние объекта, которое выступает как изменение его состава или структуры [242].

Профессионально-значимые качества формируются, изменяются, ослабляются или усиливаются в ходе профессиональной социализации личности педагога, т.е. усвоения профессионального опыта и культуры, и в ходе индивидуализации, представляющей собой неповторимо индивидуальный способ и форму присвоения профессиональных отношений. В этом процессе педагог участвует одновременно как носитель и проводник, усвоенных им профессионально-значимых качеств, как объект, на который воздействуют социальные условия и субъект, активно преобразующий педагогическую деятельность и себя [154].

Субъектом деятельности СПО выступает педагог, студент СПО, сам студенческий педагогический отряд как коллективный

субъект. Реализация социально-педагогической деятельности СПО связана с принятием управленческих решений, согласованием и сохранением общей для всего студенческого коллектива цели, соотношением целей и мотивов деятельности, учетом психологических особенностей и уровня компетентности каждого работника, координированием решений и действий и т.п.

Средства деятельности СПО можно условно разделить на материальные объекты и предметы духовной культуры. К материальным объектам относятся нормативно-законодательные акты, учебно-материальная база учреждения, компьютерные и иные технические средства и т.д. Предметы духовной культуры – разнообразные исследования, достижения науки и культуры, произведения искусства, используемые в образовательном процессе.

Методами деятельности СПО являются активные методы обучения и воспитания, к которым относятся тренинги, деловые и ролевые игры, «мозговой штурм», проектирование, моделирование и т.п. Их характерными чертами являются диалогичность, творческий характер деятельности, направленность на поддержку развития индивидуальности, предоставление студенту свободы для принятия самостоятельных решений, творчества, выбор содержания, способов учения, создание ситуации успеха. Их использование зависит от особенностей самих субъектов, т.е. уровня управленческой культуры; материальных, кадровых, педагогических условий СПО; уровня профессиональной компетентности; мотивации, личностных качеств педагогов, потребностей, мотивов, способностей, индивидуальных особенностей студентов.

Результат деятельности СПО проявляется в создании продуктов деятельности, сформированности профессионально-значимых качеств будущего педагога.

Социально-педагогическая деятельность СПО как педагогическая деятельность состоит из нескольких этапов: диагностического, моделирующего, организационно-деятельностного, аналитико-коррекционного.

Диагностический этап состоит в определении возможностей (социальных, культурных, кадровых, материальных и иных) студенческого педагогического отряда в формировании профессионально-значимых качеств будущего педагога, а также в изучении потребностей и возможностей студентов. Моделирующий – предполагает создание модели, программы формирования профессионально-значимых качеств будущего педагога в условиях студенческого педагогического отряда. Организационно-деятельностный этап заключается в реализации разработанной модели и программы формирования профессионально-значимых качеств будущего педагога в условиях студенческого педагогического отряда. Аналитико-коррекционный этап предполагает анализ результатов деятельности студенческого педагогического отряда по формированию профессионально-значимых качеств будущего педагога, коррекционную работу по разрешению возникших в процессе реализации программы.

Деятельностный подход применяется нами в исследовании, как:

- методологический инструмент в процессе формирования профессионально-значимых качеств будущего педагога в условиях СПО (сущность, структура);
- теоретико-методологический принцип, требующий рассмотрения социально-педагогической деятельности как деятельности студента в единстве ее структурных элементов (действий, операций);

• методологическое условие процесса формирования профессионально-значимых качеств будущего педагога в условиях СПО.

**Компетентностный подход** позволяет нам определять результат формирования профессионально-значимых качеств через профессионально-педагогическую компетентность. Профессионально-педагогическая компетентность будущего педагога влияет на его уровень сформированности профессионально-значимых качеств. Разработкой компетентностного подхода занимались А.Л. Андреев, А.С. Белкин, Д.А. Иванов, Э.Ф. Зеер, Г.К. Селевко, А. В. Хуторской и др. [13, 28, 113, 282].

Компетентностный подход тесно связан с деятельностным подходом. Он рассматривается как совокупность теоретических, методологических и иных установок, которыми руководствуются в качестве модели решения проблем образования, в частности, способствующих формированию профессионально-значимых качеств будущего педагога.

А.Л. Андреев определяет компетентностный подход как социальную стратегию в сфере образования, направленную на личность, готовую к осуществлению свободного гуманистически ориентированного выбора [9].

Такая трактовка компетентностного подхода позволяет выйти на результат социально-педагогической деятельности. Студенческий педагогический отряд подходит для реализации идей компетентностного подхода, поскольку его деятельность направлена на самоопределение и самореализацию студента, практико-ориентирована, обладает подлинной вариативностью, предоставляет студенту право выбора деятельности.

Итак, применение компетентностного подхода как теоретико-методологического принципа позволяет нам определить логику формирования профессионально-значимых качеств бу-

дущего педагога в условиях СПО; а как методологического условия – определить структуру и содержание деятельности студенческого педагогического отряда по формированию профессионально-значимых качеств будущего педагога.

**Личностно ориентированный подход** теоретически нашел свое обоснование в трудах Ш.А. Амонашвили, В.А. Беликова, Е.В. Бондаревской, О.С. Газман, В.П. Серикова, В.А. Сластенина, И.С. Якиманской и др.

В основе личностно-ориентированного подхода, как отмечает И.С. Якиманская, «лежит признание индивидуальности, самооценности каждого человека, его развития не как «коллективного субъекта», но, прежде всего, как индивида, наделенного своим неповторимым субъектным опытом» [272].

Данный подход к осуществлению процесса деятельности СПО означает направленность на формирование студента педагогического отряда как личности, способной к полной реализации внутренних ресурсов на основании взаимопомощи, сотрудничества, совместного творчества субъектов воспитательного процесса. В рамках данного подхода личность рассматривается учеными как сознательный субъект, обладающий устойчивой системой индивидуальных черт, а индивидуальность понимается как неповторимое своеобразие каждого человека, осуществляющего свою жизнедеятельность в качестве субъекта развития в течение жизни. При этом, как отмечает С.Д. Смирнов, индивид становится личностью, лишь включаясь в систему существующих общественных отношений, т.е. приобретает новое системное качество, становясь элементом более крупной системы – общества.

В своем исследовании мы опираемся на следующие положения личностно ориентированного подхода [22; 38; 85; 270]:

- построение деятельности студентов педагогического отряда на основе уважения к личности, доверия к ней, на основе концентрации внимания на развитии личности, создании ситуаций успеха;

- придание управлению деятельностью СПО координирующего и мотивационного характера в целом;

- максимальная опора на собственную активность личности студента педагогического отряда;

- включение студента в деятельность СПО, т.к. в деятельности, в процессе общения с другими людьми происходит развитие личности;

- опора на потенциал студента и развитие его задатков и способностей;

- учет индивидуальных психических и психологических особенностей студентов и его качественных характеристик.

Исходя из анализа проблем формирования профессионально-значимых качеств будущего педагога и деятельности студенческих педагогических отрядов, положений личностно ориентированного, деятельностного и компетентностного подхода **под формированием профессионально-значимых качеств будущего педагога в условиях студенческого педагогического отряда** мы будем понимать *научно-обоснованный целенаправленный процесс позитивных изменений, которые определяют развитие педагогических особенностей личности будущего педагога и подготавливают его к деятельности, обеспечивая становление организационной и коммуникативной компетентности.*

Рассмотрев основные положения деятельностного, компетентностного и личностно-ориентированного подходов к проблеме формирования ПЗК в условиях СПО и основные понятия,

мы переходим к разработке модели формирования профессионально-значимых качеств будущего педагога в условиях студенческого педагогического отряда.

В нашем исследовании под моделью мы будем понимать «самостоятельный объект, находящийся в определенном соответствии (но не тождественный) с познаваемым объектом, способный замещать последний в некоторых отношениях и дающий при исследовании определенную информацию, которая переносится по определенным правилам соответствия на исследуемый объект» [267, 88].

По способу реализации целям нашего исследования отвечает создание идеальной модели, так как цели существуют только в деятельности людей и функционируют по законам логики. Они (цели) объективны только по своему содержанию (как отражение закономерностей реальной действительности), но субъективны по своей форме и не могут существовать вне этой формы. Наша модель, относится к виду «описательная модель-представление», потому что является результатом не только непосредственно чувственного отражения, но и деятельности абстрактного мышления. Характерная особенность такого рода моделей проявляется в их научном представлении. К представлениям такого рода предъявляется требование – соответствие чувственных элементов представления той системе понятий, в единстве с которой они функционируют [267].

В классификации моделей, где предварительным условием по характеру воспроизводимых сторон оригинала является выяснение типов тождества в плане их содержательных характеристик, мы остановили свой выбор на структурно-функциональной модели. По мнению Б.А. Глинского, Б.С. Грязнова, Б.С. Дынина, Е.П. Никитина, если определена структура, то при соблюдении относительно стабильных условий выпол-

няются функции. «Основываясь на подобии структур, мы можем получить достоверные (или высокой степени вероятности) функции модели и оригинала (структурно-функциональной модели), но, основываясь на подобии функций, мы можем получить не достоверные, а лишь правдоподобные выводы о подобии структур модели и оригинала (функционально-структурные модели)» [272]. Подобные модели, как правило, используются при исследовании различных педагогических процессов, когда необходимо раскрыть взаимодействие субъектов, в результате которого происходит формирование комплексных личностных качеств.

Мы рассматриваем структурно-функциональную модель как совокупность структурных компонентов, функциональных отношений и связей, которые обуславливают определенную целостность, устойчивость и внутреннюю организацию объекта исследования.

Особенностью разработанной структурно-функциональной модели формирования профессионально-значимых качеств будущего педагога в условиях студенческого педагогического отряда является вовлеченность студентов в социально-педагогическую деятельность СПО.

В своем роде вовлеченность – это способ самореализации личности, при котором доминирующее социально-профессиональное устремление личности синтезирует вокруг себя другие ее стремления, обеспечивает определенную гармонию: чем активнее вовлечен в избранную сферу деятельности студент, тем глубже взаимосвязь профессиональной и непрофессиональной сферы жизнедеятельности. Следовательно, в подготовке специалистов усиливается роль социально-педагогической деятельности, где студенты формируют свои профессионально-значимые качества.

Структурные компоненты предлагаемой модели раскрывают внутреннюю организацию процесса – цель, задачи, содержание основных идей, организационных форм и методов – и отвечают за постоянное воспроизведение взаимодействия между элементами данного процесса. Функциональные компоненты представляют собой устойчивые базовые связи структурных компонентов, то есть способ организации работы, функции модели, обуславливая тем самым движение, развитие и совершенствование педагогической системы.

При построении модели формирования профессионально-значимых качеств будущего педагога в условиях студенческого педагогического отряда мы руководствовались тем, что модель должна отражать требования, предъявляемые обществом к качеству профессиональной подготовки будущих учителей; организацию целостного педагогического процесса обучения будущих учителей; содержание подготовки в виде знаний, умений и навыков; основные показатели уровней профессиональной готовности будущего специалиста.

Исходя из условий педагогического отряда и сущности понятия «формирование профессионально-значимых качеств», были выделены блоки структурно-функциональной модели формирования профессионально-значимых качеств будущего педагога в условиях студенческого педагогического отряда.

Мы придерживаемся точки зрения Ю.А. Конаржевского [144], который под блоком понимает подсистему, отличающуюся содержанием и структурной специфичностью, относительной автономностью и функциональной интегративностью.

Рассмотрев построение моделей, мы, вслед за Н.Г. Сериковым, который отмечает, что модели обладают всеми признаками систем [235], считаем, что разработанная нами модель формирования профессионально-значимых качеств будущего

## СОЦИАЛЬНЫЙ ЗАКАЗ

### Целевой блок

*Цель:* формирование профессионально-значимых качеств будущего педагога в условиях студенческого педагогического отряда.

*Задачи:*

- 1) совершенствование знаний и умений, обеспечивающих успешность социально-педагогической деятельности;
- 2) формирование ценностей и мотивации к социально-педагогической деятельности;

### Организационно-содержательный блок

<i>Компоненты</i>	<i>Формы</i>	<i>Методы</i>
<ul style="list-style-type: none"><li>• когнитивный</li><li>• мотивационно-ценностный</li><li>• деятельностный</li></ul>	экскурсии учебно-творческие сборы тренинги фестивали конкурсы мастер-классы творческие лаборатории педшкола	проектирование прогнозирование моделирование игровые методы беседы методика коллективно-творческой деятельности дискуссии

### Функциональный блок

↓

адаптационная	теоретико-познавательная	коммуникативная	рефлексивная	компенсаторная
---------------	--------------------------	-----------------	--------------	----------------

Оценочно-результативный блок	
<i>критерии</i>	<i>показатели</i>
когнитивный	знание: <ul style="list-style-type: none"> <li>• стратегий и способов достижения задач обучения и воспитания</li> <li>• способов педагогической коммуникации</li> <li>• психологических особенностей разных категорий детей и методы работы с ними</li> <li>• особенностей педагогической деятельности в разных образовательных и социальных учреждениях</li> <li>• методов самопознания собственной личности и деятельности</li> </ul>
мотивационно-ценностный	<ul style="list-style-type: none"> <li>• познание ценностей педагогической деятельности</li> <li>• умение ставить социально значимые цели и реализовывать их в соответствии с ценностными ориентациями</li> </ul>
деятельностный	<ul style="list-style-type: none"> <li>• умение реализовывать свой потенциал в деятельности</li> <li>• выработка индивидуального стиля деятельности</li> <li>• умение создавать и представлять продукт деятельности</li> </ul>

*Результат:* переход на более высокий уровень сформированности у студента педагогического отряда профессионально-значимых качеств будущего педагога

Рис. 1. Модель формирования профессионально значимых качеств будущего педагога в условиях студенческого педагогического отряда. [Электронный ресурс].

педагога в условиях СПО является образованием целостным, т.к. результат многих факторов не равен их алгебраической сумме; открытым, т.к. влиянию среды подвержен каждый элемент модели (с одной стороны, модель сама испытывает влияние среды, с другой – оказывает влияние на нее, организуя ее в соответствии с целью); искусственным, т.к. спроектирована исследователем; динамичным, т.к. представляет модель процесса.

Обоснуем модель формирования профессионально-значимых качеств будущего педагога в условиях студенческого педагогического отряда (рис. 1).

В соответствии с выделенными компонентами формирования профессионально-значимых качеств будущего педагога в условиях студенческого педагогического отряда мы включаем в модель следующие блоки: целеполагающий, организационно-содержательный, функциональный, оценочно-результативный.

Исходя из логики нашего исследования мы выделяем целеполагание в качестве первого блока, который конкретизирует цели и задачи.

При наличии социального заказа на активную, самостоятельную творческую личность педагога-профессионала целью является формирование более высокого уровня профессионально-значимых качеств будущего педагога.

Как известно, цель конструируется в задачах. Под задачей мы понимаем реально достижимый в данный отрезок времени и в определенных условиях результат (рис. 2).

Определим содержательный компонент организационно-содержательного блока модели сформированности *профессионально значимых качеств будущего педагога*.

**Организационно-содержательный блок** состоит из *содержательных компонентов* – когнитивного, мотивационно-ценностного, деятельностного, а также форм и методов

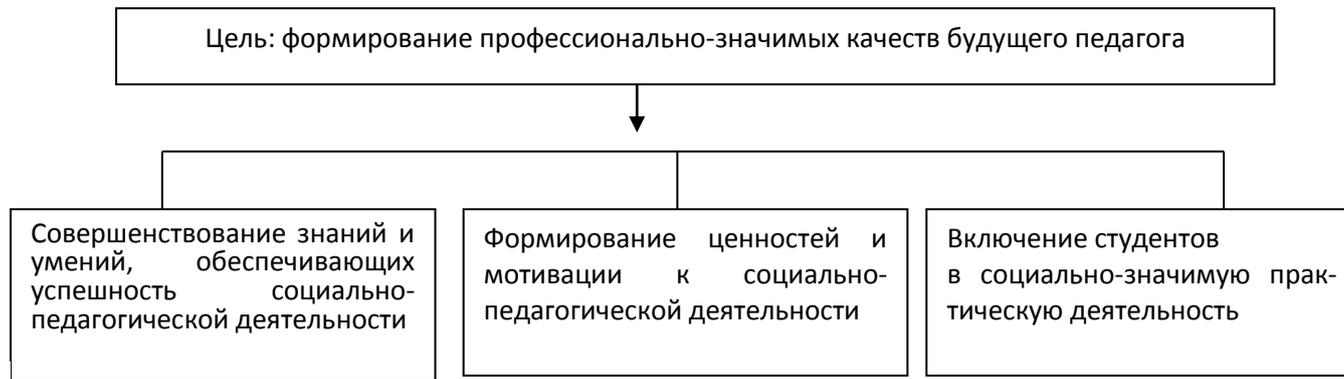


Рис. 2. Аспект целеполагания модели формирования профессионально-значимых качеств будущего педагога в условиях студенческого педагогического отряда

деятельности студенческого педагогического отряда. *Методами* деятельности СПО являются активные методы обучения и воспитания, к которым относятся игровые методы (деловые и ролевые игры), проектирование и прогнозирование, методики коллективно-творческой деятельности, беседы, деятельность с разными категориями детей, деятельность в разных образовательных и социальных учреждениях. Основные *формы деятельности*: экскурсии, учебно-творческие сборы, занятия «Педагогической школы», тренинги, фестивали, форумы, конкурсы, мастер-классы, творческие лаборатории.

**Оценочно-результативный блок** *представлен оценочным компонентом (критерии, показатели) и результатом.* Понятие «критерий» образовано от греческого слова «*criterion*», буквально обозначающего средство, признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо [34]. Другие источники [36; 229] трактуют критерий как мерило оценки, суждения. Анализ словарной и педагогической литературы привел нас к выводу о том, что критерии имеют как качественную («признак»), так и количественную («мера») сторону.

Мы выделяем когнитивный, мотивационно-ценностный, деятельностный критерии. Изучая знания (представления) и лично-значимую ценность качеств, мы фактически оцениваем не результаты труда, а предпосылки к ним, ведущее место, среди которых занимает профессионально-значимые качества. Определенными субъективными показателями здесь можно считать знание задач обучения и воспитания, стратегий и способов их достижения, способов педагогической коммуникации, психологических особенностей разных категорий детей и методов работы с ними, методы самопознания собственной личности и деятельности; познание ценностей педагогической деятельности, умение ставить социально-значимые цели и реализовывать их; умение реализовывать свой потенциал в деятельности, вырабатывать индивидуальный стиль деятельности, создавать и представлять продукт деятельности. Объективным показателем можно считать оценку продуктов деятельности, в нашем случае – социальных проектов.

Исходя из того, что профессионально-значимые качества будущего педагога не могут быть диагностированы с высокой точностью в силу своей изменчивости, динамичности, зависимости от сложившихся ситуаций, уровни характеризуются как

относительные – относительно высокий, относительно средний, относительно низкий. Конкретней мы рассмотрим эти уровни в следующей главе нашей монографии.

*Результатом* модели формирования профессионально-значимых качеств будущего педагога в условиях студенческого педагогического отряда является переход на более высокий уровень сформированности у студентов педагогического отряда профессионально-значимых качеств будущего педагога.

Деятельность студентов педагогического отряда выполняет ряд функций: адаптационную, теоретико-познавательную, практико-ориентированную, рефлексивную, коммуникативную, компенсаторную. Таким образом, модель формирования ПЗК будущего педагога в условиях студенческого педагогического отряда будет осуществлять аналогичные функции, которые отражены в функциональном блоке.

*Адаптационная функция* проявляется в том, что студенты приспособиваясь к условиям студенческого педагогического отряда, развиваются, осознают его структуру и содержание, трудности, социально-педагогическую и педагогическую деятельность (по А.А. Реан).

*Теоретико-познавательная функция* проявляется в том, что деятельность можно рассматривать как один из этапов становления профессионально педагогического мастерства. При этом происходит обогащение теоретических знаний будущих учителей.

*Рефлексивная функция* проявляется во внутренней психологической деятельности, направленной на осмысление своих собственных действий и состояний; в осознании студентом самого себя таким, каким он видится окружающим и каким воспринимается ими; способности студента сосредото-

читься на себе самом, анализировать и оценивать собственную деятельность.

*Компенсаторная функция* возмещает недостаток практической составляющей в образовательном процессе вуза посредством социально-педагогической деятельности в студенческом педагогическом отряде.

*Коммуникативная функция* заключается во взаимодействии студента педотряда с другими студентами и учениками, которое влияет на изменения поведения, установок, намерений, представлений как студента, так и окружающих.

В соответствии с проблемой нашего исследования, определяющего поиск эффективного пути формирования профессионально-значимых качеств будущего педагога в условиях студенческого педагогического отряда, и в связи с поставленной гипотезой, предполагающей реализацию деятельностного, компетентностного и личностно-ориентированного подхода, наша модель характеризуется следующими признаками:

- целенаправленностью, определяемой устойчивостью функциональных связей между структурными и функциональными компонентами, обеспечиваемой на основе определенной цели – формирование более высокого уровня профессионально-значимых качеств будущего педагога в условиях студенческого педагогического отряда;

- целостностью, характеризующей систему как органическое единство структурных и функциональных компонентов, не являясь просто их суммой. Внутри модели существует четкая взаимосвязь и взаимодействие составляющих компонентов;

- структурностью, определяющей упорядочение связей и отношений в общей совокупности компонентов, обусловленных местом и логикой каждого элемента (цели, задач, методов,

форм и т.д.) в формировании профессионально-значимых качеств будущего педагога в условиях студенческого педагогического отряда;

- иерархичностью, характеризующей модель формирования профессионально-значимых качеств будущего педагога в условиях студенческого педагогического отряда как элемент системы профессиональной подготовки;

- взаимодействием с внешней средой, которое обеспечивается на основе организации деятельности субъектов образовательного процесса.

Таким образом, резюмируя вышесказанное, мы можем сделать следующие выводы:

1. Методологической основой для формирования профессионально-значимых качеств будущего педагога в условиях студенческого педагогического отряда являются деятельностный, компетентностный и личностно-ориентированный подходы.

2. Деятельностный подход позволяет рассматривать формирование профессионально-значимых качеств будущего педагога в условиях студенческого педагогического отряда как вид социально-педагогической деятельности, выявлять основные ее компоненты, анализировать результаты деятельности. Социально-педагогическую деятельность студенческого педагогического отряда можно охарактеризовать как разновидность профессиональной деятельности будущего педагога, направленную на оказание помощи ребенку в процессе его социализации, освоение социокультурного опыта, как деятельность, направленную на формирование и развитие нравственных ориентаций, нравственного сознания, нравственных чувств, социально значимых установок в жизненном самоопределении, а значит, и нравственного поведения. Деятельностный подход позволил нам определить цели, объект, субъект, методы и

средства социально-педагогической деятельности студенческого педагогического отряда.

3. Компетентностный подход позволяет определять результат и логику формирования профессионально-значимых качеств через профессионально-педагогическую компетентность, структуру и содержание деятельности СПО по формированию профессионально-значимых качеств будущего педагога. Профессионально-педагогическая компетентность будущего педагога влияет на уровень сформированности у него профессионально-значимых качеств.

4. Применение личностно ориентированного подхода к осуществлению процесса деятельности студенческого педагогического отряда означает направленность на формирование студента педагогического отряда как личности, способной к реализации внутренних ресурсов на основании взаимопомощи, сотрудничества, совместного творчества субъектов воспитательно-педагогического процесса педотряда.

5. Под формированием профессионально-значимых качеств будущего педагога в условиях студенческого педагогического отряда мы понимаем научно-обоснованный целенаправленный процесс позитивных изменений, которые определяют развитие педагогических особенностей личности будущего педагога и подготавливают его к деятельности посредством становления организационной и коммуникативной компетентности.

6. Структурно-функциональная модель формирования профессионально-значимых качеств будущего педагога в условиях студенческого педагогического отряда – это совокупность структурных компонентов, функциональных отношений и связей, которые обуславливают определенную целостность, устойчивость и внутреннюю организацию объекта исследования.

Особенностью модели формирования профессионально-значимых качеств будущего педагога в условиях СПО является вовлеченность студентов в социально-педагогическую деятельность студенческого педагогического отряда. Модель содержит следующие блоки: целеполагающий, организационно-содержательный, функциональный, оценочно-результативный.

7. Разработанная на основе деятельностного, компетентностного, личностно-ориентированного подхода структурно-функциональная модель формирования профессионально-значимых качеств будущего педагога в условиях СПО, по нашему мнению, позволяет перейти на более высокий уровень сформированности профессионально-значимых качеств будущего педагога.

## **Выводы по главе I**

1. Анализ исторических документов, педагогических исследований позволил выделить этапы генезиса проблемы формирования профессионально-значимых качеств будущего педагога в условиях студенческого педагогического отряда: возникновение студенческого движения (*сер. XIXв.–1917г.*), самоуправления студенческого движения (*1918–1980 гг.*) и его самостоятельности (*начиная с 1980 гг. и до наших дней*). Для каждого из этапов характерна особая идеология, формирующая представление об общественных нормах, ценностях, значимости тех или иных общественных явлений, отражающая наличие или отсутствие заказа на формирование профессионально-значимых качеств будущего педагога; особый тип регламентации процесса деятельности молодежных общественных объединений; требования к самой системе высшего педагогического образования.

2. Под студенческим педагогическим отрядом мы понимаем профессионально-ориентированную социальную группу, действующую на основе добровольности, самоуправления и предусматривающую объединение студентов высших учебных заведений на основе интереса к педагогической деятельности, чтобы осуществить социально-образовательные инициативы среди детей и подростков.

3. Под профессионально-значимыми качествами будущего педагога в своем исследовании мы понимаем характеристики, которые фиксируют значимые особенности личности будущего педагога, обеспечивающие его деятельность посредством развития компетентности.

4. К профессионально-значимым качествам будущего педагога, формирующимся в условиях студенческого педагогического отряда относятся: рефлексивность, эмпатичность, гибкость, общительность, эрудированность, креативность, инициативность, ответственность, организованность, гуманность.

5. Модель формирования профессионально-значимых качеств будущего педагога в условиях студенческого педагогического отряда разработана и обоснована на основе деятельностного, компетентностного и личностно-ориентированного подхода в соответствии с целью, задачами, предметом и гипотезой исследования. Особенностью данной модели является вовлеченность студентов в социально-педагогическую деятельность СПО, обеспечивающую формирование у него профессионально-значимых качеств будущего педагога. Модель содержит следующие блоки: целеполагающий, функциональный, организационно-содержательный, оценочно-результативный блок.

## **ГЛАВА II. ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ СТУДЕНЧЕСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОТРЯДА**

### **2.1. ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ СТУДЕНЧЕСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОТРЯДА**

Вторую главу нашей работы мы посвятим рассмотрению диагностического инструментария и описанию особенностей реализации модели формирования профессионально-значимых качеств будущего педагога в условиях студенческого педагогического отряда.

Содержание данного параграфа посвящено раскрытию алгоритма проведения диагностического исследования формирования профессионально-значимых качеств будущего педагога в условиях студенческого педагогического отряда.

Критерии сформированности профессионально значимых качеств будущего педагога в условиях студенческого педагогического отряда (когнитивный, мотивационно-ценностный, деятельностный) подробно описаны нами в первой главе.

Качественная сторона раскрывается посредством выявления более конкретных показателей критериев. Количественная сторона критериев обеспечивается разработкой уровней их проявления.

В научной литературе уровень определяется как дискретное, относительно устойчивое, качественно своеобразное состояние материальных систем, как отношение «высших» и «низших» ступеней развития структур каких-либо объектов или процессов.

Каждый объект может иметь несколько уровней или состояний развития. При описании уровней мы учитывали общие требования к их выделению: уровни должны выступать как четко различимые индикаторы развития объекта; переход от одного уровня к другому должен отражать степень развития объекта, при этом каждый уровень должен взаимодействовать как с предшествующим, так и с последующим, являясь либо условием, либо результатом развития объекта (В.А. Беликов, Т.Е. Климова и др.). Заметим, что при определении критериев оценки уровня сформированности профессионально-значимых качеств будущего педагога мы руководствовались требованиями объективности, адекватности, нейтральности критериев [194].

Далее переведем выделенные критерии и показатели в количественные эквиваленты, которые позволяют использовать математический аппарат для статистического анализа полученной информации. Для преобразования выделенных критериев и показателей в количественные эквиваленты необходимо эмпирические индикаторы (показатели) каждого критерия отобразить с помощью числовых систем по заранее обусловленным оценкам (баллам), то есть разработать специальную шкалу оценки выделенного комплекса критериев профессионально-значимых качеств будущего педагога.

Измерения когнитивного критерия происходило на занятиях педшколы и в результате рефлексии мероприятий. Оценка на занятиях педагогической школы происходило посредством анализа проверочных работ, тестов (по пятибалльной шкале).

Оценка уровня сформированности специальных профессиональных знаний и умений в результате рефлексии происходило по следующему алгоритму:

**Шаг первый.** Традиционно после проведения мероприятия (реализации проекта) методист педагогического отряда совместно с группой студентов, участвовавших в мероприятии, проводят анализ и обсуждение мероприятий. Студенты, проводившие мероприятие, анализируют свою деятельность, деятельность команды, дают оценку мероприятию. Объективность суждений каждого позволяет методисту и другим студентам правильно оценить уровень знаний и умений студента, применить эти знания на практике, организовать учебно-воспитательную работу с учетом индивидуального подхода к ребенку, стать гибким в деятельности. Затем методист высказывает свое мнение о данном мероприятии. Функции методиста на этом этапе сводятся преимущественно к консультативной помощи, анализу работы студентов и контролю за качеством и своевременностью выполнения заданий. Если подготовленность студента оказалась не такой, какой предполагалась, методист обязан высказать свои замечания, пожелания, дать краткие рекомендации.

**Шаг второй.** На основании анализа мероприятия студент и методист определяют эффективность мероприятия по 9 показателям качества и осуществляют расчет коэффициента эффективности. Затем сопоставляют полученные данные и записывают их в графу технологической карты контроля профессиональной деятельности студента.

**Шаг третий.** Предусматривает оценку специальных знаний и навыков будущего специалиста, представленных в оценочной шкале в соответствии с заданной логикой и структурой анализируемого мероприятия. С помощью коллективного

обсуждения, обдумываний и самоанализа студента методист оценивает умения в баллах согласно разработанным критериям. Методист и студент записывают результаты в таблицу. Путем суммирования баллов получают результаты, которые заносят в технологическую карту контроля профессиональной деятельности студента. Затем при ранжировании определяют, какие знания и умения сформированы в большей степени, какие в меньшей.

**Шаг четвертый.** Методист педагогического отряда выполняет контролирующую функцию, а именно следит за тем, чтобы каждый студент заполнял свою диагностическую карту. Это дает возможность студентам сравнить свои «достижения» (результаты педагогической деятельности с предыдущими). Затем коллегиально обсуждается степень подготовленности студента, корректируется план и программа следующего проекта.

Таким образом, сохранение методистом руководящей роли в процессе деятельности (контроль за действиями, своевременная консультативная помощь, сосредоточение внимания на недостаточно освоенных технологиях) позволяет обсудить с каждым студентом резервы его профессиональной подготовки.

**Шаг пятый.** По завершении года (время окончания работы в детском оздоровительном лагере) студенты обязаны отразить в отчетах, какие знания, умения, навыки они приобрели в процессе педагогической практики, какие испытывали трудности в работе и какие проблемы обнаружили в теоретической, методической и технической подготовленности. Оценка сформированности профессиональных знаний и умений отражается студентами в дневнике.

Диагностика уровня сформированности организаторских, проектировочных и исследовательских знаний и умений студента осуществляется по программе, составленной нами на основе

рекомендаций В.И. Зверевой и А.К. Марковой. Оценивание проводится по показателям, выраженным в баллах:

- знает и владеет в совершенстве – 2;
- знает и владеет – 1;
- знания и умения слабо выражены – 0.

Сформированность каждой группы знаний и умений определяется в процентах по формуле:  $D = E_{\text{экс}} / E_{\text{max}} \cdot 100$ ,

где:

$D$  – сформированность группы знаний и умений;

$E_{\text{экс}}$  – сумма баллов, выставленная экспертом;

$E_{\text{max}}$  – максимально возможная сумма баллов группы умений.

Сотносим данный показатель с критериями уровня развития специальных знаний и умений:

36–28 баллов – высокий уровень;

27–20 баллов – средний уровень;

19 и ниже – низкий уровень.

При определении эффективности деятельности оценке подлежат 9 показателей качества проведения мероприятия. Оценивание идет по показателям, выраженным в баллах.

Уровни анализа и самоанализа мероприятий студентом педагогического отряда:

#### 1. Низкий

Студент, анализируя мероприятие, дает субъективную, эмоциональную оценку своей деятельности, всесторонний разбор мероприятия заменяет простым перечислением выполненного объема работы. При анализе собственной деятельности акцент делает только на существенные личностные недостатки, грубые недочеты пытается свести к стечению обстоятельств. Не может сформулировать целесообразные предложения по улуч-

шению реализации педагогического и воспитательного процесса. Не может применить полученные знания на практике.

## 2. Средний

При анализе студент опирается на научно-практические знания, но не всегда они выступают в контексте межпредметной связи общепедагогических и психологических дисциплин. Выводы и предложения достаточно конструктивны. Осознает свое влияние на участников (детей, подростков), понимает, что руководящая роль организатора в процессе проведения мероприятия велика, но недостаточно использует воспитательный ресурс.

## 3. Высокий

Студент, демонстрируя органическую связь между усвоенными теоретическими знаниями и сформированными на их основе практическими умениями, дает глубокий, информативный анализ учебно-воспитательного процесса, интегрирует знания из разных дисциплин, областей. Видит достоинства и критически оценивает собственные недостатки при проведении занятия и находит этому объяснение. Предлагает варианты по улучшению педагогического процесса.

По итогам диагностики составляется сводная технологическая карта контроля профессиональной деятельности студента педагогического отряда.

Обозначенные параметры оценивания качества работы студента педагогического отряда анализируются в целом, или каждый показатель рассматривается в отдельности.

Мы считаем, что необходимо сочетать качественные и количественные подходы к педагогическим явлениям и процессам, а именно количественным показателям надо давать качественные характеристики и наоборот. Применение такой системы оценивания дает следующие преимущества:

- повышается интерес и мотивация студентов к профессиональной деятельности;
- устанавливаются единые подходы к определению норм и уровней оценивания;
- повышается качество и объективность оценивания деятельности студентов;
- появляется возможность получения информативных данных о темпе, ритме, особенностях работы каждого студента, команды в целом.

Оценка когнитивного критерия производится суммированием баллов проверочных работ, тестов и баллов, полученных при анализе дела. Уровни оценки когнитивного критерия: высокий – 41–31 баллов; средний – 30–22 баллов; низкий – 21 и ниже.

Оценка лично значимой ценности качеств происходила на основе представлений студента о сформированности собственных профессионально-значимых качеств.

*Шкала оценок* предусматривала в нашем исследовании следующие уровни: высокий (5 баллов), средний (4 балла), низкий (3 балла).

Предложенная диагностическая методика оценки уровня сформированности профессионально-значимых качеств будущего педагога позволяла нам определять характер представлений студентов о сформированности названных качеств и включать их в самодиагностику.

В таблице дана характеристика каждого уровня сформированности представлений о профессионально-значимых качествах будущего педагога.

Таблица 2

**Уровень сформированности представлений о профессионально-значимых качествах будущего педагога (мотивационно-ценностный критерий)**

Качества	Уровень		
	Высокий (5 баллов)	Средний (4 балла)	Низкий (3 балла)
1	2	3	4
Эрудированность	Активно, целенаправленно, систематически и результативно работает над повышением профессиональных знаний, умений и навыков. Способен реализовать и поддерживать новое в профессионально педагогической области	Работает над повышением уровня знаний, кругозора и обновлением профессионального опыта усердно, результативно. Не лишен новаторского подхода в педагогической деятельности	Профессиональный опыт накапливает и обновляет по мере необходимости. Результатами педагогической деятельности не выделяется из-за консервативного подхода к новому
Креативность	Способен адекватно оценивать сложные задачи в педагогической области и находить конструктивные и нетрадиционные способы их решения. Генерирует новации, способен к обоснованному риску	Способен критически оценивать накопленный педагогический опыт и использовать его для квалифицированного решения задач в педагогической области	Нестандартные (неординарные) задачи в педагогической области решать самостоятельно затрудняется. Предпочитает действовать без новаций, по шаблону
Инициативность	Инициативен, творчески относится к решению педагогических задач, способен генерировать обоснованные и заслуживающие внимания предложения	Способен к проявлению инициативы, активен, не лишен творческого отношения к делу	Инициативу проявляет по необходимости, активностью и творческим отношением к делу не выделяется

Продолжение табл. 2

1	2	3	4
Лабильность	Быстро адаптируется к новым условиям; в экстремальных ситуациях умеет управлять собой. Эмоционально устойчив	Способен к адаптации в новых условиях; умеет управлять собой в сложных ситуациях. Эмоционально устойчив	Для адаптации в новых условиях требуется продолжительное время. В сложных неординарных ситуациях может допускать потерю контроля за своим поведением. Не обладает высокой эмоциональной устойчивостью
Ответственность	Высоко развиты чувство долга, ответственности, исполнительская дисциплина. Надежен в решении педагогических задач	Присуще достаточно ярко выраженное чувство ответственности и исполнительности	Ответственность и исполнительность проявляются непостоянно. Требуется контроль за выполнением
Организованность	Обладает высокой организованностью; умеет планировать свою работу; ценит и учитывает плановость в работе; рационален в педагогической деятельности	Умеет организовать свою работу, несуетлив, постоянно повышает культуру планирования; учитывает плановость в работе	Допускает проявления суетливости. Испытывает затруднения с планированием своей работы и недостаточно уделяет внимание этому вопросу
Гуманность	Высоко развито чувство уважительного отношения к человеку; отзывчив; заботлив; доброжелателен	Уважительно относится к человеку, способен проявлять заботу, отзывчив, не лишен сочувствия и сопереживания	Способен к проявлению уважительного отношения к человеку, но не всегда и не по отношению ко всем; заботу о других проявляет непостоянно; допускает бездушие
Эмпатия	Чувствителен к нуждам и проблемам окружающих, великодушен, склонен	Эмоциональные проявления находятся под самоконтролем	Испытывает затруднения в установлении контактов с людьми. Отдает предпочтение

Окончание табл. 2

1	2	3	4
	многое прощать. Быстро устанавливает контакт с людьми и находит общий язык. Стараются не допускать конфликтов и находит компромисс	. В общении при излишнем излиянии чувств собеседника теряет терпение. Предпочитает не высказывать свою точку зрения, не будучи уверенным, что она будет принята	уединенным занятиям конкретным делом, а не работе с людьми. Во многом не находит взаимопонимания с окружающими
Коммуникативность	В общении с людьми открытый, легко устанавливает контакт, обладает высоким чувством такта, доброжелателен и чуток, не лишен чувства юмора	Способен устанавливать контакт с окружающими, тактичен, проявляет элементы чуткости и доброжелательности; способен расположить к себе	При необходимости способен устанавливать контакт с окружающими; такт проявляет не всегда; чуткость и доброжелательность проявляет редко; в общении бывает несдержан и не всегда открытый

Шкала оценки общего уровня: высокий уровень 45–40 баллов; средний уровень – 39–30 баллов; низкий – 29 и ниже.

Деятельностный критерий поверялся на основе разработанной М.И. Лукьяновой методики изучения коммуникативной компетентности учителя. Базовый показатель методики – наличие у студента комплекса профессионально-значимых качеств, определяемых через оценку способностей и вариантов поведения учителя. Показателем сформированности профессионально-значимых качеств будущего педагога в деятельности служат демонстрируемые студентом педагогического отряда в различных ситуациях способы поведения, которые, как известно, интегрируют в себе и психолого-педагогические знания, и соответствующие умения, и личностные качества. В-третьих, методика позво-

ляет судить о том, как то или иное профессионально значимое качество проявляется в деятельности, в общении с учащимися.

Методика групповой оценки коммуникативной компетентности (ГОКК) способствует решению следующих задач:

- дать студенту некоторые ориентиры для профессионально-грамотного поведения при решении педагогических задач, обратить его внимание на собственный стиль работы;
- помочь студенту осознать свои профессиональные возможности, личностные качества, сориентировать его на поиск собственных резервов и компетентное владение собой как инструментом педагогической деятельности.

В методике ГОКК наличие названных ПЗК выявляется на функциональном, процессуальном и операционном уровнях. Как отмечал Б.Ф. Ломов, в описании процессов нас, прежде всего, интересует их динамика, в описании функций – их предельные значения, оптимальные условия и эффективность их проявления. Наиболее точно эта проблема сформирована Б.Г. Ананьевым, который говорил, что развитие качеств личности проявляет себя как развитие функциональных и операционных механизмов [9]. Операционная сторона формирования ПЗК позволяет судить о проявлении того или иного личностного качества в процессе работы, во взаимодействии, в общении с учащимися и коллегами, позволят судить о детерминированности этих качеств в условиях предметной ситуации.

Характеристики, которые мы назвали профессионально-значимыми, не стабильны, а изменяются, подчиняясь обстоятельствам, и выливаются в разное поведение в конкретных условиях. Именно поэтому для изучения проявлений личностных параметров педагога необходимы экспертизы.

С помощью методики ГОКК исследуется, насколько успешно студент проявляет в профессиональной деятельности

такие профессионально-значимые качества, как эмпатия, рефлексивность, гибкость, общительность.

Суть метода ГОКК заключается в оценке каждого качества на основе мнений достаточного числа экспертов, к которым относятся люди, знающие аттестуемого по совместной деятельности – студенты педагогического отряда.

Сравнение оценок разных экспертов покажет, велико ли между ними расхождение, зависит ли проявление профессионально-значимых качеств будущего педагога от того, с кем происходит общение, или это постоянные характеристики. Иными словами, изучается индивидуальная мера выраженности личностных профессионально-значимых качеств будущего педагога в процессе реализации коммуникативных функций.

*Таблица 3*

**Поведенческие характеристики, в которых проявляются ПЗК будущего педагога (по М.И. Лукьяновой)**

п\п	Эмпатичность	Рефлексивность	Общительность	Гибкость личности
1	2	3	4	5
11	Хорошо понимает настроение ученика	Интересуется мнением учеников	Говорит о своих трудностях и переживаниях ученикам	Не демонстрирует превосходства над учащимися
22	Внимателен к ученику и его проблемам	Умеет сдерживаться, даже когда ученики не правы	Легко устанавливает контакт с большинством учеников	Признает за учащимися право на собственную точку зрения
33	Проявляет любовь и уважение к детям	Может публично признать свои ошибки	Проявляет готовность к обсуждению с учениками различных вопросов	Проявляет требовательность и строгость

Окончание табл. 3

1	2	3	4	5
44	Внимателен к настроению учеников	Принимает во внимание интересы и склонности ребят	Стремится к установлению доверительных отношений с учащимися	Проявляет готовность к пересмотру собственной точки зрения
55	Учитывает эмоциональное состояние ученика	Учитывает свои прежние ошибки	Интересуется личными проблемами учеников	Владеет разными способами организации воспитательной деятельности
66	Готов откликнуться на проблемы собеседника	В трудных ситуациях сохраняет спокойствие и поддержку	Проявляет интерес к собеседнику и его информации	Признает равенство позиций учителя и ученика
77	Сочувствует ученику при неудачах	Стремится постоянно получать от учащихся обратную связь	Проявляет открытость в общении	Умеет анализировать общественные события и процессы
88	Проявляет уважение к личности ученика	Критически относится к своим поступкам, действиям	Стремится поддерживать многочисленные контакты с разными учащимися	Творчески, нестандартно относится к своей деятельности

Сопоставление самооценки с оценкой экспертов позволяет определить сбалансированность представлений о студенте педагогического отряда, его поведении и качествах на всех функциональных уровнях коммуникативных проявлений; степень рассогласования в восприятии одних и тех же свойств разными субъектами общения. Отклонение самооценки от реальной оценки может быть показателем осознанности педагогических действий, поступков. Данная методика также помогает вы-

явить студентов, у которых есть тенденция к использованию непродуктивных способов профессионального взаимодействия.

По методике ГОКК каждому эксперту предлагается рассмотреть шесть профессионально-значимых качеств педагога. Характеристика каждого из них складывается из восьми показателей, которые эксперт должен оценить определенным количеством баллов. В пронумерованных регистрационных бланках названия качеств и коммуникативных функций не даны. Бланк № 1 служит для оценки эмпатии; № 2 – способности к рефлексии; № 3 – общительности; №4 – гибкости личности (в мышлении, в поведении; № 5 – функции влияния; № 6 – функции организации; № 7 – функции передачи информации.

Каждое качество оценивается по 6-балльной шкале:

5 – проявляется часто, ярко выражено;

4 – чаще проявляется, чем нет;

3 – проявляется непостоянно, ситуативно;

2 – проявляется очень редко;

1 – полностью отсутствует, никогда не проявляется;

0 – не могу оценить.

По каждому качеству студент максимально может набрать 40 баллов (в бланках эта цифра записывается в графе «Общая сумма баллов»). Затем определяется средний балл (самый высокий равен 5), который будет соответствовать мнению одного эксперта.

Необходимо подсчитать совокупный средний балл для всех экспертов по каждому качеству отдельно, для чего следует применить формулу:

$$R_{\text{общ.}i} = R_1 + R_2 + R_3 + \dots + R_n / n$$

где R – средний балл по качеству;

R<sub>общ.и</sub> – совокупный средний балл по качеству;

n – общее количество экспертов (студенты педотряда и педагоги);

i – номер испытуемого.

В данной методике предполагается объединить экспертные оценки студентов педотряда и педагогов при определении совокупного среднего балла выраженности того или иного качества личности. Однако экспертные оценки можно получить и иным путем: отдельно определить совокупный средний балл по оценке учеников, и отдельно – по оценке студентов и педагогов. Это позволит сравнить разные мнения и выявить, велико ли расхождение между ними, зависит ли проявление качества от того, с кем организовано общение (с учителями или учащимися) или оно постоянно демонстрируется в педагогической деятельности.

Для составления интервалов, определяющих степень выраженности профессионально-значимых качеств испытуемых (студентов педагогического отряда), необходимо найти среднее значение отклонений.

1. Подсчитывается сумма совокупных средних баллов по каждому качеству, набранных всеми испытуемыми, и находится ее среднее арифметическое значение:

$$R = \Sigma R_{\text{общ}} \cdot N / N,$$

где  $N$  – общее количество испытуемых учителей;

$R$  – средний показатель выраженности качества по всей выборке (поскольку изучается 4 качества, то в подсчете участвуют  $R_1 - R_4$ ).

2. Определяется величина отклонения совокупного среднего балла по качеству от среднего показателя его выраженности ( $y$  каждого испытуемого):

$$\sigma_i = R - R_{\text{общ},i},$$

где  $\sigma_i$  – величина отклонения по каждому испытуемому.

3. И, наконец, необходимо найти среднее значение отклонений от среднего показателя выраженности качества:

$$\sigma = \Sigma \sigma_i / N$$

В зависимости от полученных результатов определяются три интервала:

- средние значения выраженности данного качества у студентов педагогического отряда, ( $\sigma + R - \sigma$ );
- значения выше среднего уровня ( $> R + \sigma$ );
- значения ниже среднего уровня ( $< R - \sigma$ ).

Для безошибочной обработки результатов по такому алгоритму и фиксации статистического материала составляются сводные таблицы распределения результатов по каждому из шести качеств.

Для этого подсчитывается сумма средних оценок всех экспертов по каждой из трех функций (влияния, организации, передачи информации) в отдельности:

$$\Sigma V_{\text{ср.}i} = V_1 + V_2 + \dots + V_n,$$

$$\Sigma O_{\text{ср.}i} = O_1 + O_2 \dots + O_n,$$

$$\Sigma И_{\text{ср.}i} = И_1 + И_2 + \dots + И_n,$$

где  $V$  – средняя оценка по функции влияния;

$O$  – средняя оценка по функции организации;

$И$  – средняя оценка по функции передачи информации.

Затем сумма средних оценок всех экспертов делится на их количество. Определяется для каждого студента совокупный средний балл по овладению каждой функцией:

$$V_{\text{общ.}i} = \Sigma V_{\text{ср.}i} / n,$$

$$O_{\text{общ.}i} = \Sigma O_{\text{ср.}i} / n,$$

$$И_{\text{общ.}i} = \Sigma И_{\text{ср.}i} / n$$

*Таблица 4*

#### **Уровни выраженности ПЗК будущего педагога**

Диагностируемые показатели	Уровень, баллы		
	Высокий	Средний	Низкий
Эмпатичность	4,3—5,0	3,4—4,2	3,3
Рефлексивность	4,2—5,0	3,5—4,1	3,4
Общительность	4,2—5,0	3,3—4,1	3,2
Гибкость личности	4,3—5,0	3,6—4,2	3,5
Общий балл	17 – 20	13,8 – 16,6	13,4

## 2.2. РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ СТУДЕНЧЕСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОТРЯДА

В соответствии с проблемой и логикой построения модели формирования профессионально-значимых качеств будущего педагога следует рассмотреть реализацию каждого блока модели.

При реализации *целевого блока* мы использовали принцип таксономии целей [270].

Достижение цели – формирование более высокого уровня профессионально-значимых качеств будущего педагога – предполагает последовательное решение следующих задач:

- 1) совершенствовать знания и умения, обеспечивающие в конкретной деятельности успешность действий студентов;
- 2) формировать у студентов мотивацию к социально-педагогической деятельности;
- 3) вовлечь студентов в социально значимую практическую деятельность.

Реализация целевого блока обеспечивает ориентацию участников данного педагогического процесса. Таксономия целей как системообразующий фактор позволяет определить содержание процесса формирования профессионально-значимых качеств будущего педагога в условиях студенческого педагогического отряда. Содержательные компоненты организационно-содержательного блока в нашем исследовании – когнитивный, мотивационно-ценностный, деятельностный.

Реализация содержательных компонентов связана с реализацией форм, методов и технологий социально-педагогической деятельности.

Совершенствование знаний и умений будущего педагога происходит в течение занятий специального курса для студентов педагогического отряда «Педагогическая школа» в объеме 140 учебных часов.

Реализация программы педагогической школы модели представлена в таблице 5.

Для реализации *организационно-содержательного блока* модели формирования профессионально-значимых качеств будущего педагога в условиях студенческого педагогического отряда нами использовался личностно-ориентированный подход. Развитие личности студента как субъекта деятельности происходит в деятельности и в общении при помощи специальных методов организации, средств организации и форм организации.

*Методами* деятельности СПО являются активные методы обучения и воспитания, к которым относятся игровые методы (деловые и ролевые игры), проектирование и прогнозирование, методики коллективно-творческой деятельности, беседы, деятельность с разными категориями детей, деятельность в разных образовательных и социальных учреждениях. Основные *формы деятельности*: экскурсии, учебно-творческие сборы, занятия «Педагогической школы», тренинги, фестивали, конкурсы, мастер-классы, творческие лаборатории. При этом многообразие форм организации педагогического процесса открывает широкие возможности для сочетания коллективной, групповой и индивидуальной работы методиста со студентами.

Таблица 5

## Реализация программы педагогической школы студенческого подотряда «Луч»

Изучаемая тема	Задачи	Методы и формы организации деятельности	Знания и умения
1	2	3	4
Я и СПО	Познакомиться с традициями и деятельностью СПО «Луч»; помочь участникам определить свое место в СПО	Метод эмоционального стимулирования, Формы: рассказ, творческие сборы	Формирование способности к общительности, выражению собственной точки зрения, знания о СПО
Возрастные особенности детей разных категорий	На основе данных психологических особенностей детей разных категорий вывести рекомендации работы с детьми разных категорий; сформировать справедливость и внимательность по отношению к учащимся	Метод деятельности на площадках, проектирование и моделирование Формы: мастерская, игра	Формирование знаний о возрастных, психологических и социальных особенностях детей, умений общаться с различными категориями детей
Коллектив: ступени развития, средства и способы	Ознакомить с алгоритмом организации команды дела, структурой, принципами и стратегией развития коллектива. Создать ситуацию, при которой	Метод создания ситуаций творческого поиска, метод формирования ответственности, педагогическое проектирование и моделирование, методика	Формирование знаний о коллективе, возможностях коллектива в воспитательном плане, формирование ПЗК

1	2	3	4
организации и сплочения коллектива	участники бы прожили момент организации команды дела, почувствовали структуру развития команды. Вывести участников на новую для них ступень – организатора команды. Помочь найти свое место в СПО в новом году. Сплотить участников	коллективного воспитания. Формы: коллективно-творческая деятельность, творческие сборы, деятельность на площадках, игра	
Планирование деятельности	Рассмотреть формы планирования дела (стрелка, интегратор, матрица, мозговой штурм)	Метод создания ситуаций творческого поиска, метод формирования ответственности и обязательности, педагогическое проектирование и моделирование Формы: игра, упражнение, практическая работа, тренинг, творческие сборы, деятельность на площадках, педагогическое проектирование и моделирование	Формирование знаний о планировании деятельности, способности высказывать и доказывать свою точку зрения
КТД (коллективно-творческая деятельность): виды, этапы	Рассмотреть понятие КТД (по И.П. Иванову); принципы, лозунг, законы КТД и условия ее эффективности; Ознакомиться с 6 стадиями КТД. Изучить 3 звена методики совместной коллективной организации.	Метод создания ситуаций творческого поиска, метод формирования ответственности, методика коллективного воспитания. Формы: творческие сборы, педагогическое проектирование и моделирование,	Формирование знаний о КТД

1	2	3	4
	Ознакомиться с видами КТД. Научиться создавать КТД.	коллективно творческая деятельность, деятельность на площадках	
Формы анализа дела	Рассмотреть понятие рефлексии, формы анализа деятельности	Метод создания ситуаций творческого поиска, метод формирования ответственности, методика коллективного воспитания. Формы: упражнение, игра, практическая работа, деятельность на площадках, проектирование и моделирование	Формирование ин-формированности о различных формах анализа дела
Конфликт. Формы разрешения конфликтных ситуаций	Рассмотреть понятие конфликта, причины появления конфликтов. Выполнить упражнения на устранение конфликтов. Развить умение слушать и понимать других	Метод тренинга Формы: практические ситуации, игровые методы	Формирование способности отстаивать личную точку зрения без раздражения и вспыльчивости; формирование навыков культуры речи
Игровые формы работы с детьми	Расширить знания об игровых формах. Научить применять игровые формы с ориентацией на особенности детей	Игровые сборы, деятельность на площадках, соревнования, фестиваль	Формирование способности излагать игровые правила доступно
Актерский практикум	Освоить психологические техники по достижению творческого состояния	Метод тренинга, Форма: упражнение, деятельность на площадках	Формирование навыков культуры речи, внешней культуры

Особое значение в процессе формирующего этапа отводилось практическим упражнениям, тренингам, благодаря чему студенты в режиме интенсивного взаимодействия ведущего и участников группы в среде заданной структуры приобретали педагогический опыт, специальные знания и умения.

Проведение тренинговых занятий (тренинг эффективного взаимодействия в межличностных отношениях, тренинг актерского мастерства и т.д.) позволяет студентам лучше усвоить основное содержание, нормы поведения в конкретных ситуациях.

Так, тема «Конфликт. Формы разрешения конфликтных ситуаций» состоит из нескольких тренингов: тренинг эффективного взаимодействия и тренинг конструктивного выхода из конфликта. Цель тренинга эффективного взаимодействия была определена как повышение компетентности в общении, развитие коммуникативных навыков и умений, способствующих более эффективному взаимодействию с людьми. Задачи: 1) сформировать навыки эффективного взаимодействия (установления контакта, активного слушания, способов приема и передачи информации); 2) расширить возможности понимания самого себя, другого человека, возможности установления взаимоотношений с людьми; 3) сформировать понимание своих сильных и слабых сторон в сфере общения, умение активизировать внутренние ресурсы. Основные модули тренинга: а) самопознание, самоанализ собственного опыта, осознание своих сильных и слабых сторон в общении); б) работа с эмоциями (отслеживание собственных эмоциональных состояний в процессе общения; понимание эмоциональных состояний партнера по общению); в) работа с конфликтами в общении (типы конфликтного взаимодействия; стратегии выхода из конфликта в межличностном общении); г) партнерское общение (невербальные способы коммуникации (жесты, мимика и т.д.); установление контакта,

умение слушать; эффективные способы приема и передачи информации).

Цель тренинга конструктивного выхода из конфликта – отработка основных приемов успешного разрешения конфликтов. Задачи тренинга: сформировать навыки управления эмоциями в конфликте; проанализировать конфликтные ситуации и варианты конструктивного выхода из них; выработать уверенное поведение в реализации переговорной стратегии. В результате прохождения тренинга участники смогут успешно разрешать конфликтные ситуации; превращать ситуации противостояния в творческое решение проблем совместными усилиями; заблаговременно предотвращать конфликты; использовать конфликт как благоприятную возможность для личностного роста и развития; отстаивать свои права, не ущемляя прав другой стороны.

Для раскрытия основных понятий по теме «Коллектив» и формирования основных умений работать с коллективом (создавать, сплачивать и т.д.) мы также использовали тренинг. Основной целью тренинга повышения сплоченности коллектива (создание команды) стало повышение сплоченности и улучшение социально-психологического климата в самом СПО. Занятия решили следующие задачи: сформировать конструктивные способы взаимодействия внутри коллектива, улучшить межличностные отношения; отработать репертуар ролей, занимаемых в процессе командного взаимодействия; раскрыть творческий потенциал в контексте совместной деятельности.

При формировании умений планирования и проектирования деятельности, профессионально-значимых качеств будущего педагога нами проводились *деловые и проектные игры*, основанные на проектировании и планировании действий при анализе реальной или гипотетической ситуации.

При знакомстве студентов с традициями и деятельностью студенческого педагогического отряда «Луч» мы использовали проектную игру «Я и СПО».

В этой игре студенты приобрели не только знания о структуре и традициях педагогического отряда, его деятельности, но и спроектировали свою деятельность в СПО, личностный и профессиональный результат этой деятельности.

При изучении возрастных особенностей детей разных категорий метод проектной игры позволил закрепить полученные и уже имеющиеся знания о формах и особенностях работы с детьми разных категорий (дети-сироты, дети с ограниченными возможностями жизнедеятельности, девиантные, делинквентные дети и др.). Основная цель применения данного метода – формирование проектного мышления студентов, умения работать с детьми разных категорий. Изучив возрастные и психологические особенности детей разных категорий, узнав об особенностях государственных учреждений, помогающих детям, студенты выбирают площадку для проведения мероприятия. Студенты при помощи методиста составляют проект мероприятия. Затем в практической деятельности, реализуя проект и проводя рефлексию, студенты осознают дальнейшую перспективу личностного развития.

При обработке данных анкеты об эффективности используемых методов студенты отметили, что практическая деятельность позволяет решать следующие задачи:

- формировать интерес, мотивацию к педагогической деятельности;
- знакомить с передовым опытом, с конкретными видами, формами социально-педагогической деятельности;
- приобретать первичные профессиональные навыки и умения в работе с детьми в социуме;

- устанавливать связи теоретических знаний, полученных при изучении психолого-педагогических дисциплин обучения в вузе и взаимодействия педагогической школы с практикой;

- овладевать методикой воспитательной работы с детскими и подростковыми объединениями и творческими группами;

- овладевать методикой проектной деятельности;

- самостоятельно проводить различные мероприятия в социуме;

- оказывать помощь подрастающему поколению в профориентации, в организации любительских кружков, клубов, объединений;

- формировать такие профессионально-значимые качества, как целеустремленность, инициативность, активность, самостоятельность, умение работать в коллективе и т.д.

В качестве площадок для практической работы студентов педагогического отряда «Луч» выступали МОУ (школы) Челябинской области, специализированное учреждение для несовершеннолетних правонарушителей, центр временной изоляции несовершеннолетних правонарушителей, социально-реабилитационный центр Ленинского района, клубы по месту жительства «Данко», «Витязь», «Ракурс», «Юность», интернаты № 9, 13 для умственно отсталых детей, школа-интернат закрытого типа для умственно отсталых детей, детское отделение онкологии областной больницы, детские оздоровительные лагеря России.

Студенты педагогического отряда принимали участие в организации и осуществлении программ разного уровня: городские (ориентированные на уровень проведения по масштабу на город), межрегиональные, областные, благотворительные акции, программы вуза (ЧГПУ).

В итоге студенты педагогического отряда получили возможность приобрести педагогический опыт, проверить свои психолого-педагогические знания и умения.

При реализации *организационно-содержательного блока* модели формирования профессионально-значимых качеств будущего педагога в условиях СПО мы использовали *средства организации*, которые можно условно разделить на материальные объекты и предметы духовной культуры. К первым относятся нормативно-законодательные акты, учебно-материальная база учреждения, компьютерные и иные технические средства и т.д. Ко вторым – разнообразные исследования, достижения науки и культуры, произведения искусства, используемые в образовательном процессе. Учитывая специфику социально-педагогической деятельности, подчеркнем, что в большей степени будут использоваться духовные средства.

Сложные психолого-педагогические, воспитательные вопросы рассматривались на учебных конференциях. Такая форма организации педагогического процесса требовала от студентов тщательной подготовки не менее месяца до проведения конференции. По мнению экспертной группы, организация и участие в конференциях, конкурсах и фестивалях помогли студентам научиться самостоятельно оценить достоинства и недостатки прочитанной специальной литературы, анализировать психолого-педагогические проблемы; ясно высказывать и убедительно аргументировать свои мысли, четко определять отношение к проблеме. Все перечисленное способствовало повышению теоретического уровня мышления студентов.

Для закрепления и повторения полученных студентами психолого-педагогических знаний мы проводили мастерские, лаборатории. Данная форма организации педагогического процесса позволила усилить предметную и практическую направ-

ленность профессионального педагогического образования, выработать у студентов критичность и доказательность мышления. Семинарские занятия проводились нами в виде беседы и дискуссии при изучении различных психолого-педагогических ситуаций.

Овладение навыками организации коллективной деятельности в педагогическом отряде происходило путем реализации коллективных форм в процессе обучения, которые не только позволяют достичь высокой эффективности обучения, но и дают значительный воспитательный результат, способствуя, в частности, формированию коллективистских начал, выработке адекватной самооценки у учащихся, успешному решению ими задач нравственного характера и т.д. Усвоение знаний, овладение умениями и навыками, развитие личности носят индивидуальный характер [169; 174].

При реализации *оценочно-результативного блока* модели нами проводились диагностические срезы в опытной и контрольной группах, которые позволили проследить динамику уровней сформированности профессионально-значимых качеств будущего педагога в условиях студенческого педагогического отряда по следующим критериям: эмпатичность, гибкость, рефлексивность, ответственность, организованность, креативность, эрудированность, инициативность, коммуникативность.

Осуществление диагностической функции позволило нам прогнозировать будущие действия и поступки студентов в деятельности педагогического отряда. Благодаря этой функции, обеспечивалась обратная связь оценочно-результативного блока с целеполагающим блоком, организационно-содержательным блоком модели формирования профессионально-значимых качеств будущего педагога.

При реализации внедренческого этапа осуществлялась коррекция организации формирования профессионально-значимых качеств будущего педагога в условиях студенческого педагогического отряда (вносились изменения методов, средств и форм организации).

Подводя итог изложенному в параграфе материалу, мы можем сделать следующие выводы:

1. Формирование профессионально-значимых качеств будущего педагога в условиях студенческого педагогического отряда происходило в процессе реализации программы педагогической школы. Развитие профессионально-значимых качеств будущего педагога у студента педагогического отряда происходит в деятельности и в общении при помощи специальных методов организации, средств организации и форм организации. Методами деятельности СПО являются активные методы обучения и воспитания, к которым относятся игровые методы (деловые и ролевые игры), проектирование и прогнозирование, методики коллективно-творческой деятельности, беседы, деятельность с разными категориями детей, деятельность в разных образовательных и социальных учреждениях. Основные формы деятельности – экскурсии, учебно-творческие сборы, тренинги, фестивали, конкурсы, мастер-классы, творческие лаборатории. При этом многообразии форм организации педагогического процесса открывает широкие возможности для сочетания коллективной, групповой и индивидуальной работы методиста со студентами.

2. Сложность поставленных в исследовании задач позволила нам в процессе подготовки использовать активные методы обучения, такие как тренинговые и практические занятия, деловые и проектировочные игры, творческие сборы, огоньки, проектирование и моделирование.

## Выводы по главе II

1. Критериями модели формирования профессионально-значимых качеств будущих педагогов в условиях студенческого педагогического отряда являются когнитивный; мотивационно-ценностный; деятельностный. При определении критериев оценки уровня сформированности профессионально-значимых качеств будущего педагога мы руководствовались требованиями объективности, адекватности, нейтральности критериев. Оценка когнитивного критерия осуществлялась на занятиях педшколы и в результате рефлексии мероприятий посредством написания и проверки проверочных работ, тестов (по пяти-балльной шкале). Оценка критерия личностно-значимой ценности качеств (мотивационно-ценностный критерий) происходила на основе представлений студента о сформированности собственных профессионально-значимых качеств. Предложенная диагностическая методика оценки уровня сформированности профессионально-значимых качеств будущего педагога позволяла нам определять уровень представлений студентов о сформированности профессионально-значимых качеств будущего педагога студентов и включать их в самодиагностику. Деятельностный критерий проверялся на основе разработанной М.И. Лукьяновой методики изучения коммуникативной компетентности учителя. Показателем сформированности профессионально-значимых качеств будущего педагога в ней служат демонстрируемые студентом педагогического отряда в различных ситуациях способы поведения, которые, как известно, интегрируют в себе и психолого-педагогические знания, и соответствующие умения, и личностные качества.

2. Формирование профессионально-значимых качеств будущего педагога в условиях студенческого педагогического отряда происходило в процессе реализации программы педагогической школы, а также в деятельности студентов на различных площадках (школах, детских домах, интернатах, детских оздоровительных лагерях) и в общении при помощи специальных методов организации, средств организации и форм организации.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Предъявление все новых, более усложненных требований к современному педагогу, необходимость более качественной подготовки педагогов не только в образовательной, но и в других системах вуза, поиск наиболее эффективных путей формирования профессионально-значимых качеств будущего педагога в условиях СПО и проведенный в связи с этим анализ теоретических и практических материалов показал актуальность настоящего исследования, которое направлено на поиск и выбор оптимальных путей формирования профессионально-значимых качеств будущего педагога в условиях СПО.

В настоящее время в России развивается движение студенческих, в том числе и педагогических отрядов, деятельность которых закреплена нормативно-правовой базой Российской Федерации. В то же время существует недостаточное количество методических программ по данной проблематике, и, на наш взгляд, уделяется недостаточное внимание проблеме формирования профессионально-значимых качеств будущего педагога в условиях СПО, следовательно, требуется дальнейшая разработка этой проблемы.

На основании итогов проведенного исследования сделаны следующие выводы:

1. В ходе исследования выявлено состояние проблемы формирования профессионально-значимых качеств будущего педагога в условиях СПО. Установлено, что аспект формирования профессионально-значимых качеств будущего педагога в условиях СПО рассмотрен исследователями в недостаточной степени.

2. Формирование профессионально-значимых качеств будущего педагога в условиях студенческого педагогического отряда следует понимать как научно-обоснованный целенаправленный процесс позитивных изменений, которые определяют развитие педагогических особенностей личности будущего педагога и готовят его к деятельности посредством развития организационной и коммуникативной компетентности.

3. На основе деятельностного, компетентностного и личностно-ориентированного подхода и в соответствии с целью, задачами, предметом и гипотезой исследования разработана и обоснована модель формирования профессионально-значимых качеств будущего педагога в условиях СПО. Модель содержит следующие блоки: целеполагающий, функциональный, организационно-содержательный, оценочно-результативный блок.

4. Критериями модели формирования профессионально-значимых качеств будущих педагогов в условиях студенческого педагогического отряда являются когнитивный; мотивационно-ценностный; деятельностный.

5. Основными методами формирования профессионально-значимых качеств будущего педагога в деятельности СПО являются активные методы обучения и воспитания, такие как игровые методы (деловые и ролевые игры), проектирование и прогнозирование, методики коллективно-творческой деятельности, беседы, деятельность с разными категориями детей, деятельность в разных образовательных и социальных учреждениях. Многообразие форм организации педагогического процесса открывает широкие возможности для сочетания коллективной, групповой и индивидуальной работы методиста со студентами, нами применялись следующие формы: экскурсии, учебно-творческие сборы, тренинги, фестивали, конкурсы, мастер-классы, творческие лаборатории.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абдуллина, О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / О.А. Абдуллина. – М.: Просвещение, 1984. – 207 с.
2. Абульханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 334 с.
3. Абульханова-Славская, К.А. О субъекте психологической деятельности / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1973. – 243 с.
4. Аверин, В.А. Психология личности: учеб. пособие / В.А. Аверин. – СПб.: Изд-во В.А. Михайлова, 1999. – 89 с.
5. Адушинова, А.Г. Общественно-педагогическая деятельность в процессе становления будущего учителя: дис. ... канд. пед. наук / А.Г. Адушинова. – Ярославль, 1972. – 284 с.
6. Активность личности в обучении (психолого-педагогический аспект). – М., 1986. – 287 с.
7. Алексеев, Н.А. Педагогические основы проектирования личностно-ориентированного обучения / Н.А. Алексеев. – Екатеринбург: УГППУ, 1997. – 42 с.
8. Амонашвили, Ш.А. Размышление о гуманной педагогике / Ш.А. Амонашвили. – М.: Изд-во «Дом Шалвы Амонашвили», 1995. – 496 с.
9. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев; под ред. А.А. Бодалева. – М.: Изд-во ин-та практ. психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 384 с.

10. Андреев, А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа / А.Л. Андреев // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19–27.
11. Андреев, В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В.И. Андреев. – Казань: Изд-во Каз. гос. ун-та, 1988.
12. Андреев, В.И. Интенсификация творческой деятельности студентов / В.И. Андреев. – Казань: Изд-во Каз. гос. ун-та, 1990.
13. Андреев, В.И. Педагогика творческого саморазвития: инновационный курс / В.И. Андреев. – Казань: Изд-во Каз. гос. ун-та, 1996. – 567 с.
14. Андреева, Г.М. Межличностное восприятие в группе / Г.М. Андреева. – М., 1981.
15. Андреева, Г.М. Общение и оптимизация совместной деятельности / Г.М. Андреева. – М., 1987.
16. Артемьева, Е.Ф. Ступени возмужания. История и опыт патриотического движения студенческих отрядов / Е.Ф. Артемьева. – М.: Мол. гвардия, 1984. – 216 с.
17. Архангельский, С.И. Роль и функция дидактической подготовки учителя в системе высшего педагогического образования: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов, ун-тов / С.И. Архангельский. – М.: Просвещение, 1984. – 208 с.
18. Асеев, В.Г. Мотивация поведения и формирования личности / В.Г. Асеев. – М.: Наука, 1998. – С. 22–55.
19. Афанасьев, В.Г. Общество, системность, познание и управление / В.Г. Афанасьев. – М.: Политиздат, 1981. – 432 с.
20. Ахиезер, А.С. Оценка пространственно-предметной среды как проблема культуры / А.С. Ахиезер // Человек и среда: психологические проблемы: тезисы конф., 20–22 января 1981 г.,

Лохусалу (ЭССР) / под ред. Т. Нийта. – Таллин: ЭООП, 1981. – С. 19–22.

21. Бабанский, Ю.К. Избранные педагогические труды / Ю.К. Бабанский. – М.: Мин. образования РФ, 1989. – 300 с.

22. Бабанский, Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: методические основы / Ю.К. Бабанский. – М., 1982. – 201 с.

23. Бабанский, Ю.К. Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1983. – 560 с.

24. Бабанский, Ю.К. Введение в научное исследование по педагогике: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / Ю.К. Бабанский, В.И. Журавлев, В.К. Розов и др.; под ред. В.И. Журавлева. – М.: Просвещение. – 1988. – 239 с.

25. Бедерханова, В.П. Становление личностно ориентированной позиции педагога: монография / В.П. Бедерханова. – Краснодар, 2001. – 220 с.

26. Белич, В.В. Атрибутивный анализ педагогической деятельности / В.В. Белич. – Челябинск: Юж.-Урал. кн. изд-во, 1991. – 144 с.

27. Белкин А.С. Диссертационный совет по педагогике (опыт, проблемы, перспективы) / А.С. Белкин, Е.В. Ткаченко. – Екатеринбург, 2005. – 298 с.

28. Белкин, А.С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство / А.С. Белкин. – Челябинск: ОАО «Юж.-Урал. кн. изд-во», 2004. – 176 с.

29. Белкин, А.С. Основы возрастной педагогики: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.С. Белкин. – М., 2000. – 188 с.

30. Белкин, А.С. Педагогический мониторинг образовательного процесса / А.С. Белкин, В.Д. Жаворонков. – Екатеринбург, 1997.

31. Белухин, Д.А. Основы личностно-ориентированной педагогики / Д.А. Белухин. – М.: Изд-во «Ин-т практ. психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 351 с.
32. Беспалько, В.П. О критериях качества подготовки специалистов / В.П. Беспалько // Вестн. высш. шк., – 1988. – № 1. – С. 3–8.
33. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
34. Блонский, П.П. Избранные педагогические произведения / П.П. Блонский. – М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1961. – 695 с.
35. Блум, Б. Мониторинг коллектива образования в школе / Б. Блум, Д. Кратволь. – М.: Пед. о-во России, 1999. – 320 с.
36. Бодалев, А.А. О коммуникативном ядре личности / А.А. Бодалев // Сов. Педагогика. – 1990. – № 5. – С. 77–78.
37. Бойко, С.С. Трудовой семестр в формировании социально значимых качеств личности будущего специалиста. На примере деятельности студенческих отрядов Чувашии в 1964–1989 гг.: дис. ... канд. пед. наук / С.С. Бойко. – Чебоксары, 1999. – 207 с.
38. Болина, М.В. Формирование социокультурной компетентности будущего учителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск: Челяб. гос. пед. ун-т, 2001. – 19 с.
39. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика, 2003. – № 10. – С. 8–14.
40. Большакова, З.М. Эвристико-алгоритмическая модель педагогической деятельности / З.М. Большакова. – Челябинск: ЧГПУ, 2000. – 263 с.
41. Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб.: Норинт, 2000. – 1556 с.

42. Бондаревская, Е.В. Личностно-ориентированное образование: опыт разработки парадигмы / Е.В. Бондаревская. – Ростов н/Д., 1997.

43. Бордовская, Н.В. Педагогика: учеб. пособие для / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб.: Питер, 2000. – 299 с.

44. Боровик, А.И. Формирование профессионального самосознания / А.И. Боровик // Специалист. – 1998. – № 2. – С. 21–23.

45. Бочарова, В.Г. Социальная микросреда как фактор формирования личности школьника: дис. ... д-ра пед. наук / В.Г. Бочарова. – М., 1991.

46. Бочарова, В.Г. Социальная работа: знакомство с профессией / В.Г. Бочарова. – М., 1993.

47. Брушлинский, А.В. Проблема психологии субъекта / А.В. Брушлинский. – М., 1994.

48. Буюева, Л.П. Личность и ее социальная деятельность / Л.П. Буюева // Очерки методологии познания социальных явлений. – М.: Мысль, 1970. – 343 с.

49. Буюева, Л.П. Социальная среда и сознание личности / Л.П. Буюева. – М.: МГУ, 1968. – 268 с.

50. Буюева, Л.П. Человек: деятельность и общение / Л.П. Буюева. – М.: Мысль, 1978. – 216 с.

51. Введенский, В.Н. Совершенствование ключевых компетенций педагога в системе повышения квалификации / В.Н. Введенский // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров: межвуз. сб. науч. трудов/ под ред. Д.Ф. Ильясова. – Челябинск: Образование, 2003. – Вып. 3. – С. 108–122.

52. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. пособие / А.А. Вербицкий. – М.: Высш. шк., 1991. – 207 с.

53. Викторов, О.Н. Совершенствование профессиональной подготовки специалистов в процессе студенческого самоуправления / О.Н. Викторов, Л.П. Клементьев, В.И. Лошкарев, М.И. Петров. – Чебоксары, 1997. – 420 с.
54. Вопросы педагогики школы: сб. / под ред. М.Е. Дуранова. – Челябинск: ЧГПИ, 1973. – 141 с.
55. Выготский, Л.С. Собрание сочинений / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во АПН СССР, 1982–1985.
56. Высоцкий, Е.С. Формирование социально-психологического климата студенческой группы как средство становления профессионально-педагогических качеств у студентов: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.С. Высоцкий. – Волгоград, 1993. – 17 с.
57. Гаврищук, В.П. Профессионально-личностное становление будущего офицера-ракетчика: автореф. дис. ... канд. пед. наук / В.П. Гаврищук. – Саратов, 2001. – 24 с.
58. Газман, О.С. От авторитарного образования к педагогике свободы / О.С. Газман // Новые ценности образования. – М.: МГУ, 1995. – № 2. С. 16–45.
59. Гак, Г.М. Диалектика коллективности и индивидуальности / Г.М. Гак. – М.: Педагогика, 1967.
60. Галицких, Е.В. Роль диалога в становлении будущего учителя / Е.В. Галицких // Высшее образование в России. – 2000. – № 1. – С. 70–74.
61. Гальперин, П.Я. Введение в психологию: учебное пособие для вузов / П.Я. Гальперин. – М.: Кн. дом «Университет», 1999. – 256 с.
62. Гасанов, А.В. Педагогические основы воспитания личности в студенческом коллективе: дис. ... канд. пед. наук / А.В. Гасанов. – Баку, 1990. – 251 с.

63. Гершунский, Б.С. Стратегические приоритеты развития образования в России / Б.С. Гершунский // Педагогика. – 1996. – № 5. – С. 46–54.

64. Гильбух, Ю.З. Психодиагностическая функция учителя: пути реализации / Ю.З. Гильбух // Вопросы психологии. – 1989. – № 3. – С. 80–88.

65. Гильмеева, Р.Х. Профессиональное развитие учителя в современных условиях: монография / Р.Х. Гильмеева. – Казань, 1996. – 103 с.

66. Глазычев, В.Л. Дух места / В.Л. Глазычев // Освобождение духа / под ред. А.А. Гусейнова, В.И. Толстых. – М.: Политиздат, 1991.

67. Глинский, Б.А. Моделирование как метод научного познания / Б.А. Глазычев. – М.: Изд-во МГУ, 1965. – 248 с.

68. Глузман, А.В. Университетское педагогическое образование: опыт системного исследования: монография / А.В. Глузман. – Киев: Видавничий центр «Просвіта», 1996. – 312 с.

69. Голичев, В.Д. Коллектив студенческого отряда как фактор нравственного воспитания студентов: дис. ... канд. пед. наук / В.Д. Голичев. – Смоленск, 1980. – 189 с.

70. Гоноболин, Ф.Н. Книга об учителе / Ф.Н. Гоноболин. – М.: Просвещение, 1965. – 260 с.

71. Гончаров, В.Н. Многоуровневая подготовка в педагогическом университете / В.Н. Гончаров, В.М. Лопатин, П.К. Одинцов // Педагогика. – 1994. – № 1. – С. 47–50.

72. Горб, В.Г. Теоретические основы мониторинга образовательной деятельности / В.Г. Горб // Педагогика. – 2003. – № 5. – С.10–15.

73. Горелова, Г.Г. Педагогические условия подготовки студентов к творческой профессионально-педагогической дея-

тельности во внеаудиторной работе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г.Г. Горелова. – Челябинск: ЧГУ, 1983. – 23 с.

74. Грабарь, М.И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях: непараметрические методы / М.И. Грабарь, К.А. Краснянская. – М.: Педагогика, 1977. – 136 с.

75. Греков, А.А. Концепция многоуровневой системы высшего педагогического образования: научно-прикладная разработка / А.А. Гревчук, В.В. Левчук. – Ростов н/Д.: РГПУ, 1994. – 106 с.

76. Грехнев, В.С. Культура педагогического общения: кн. для учителя / В.С. Грехнев. – М.: Просвещение, 1990. – 142 с.

77. Грехнев, В.С. Социально-психологический фактор в системе общественных отношений / В.С. Грехнев. – М.: МГУ, 1985. – 184 с.

78. Гришин, Э.А. Теория и практика профессионально-этической подготовки учителя / Э.А. Гришин. – М.: МГПИ, 1979. – 98 с.

79. Грищенко, А. Комсомольский педагогический отряд / А. Грищенко // Народное образование. – 1981. – № 3. – С. 48–52.

80. Гусякова, Н.И. Профессиональное сознание учителя: психологический аспект: монография / Н.И. Гусякова. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2013. – 284 с.

81. Давыдов, В.В. Новый подход к пониманию структуры и содержания деятельности / В.В. Давыдов // Последние выступления. – М.: ПЦ «Эксперимент», 1998.

82. Деркач, А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека, методолого-прикладные основы акмеологического исследования / А.А. Деркач. – М.: РАГС, 2000. – 200 с.

83. Деркач, Т.С. Формирование профессиональной направленности студентов во внеучебной работе (на материале педвузов): дис. ... канд. пед. наук / Т.С. Деркач. – Ярославль, 1972. – 284 с.

84. Детское движение: словарь-справочник / ред.-сост. Т.В. Трухачева. – Москва–Минск, 1998. – 183с.

85. Днепров С.А. Генезис научного педагогического сознания: дис. ... докт. пед. наук / С.А. Днепров. – Екатеринбург, 2002.

86. Добрынина, В.И. Самодеятельные инициативные организации / В.И. Добрынина. – М., 1990.

87. Документы и материалы Всесоюзного слета участников студенческих отрядов. 25–26 апреля 1979 г. – М.: Мол. гвардия, 1979. – 80 с.

88. Долгова, В.И. Акмеология управления / В.И. Долгова. – Челябинск: ЧГПУ, 1999. – 400 с.

89. Долгова, В.И. Акмеология: хрестоматия / В.И. Долгова, С.Д. Пожарский. – Челябинск, 2001. – 210 с.

90. Дмитриева, Е.Ю. Определение сущности понятия «профессионально-значимые качества будущего педагога» / Е.Ю. Дмитриева // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование, здравоохранение, физическая культура. – № 16 (71)/ 2006. – С. 7–14.

91. Дмитриева, Е.Ю. Среда студенческого педагогического отряда как фактор формирования личности будущего педагога / Е.Ю. Дмитриева // Вестник Челяб. гос. пед. ун-та. – 2007. – №2. – С. 80–88.

92. Дмитриева, Е.Ю. Формирование профессионально-значимых качеств будущего педагога в условиях студенческого педагогического отряда: диссертация... канд. пед. наук / Е.Ю. Дмитриева. – Челябинск, 2007. – 184 с.

93. Дуранов, М.Е. Профессионально-педагогическая деятельность и исследовательский подход к ней: монография / М.Е. Дуранов. – Челябинск, ЧГАКИ, 2002. – 276 с.

94. Дьяченко, В.К. Организационные формы обучения и их развитие / В.К. Дьяченко // Сов. педагогика. – 1985. – № 9.

95. Дьяченко, В.К. Организованный диалог / В.К. Дьяченко // Учительская газета. – М., 1986.

96. Егоров, М.С. Развитие как предмет психогенетики / М.С. Егоров, Т.М. Марютина // Вопросы психологии. – М.: Школа-Пресс, 1992.

97. Елканов, С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя / С.Б. Елканов. – М., 1989. – 189 с.

98. Елканов, С.Б. Профессиональное самовоспитание учителя / С.Б. Елканов. – М.: Просвещение. 1986. – 143 с.

99. Емельянов, Ю.А. Активное социально-психологическое обучение / Ю.А. Емельянов. – М., 1985.

100. Жмурина, О.И. Педагогические основы подготовки учителей в системе университетского образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.И. Жмурина. – Ростов н/Д., 1998. – 24 с.

101. Загвязинский, В.И. Идеи, замысел и гипотеза педагогического исследования / В.И. Загвязинский // Педагогика. – 1997. – № 2. – С. 9–14.

102. Загвязинский, В.И. Методология и методика дидактического исследования / В.И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 1982. – 160 с.

103. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: уч. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М.: Академия, 2001. – 208 с.

104. Загвязинский, В.И. Педагогическое творчество учителя / В.И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.

105. Загвязинский, В.И. Практическая методология педагогического поиска / В.И. Загвязинский. – Тюмень: Легион-групп, 2005. – 72 с.

106. Загвязинский, В.И. Творческое сотрудничество «университет-школа» / В.И. Загвязинский // Начальное образование. – 1998. – № 9. – С. 32–35.

107. Загвязинский, В.И. Теория и практика проблемного обучения в высшей школе: интенсификация учебного процесса / В.И. Загвязинский. – Челябинск, 1982. – С. 4–16.

108. Закон РФ «Об образовании». – М., 2014.

109. Закон РФ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» // Бюллетень государственного комитета РФ по высшему образованию. – 1996. – № 10. – С. 1–59.

110. Закон РФ «О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений» // Педагогика детского движения / Э.А. Мальцева, Н.М. Костина. – Ижевск: Удмуртский университет, 2000. – С. 187–200.

111. Занков, Л.В. Дидактика и жизнь / Л.В. Занков. – М.: Просвещение, 1968. – 176 с.

112. Запорожец, В.Н. Формирование готовности студентов педвуза к социально-педагогической деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук / В.Н. Запорожец. – Магнитогорск, 1999.

113. Зверева, В.И. Диагностика педагогической деятельности учителя / В.И. Зверева. – Челябинск, 1998.

114. Зеер, Э.Ф. Саморегулируемое учение как психолого-дидактическая технология формирования компетенции у обучаемых / Э.Ф. Зеер // Психологическая наука и образование, 2004. – № 3. – С. 5–11.

115. Зеер, Э.Ф. Психология профессий / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург, 1997.

116. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования: учеб. пособие / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург, 2000.

117. Зеер, Э.Ф. Психолого-педагогическое обеспечение подготовки ремесленников предпринимателей / Э.Ф. Зеер, В.А. Водеников, Н.А. Доронин, Г.Ф. Зеер, И.А. Колобков. – Екатеринбург: Урал. гос. проф.-пед. ун-т, 2001. – 233 с.

118. Зеер, Э.Ф. Развитие профессионального образования: учеб. пособие / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург, 2000.

119. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 2002. – 384 с.

120. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высш. образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.

121. Иванов, В.П. Методика коммунарского воспитания / В.П. Иванов. – М.: Просвещение, 1990. – 133 с.

122. Иконникова, С.Н. Социология о молодежи (проблемы воспитания духовного облика) / С.Н. Иконникова. – Л.: Знание, 1985. – 32 с.

123. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2000. – (Серия «Мастера психологии»). – 512 с.

124. Ильин, Е.П. Психология воли / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2000. – 400 с.

125. Ильясов, Д.Ф. Теория управления образованием: учеб. пособие по спецкурсу для студ. пед. специальностей и руководителей образов. учреждений / Д.Ф. Ильясов, Г.Н. Сериков. – М.: Владос, 2004. – 344 с.

126. Иноземцева, В.Н. Подготовка педагогических кадров в вузах России / В.Н. Иноземцева // Педагогика. – 2000. – № 6. – С. 57–64.

127. Информационный справочник «Студенческие педагогические отряды Челябинской области». – Челябинск: Управ-

ление по делам молодежи г. Челябинска, Областное унитарное предприятие «Челябинский областной штаб студенческих отрядов». – 2006. – 39 с.

128. Иоголевич, А.З. О работе студенческих педагогических отрядов по месту жительства / А.З. Иоголевич // Пионерское лето: материалы науч.-практ. конф. – Челябинск: Профиздат, 1976. – С. 105.

129. Иоголевич, А.З. Педотряд «Луч» / А.З. Иоголевич // Вестн. высш. шк. – 1976. – № 4. – С. 61.

130. Исаев, В.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя высшей школы: воспитательный аспект / В.Ф. Исаев. – М.: Белгород, 1992. – 100 с.

131. Каган, М.С. Человеческая деятельность / М.С. Каган. – М.: Мысль, 1974. – 328 с.

132. Кан-Калик В.А. Грамматика общения / В.А. Кан-Калик. – М.: Роспедагентство, 1980. – 108 с.

133. Кан-Калик, В.А. Педагогическое творчество / В.А. Кан-Калик. – М.: Педагогика, 1990.

134. Кан-Калик, В.А. Учителю о педагогическом общении: кн. для учителя / В.А. Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1987. – 74 с.

135. Капелюшник, Р.Е. Воспитание дисциплинированности курсантов институтов МВД России: дис. ... канд. пед. наук / Р.Е. Капелюшник. – Челябинск, 2002. – С. 52.

136. Киселева, Е.А. Индивидуализация подготовки студентов педагогических вузов к воспитательной работе в школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.А. Киселева. – Челябинск, 1998.

137. Климов, Е.А. Введение в психологию труда / Е.А. Климов. – М., 1988. – 324 с.

138. Климов, Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях / Е.А. Климов. – М., 1995.

139. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – Ростов н/Д., 1996.

140. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2001. – С. 160.

141. Колесников, Ю.С. Социальные аспекты формирования активности студентов в учебном процессе / Ю.С. Колесников, А.А. Иноземцев // Проблемы активности студентов. – Ростов н/Д.: Рост. гос. ун-т, 1975. – С. 7–27.

142. Комсомол и высшая школа. Документы и материалы съездов, конференций ЦК ВЛКСМ по работе вузовского комсомола (1918–1968). – М.: Молодая гвардия, 1968. – 271с.

143. Комсомольский педагогический отряд. – М.: Мол. гвардия, 1982. – 143 с.

144. Конаржевский, Ю.А. Внутришкольный менеджмент /Ю.А. Конаржевский. – М.: НМО «Творческая педагогика», 1993. – 140 с.

145. Конникова, Т.Е. Роль коллектива в формировании личности школьника: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Т.Е. Конникова. – Л., 1970. – 57 с.

146. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Бюллетень Мин. образования РФ. – 2002. – С. 3–31.

147. Концепция общепедагогической подготовки учителя в условиях многоуровневого образования в педагогическом вузе. – Ростов н/Д.: РГПИ, 1992. – 22 с.

148. Коссов, Б.Б. Личность: теория, диагностика и развитие / Б.Б. Коссов. – М.: РАГС, 2000. – 2000 с.

149. Кочетов, А.Н. Формирование творческих качеств будущего учителя / А.Н. Кочетов. – Минск, 1986. – 166 с.

150. Крапивенский, С.Э. Социальная философия: учебник для студ. вузов / С.Э. Крапивенский. – М., 1998. – 416 с.
151. Краткий философский словарь/ под ред. А.П. Алексеева. – М.: ПБЮОЛ М.А. Захаров, 2001. – 496с.
152. Кричевский, Р.Л. Психология малой группы / Р.Л. Кричевский, Е.М. Дубовская. – М.: МГУ, 1991. – 194 с.
153. Кроник, А.А. Межличностное оценивание в малых группах / А.А. Кроник. – Киев: Наук. думка, 1982. – 157 с.
154. Кубаничева, Л.Н. Организационно-обучающие игры и их роль в формировании профессионально-значимых качеств у старшеклассников – будущих педагогов: дис. ... канд. пед. наук / Л.Н. Кубаничева. – Майкоп, 1997. – 161 с.
155. Кузьмина, Н.В. Методы исследовательской педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1970. – 115 с.
156. Кузьмина, Н.В. Очерки психологии труда учителя / Н.В. Кузьмина. – Л., 1967. – 237 с.
157. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя / Н.В. Кузьмина. – М.: Высш. шк., 1990. – 117 с.
158. Кузьмина, Н.В. Способности, одаренность, талант учителя / Н.В. Кузьмина. – Л., 1985.
159. Кузьмина, Н.В. Формирование педагогических способностей / Н.В. Кузьмина. – Л., 1961. – 144 с.
160. Кулюткин, Ю.Н. Моделирование педагогических ситуаций / Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская. – М., 1981. – 120 с.
161. Кулюткин, Ю.Н. Психология обучения взрослых / Ю.Н. Кулюткин. – М.: Просвещение, 1985. – 128 с.
162. Кустов, Л.М. Исследовательская деятельность педагога / Л.И. Кустов. – Челябинск: ЧИРПО МО РФ, 1997. – 210 с.
163. Кучинский, Г.М. Психология внутреннего диалога / Г.М. Кучинский. – Минск: БГУ, 1988. – 205 с.

164. Левитан, К.М. Личность педагога: Становление и развитие / К.М. Левитан. – Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1991. – 432 с.
165. Левитан, К.М. Основы педагогической деонтологии / К.М. Левитан. – М.: Наука, 1994. – 191 с.
166. Леонтьев, А.Н. Деятельность, сознание, личность / А.Н. Леонтьев. – М., 1977. – С. 107.
167. Леонтьев, А.Н. Педагогическое общение / А.Н. Леонтьев. – М.: Знание, 1979. – 435 с.
168. Лесгафт, П.Ф. Избранные педагогические сочинения / П.Ф. Лесгафт; сост. И.Н. Решетень. – М.: Педагогика, 1988. – 400 с.
169. Лисовский, В.Г. Формирование личности современного студента: автореф. дис. ... д-ра философ. наук / В.Г. Лисовский. – Л., 1976. – 24 с.
170. Локк, Дж. Сочинения: в 3 т. / Дж. Локк. – М.: Мысль, 1985. – Т.2. – 560 с.
171. Лузина, Л.М. Формирование творческой индивидуальности учителя в педагогическом вузе / Л.М. Лузина. – Ташкент: Фан, 1982. – 96 с.
172. Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: Диагностика и развитие / М.И. Лукьянова. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 144 с.
173. Лутошкин, А.Н. Как вести за собой. Старшеклассникам об основах оргработы / А.Н. Лутошкин; под ред. Б.З. Вульфо-ва. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1986. – 208 с.
174. Майерс, Д. Социальная психология / Д. Майерс. – СПб.: Питер, 1997. – 688 с.
175. Максимова, Е.Ю. Формирование профессионально-значимых качеств у будущих социальных педагогов: дис. ... канд. пед. наук / Е.Ю. Максимова. – М.: РГБ, 2003. – 210 с.

176. Мануйлов, Ю.С. Средовой подход в воспитании / Ю.С. Мануйлов. – Костанай, 1997. – 244 с.
177. Маргулис, Е.Д. Коллективная деятельность учащихся: проблемы обучения: учеб. метод. пособие / Е.Д. Маргулис. – Киев: Выща шк., 1990. – 135 с.
178. Маргулис, Е.Д. Психологические особенности групповой деятельности / Е.Д. Маргулис // Новые исследования в психологии. – 1981. – № 1. – С. 12–20.
179. Маренго, А.К. Содержание профессиональной подготовки студентов к производительному труду в студенческих отрядах: дис. ... канд. пед. наук / А.К. Маренго. – Казань, 1984. – 164 с.
180. Маркова, А.К. Психология обучения подростка / А.К. Маркова. – М., 1975.
181. Маркова, А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 191 с.
182. Мерлин, В.С. Методологические основы активного социально-психологического обучения будущих учителей / В.С. Мерлин. – М.: Просвещение, 1986.
183. Методы педагогических исследований / под ред. А.И. Пискунова, Г.В. Воробьева. – М.: Педагогика. – 1979. – 256 с.
184. Милонова, Н.Г. Система подготовки педагогов к работе с дезадаптированными детьми в условиях современного социума: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Н.Г. Милонова. – СПб., 2003. – 51 с.
185. Митина, Л.М. Психология профессионального развития учителя: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Л.М. Митина. – Л., 1995.
186. Митина, Л.М. Учитель как личность и профессионал / Л.М. Митина. – М., 1994.

187. Михайлова, Т.А. Профессиональная подготовка будущего учителя физической культуры в процессе педагогической практики: дис. ...канд. пед. наук / Т.А. Михайлова. – Челябинск, 2004.

188. Михеев, В.И. Моделирование и методы измерений в педагогике: науч. метод. пособие / В.И. Михеев. – М.: Высш. шк., 1987. – 200 с.

189. Морозова, В.С. Педагогические отряды – эффективное средство подготовки будущих учителей к воспитательной работе с детьми /В.С. Морозова // Подготовка будущих учителей к воспитательной работе. – Гродно, 1977. – С. 158–166.

190. Мудрик, А.В. Введение в социальную педагогику /А.В. Мудрик. – Пенза, 1994. – С. 28.

191. Мудрик, А.В. Коллектив, общение, личность: сб. науч. тр. / А.В. Мудрик. – М.: АПН СССР, 1983.

192. Мудрик, А.В. Общение в процессе воспитания / А.В. Мудрик. – М.: Пед. о-во России, 2001.

193. Мудрик, А.В. Социальная педагогика: учебник для студ. пед. вузов / А.В. Мудрик; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издат центр «Академия», 1999. – 184 с.

194. Найн, А.Я. Инновации в образовании / А.Я. Найн. – Челябинск: ТУ ПТО адм. Челяб. обл.; Челяб. филиал ИПО МО РФ, 1995. – С. 231.

195. Найн, А.Я. Технология работы над диссертацией по гуманитарным наукам / А.Я. Найн. – Челябинск: УралГАФК, 2000. – 187 с.

196. Научно-исследовательская работа в образовательном учреждении. – М.: РАО, 1996. – 130 с.

197. Национальная доктрина образования в РФ. – М.: Изд-во МГУП, 2000. – 16 с.

198. Никандров, Н.Д. Педагогика высшей школы: учеб. пособие / Н.Д. Никандров. – Л.: ЛГПИ, 1974.
199. Новиков, А.М. Как работать над диссертацией: пособие в помощь начинающему педагогу-исследователю. – М.: Пед. поиск, 1994. – 146 с.
200. Новиков, А.М. Организация опытно-экспериментальной работы на базе образовательных учреждений / А.М. Новиков // Дополнительное образование. – 2002. – № 8. – С. 44–51.
201. Новое педагогическое мышление/ под ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1989. – 280 с.
202. Нуртдинова, А.А. Формирование экономической культуры у младших школьников в условиях интеграции учебной и внеучебной работы: дис. ... канд. пед. наук / А.А. Нуртдинова. – Челябинск, 2000.
203. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов / под ред. Н.Ю. Шведовой. – М.: Рус. яз., 1984. – 816 с.
204. Ожегов, С.И. Словарь русского языка: 70000 слов / С.И. Ожегов / под ред. Н.Ю. Шведовой. – М.: Рус. яз. – 1990. – 921 с.
205. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: Азбуковник, 1997. – 944 с.
206. Орлов, А.А. Стандарты высшего педагогического образования: пути совершенствования / А.А. Орлов // Педагогика. – 2000. – № 2. – С. 48–51.
207. Павлютенков, Е.М. Профессиональное становление будущего учителя / Е.М. Павлютенков // Сов. Педагогика. – 1990. – № 11. – С. 64–69.
208. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов, Т.И. Бабаева и др.; под ред. С.А. Смирнова. – М.: Академия, 1998.

209. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1998. – С. 63

210. Петрова, Н.П. Содержание и формы социально-воспитательной работы в педагогическом университете: дис. ... канд. пед. наук / Н.П. Петрова. – Ростов н/Д., 1999.

211. Платов, В.Я. Деловые игры: разработка, организация, проведение: учебник / В.Я. Платов. – М.: Профиздат, 1997. – 192 с.

212. Платонов, К.К. Структура и развитие личности / К.К. Платонов. – М.: Наука, 1986. – 256 с.

213. Полонский, В.М. Понятийно-терминологический аппарат педагогики / В.М. Полонский // Педагогическая наука и ее методология в контексте современности: сб. науч. ст. / под ред. В.В. Краевского, В.М. Полонского. – М., 2001. – С. 118–197.

214. Попова, Е.А. Культурологическая направленность профессионально-педагогической подготовки студентов: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.А. Попова. – Ростов н/Д., 1999. – 21 с.

215. Программа развития дополнительного образования, научно-технического творчества, массового спорта, международного сотрудничества в студенческих отрядах на 2012–2013 годы [Электронный ресурс]. – Режим доступа <http://www.shtabso.ru/docs/pdf/Programma%20razvitija%20studentcheskih%20otrjadov%202012-2013.pdf>

216. Пряжников, Н.С. Психология труда и человеческого достоинства: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова. – М.: Академия, 2004. – С. 80.

217. Психология становления педагога профессиональной школы / под ред. Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: Урал. гос. проф. пед. ун-т, 1996. – 148 с.

218. Развитие социальных качеств специалиста-интеллекта в процессе обучения в вузе. Система воспитания в высшей школе / сост. Л.И. Каханович, Р.Ф. Шахова, М.А. Фахтуллин и др. – М., 1991. – 44 с.

219. Распоряжение Правительства РФ от 22 ноября 2012 г. №2148-р «Об утверждении государственной программы Российской Федерации "Развитие образования" на 2013–2020 годы» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: ГАРАНТ.РУ: <http://www.garant.ru/news/431723/#ixzz3I52kNpAP> Система ГАРАНТ: [http://base.garant.ru/70265348/#block\\_181000#ixzz3I51qUUIId](http://base.garant.ru/70265348/#block_181000#ixzz3I51qUUIId)

220. Раудсепп, М. Среда как место для поведения (школа экологич. психологии Роджера Баркера) / М. Раудсепп // Человек в социальной и физической среде; под ред. Х. Лиймитса, Т. Нийта, М. Хейдметса. – Таллин, 1983.

221. Решетников, П.Е. Нетрадиционные технологические системы подготовки учителей: рождение мастера: кн. для преподавателей высш. и сред. пед. учеб. заведений / П.Е. Решетников. – М.: ВПО ДОС, 2000. – 301 с.

222. Рогов, Е.И. Личность в педагогической деятельности / Е.И. Рогов. – Ростов н/Д., 1994.

223. Рогов, Е.И. Основные направления профессионализации личности учителя на этапе вузовской подготовки / Е.И. Рогов // Формирование личности: психолого-педагогические проблемы. – М., 1989.

224. Российская педагогическая энциклопедия: в 2т. / гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: БРЭ, 1999. – Т. 2. – 672 с.

225. Рубинштейн, С.Л. Избранные философско-психологические труды: Основы онтологии, логики и психологии / С.Л. Рубинштейн. – М., 1997.

226. Рубцов, В.В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения / В.В. Рубцов. – М., 1987.

227. Рушанин, В.Я. Молодежное движение России: региональный аспект (1861–1904 гг.) / В.Я. Рушанин. – Челябинск: ЧГПУ, 1998. – 156 с.

228. Рындак, В.Г. Непрерывное образование и развитие творческого потенциала учителя (теория взаимодействия): монография / В.Г. Рындак. – М.: Пед. вестник, 1997. – 244 с.

229. Савельева, С.С. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности учителя в образовательном процессе вуза: монография / С.С. Савельева. – Воскресенск, 2012.

230. Саврасов, В.Л. Особенности психолого-профессионального самосознания будущего учителя: дис. ... канд. пед. наук / В.Л. Саврасов. – Л., 1986. – 207 с.

231. Савушкин, Н.Н. Организационно-педагогические условия формирования профессионально важных качеств у студентов профессионально-педагогического колледжа: дис. ... канд. пед. наук / Н.Н. Савушкин. – Брянск, 1999. – 227 с.

232. Сагатовский, В.Ж. Принцип построения модели молодого специалиста университетского профиля / В.Ж. Сагатовский, В.М. Кочетов // Системный подход к управлению учебно-воспитательным процессом в вузе. – Томск, 1976. – С. 17–36.

233. Самоукина, Н.В. Психология и педагогика профессиональной деятельности / Н.В. Самоукина. – М.: ТАНДЕМ; ЭКМС, 1999. – 352 с.

234. Селевко, Г.К. Компетентности и их классификация / Г.К. Селевко. // Нар. образование, 2004. – № 4. – С. 38–43.

235. Сериков, Г.Н. Образование: аспект системного отражения / Г.Н. Сериков. – Курган: Зауралье, 1997. – 464 с.

236. Сиденко, А.А. Как разработать программу эксперимента? / А.А. Сиденко // Народное образование. – 1998. – № 4. – С. 37–43.

237. Скаткин, М.П. Методология и методика педагогических исследований / М.П. Скаткин. – М.: Педагогика, 1986. – 150 с.

238. Скаткин, М.П. Проблемы современной дидактики / М.П. Скаткин. – М., 1980. – 79 с.

239. Слостенин, В.А. Подготовка педагогических кадров: опыт, проблемы, перспективы / В.А. Слостенин // Формирование личности учителя в системе высшего педагогического образования. – М., 1981. – С. 3–11.

240. Слостенин, В.А. Формирование социальной активности личности учителя: межвуз. сб. науч. тр. / В.А. Слостенин. – М.: МГПИ, 1986.

241. Словарь иностранных слов. – М.: Рус. яз., 1985.

242. Смирнов, С.Д. Педагогика высшего образования: от деятельности к личности: учеб пособие для слушателей фак. и ин-тов повышения квалификации преподав. вузов и асп. / С.Д. Смирнов. – М., 1995. – 297 с.

243. Современная психология: Справочное руководство / под ред. В.Н. Дружинина. – М., 1999. – 687 с.

244. Соколов, Р.В. В поисках «настоящей социальной педагогики» [Электронный ресурс] / Р.В. Соколов. – Режим доступа: <http://altruism.ru/sengine.cgi/5/7/8/17/8.html#5> или

245. Соколов, Р.В. Извлечения из нормативных документов по социально-педагогической работе с детьми и подростками по месту жительства. В помощь организаторам социально-педагогической работы с детьми, подростками и молодежью по месту жительства. [Электронный ресурс] / Р.В. Соколов. – М., 1997. – Режим доступа: [http://makarenko-sokolovy.ru/index.php?catid=43:annotator&id=169:2013-11-23-16-33-07&Itemid=58&option=com\\_content&view=article](http://makarenko-sokolovy.ru/index.php?catid=43:annotator&id=169:2013-11-23-16-33-07&Itemid=58&option=com_content&view=article)

246. Соколова, Н.А. Социально-педагогическая поддержка самореализации старшеклассников в учреждениях дополни-

тельного образования: монография / Н.А. Соколова. – Челябинск: ЧГПУ, 2007. – 306 с.

247. Социальная педагогика: проблемы подготовки и профессионального становления / под ред. М.Н. Акимонова. – Самара, 2001. – 164 с.

248. Стахневич, В.И. Педагогические основы формирования учебной группы / В.И. Стахневич. – Киев: Выща шк., 1987. – 61 с.

249. Степанов, Е.Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания / Е.Н. Степанов, Л.М. Лузина. – М.: ТЦ: Сфера, 2005. – с. 83.

250. Строков, Т.А. Педагогические основы формирования общественной активности студентов в общественной работе: дис. ... канд. пед. наук / Т.А. Строков. – Тюмень, 1979. – 234 с.

251. Строков, Т.А. Содержание и способы подготовки студентов к общественной деятельности / Т.А. Строков // Содержание и методы профессионального воспитания студентов: сб. науч. тр. – Тюмень: ТюмГУ, 1981. – С. 26.

252. Студенческий педагогический отряд «Луч» 1971–2001 / сост. Е.М. Харланова. – Челябинск: ЧГПУ, 2001. – 73 с.

253. Талызина, Н.Ф. Деятельностный подход к построению моделей специалиста / Н.Ф. Талызина // Вестн. высш. шк. – 1986. – № 3. – С. 10–14.

254. Талызина, Н.Ф. Педагогическая психология: учеб. пособие для сред. пед. учеб. завед./ Н.Ф. Талызина. – М.: Академия, 1988. – 228 с.

255. Талызина, Н.Ф. Пути разработки профиля специалиста / Н.Ф. Талызина, Н.Г. Печенюк, Л.Б. Хихловский. – Саратов: СГУ, 1987. – 126 с.

256. Творческая направленность деятельности педагога / под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – Л., 1978. – 79 с.

257. Теория и практика педагогического эксперимента / под ред. А.С. Пискунова, Г.В. Воробьева. – М.: Педагогика. – 1979. – 208 с.

258. Тимонин, А.Н. Формирование готовности будущего учителя к использованию игры как педагогического средства: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.Н. Тимонин. – Ярославль, 1995. – 17 с.

259. Уманский, Л.И. Психология организаторской деятельности школьников / Л.И. Уманский. – М.: Просвещение, 1980. – 160 с.

260. Усов, А.А. Студенческие организации как субъект педагогической деятельности в процессе подготовки будущего учителя: дис. ... канд. пед. наук / А.А. Усов. – Самара, 2000. – 161с.

261. Усова, А.В. Теория и практика развивающего обучения: учеб. пособие / А.В. Усова. – Челябинск: ЧГПУ, 1996. – 36 с.

262. Усова, А.В. Проблемы теории и практики обучения в современной школе. Избранное / А.В. Усова. – Челябинск: ЧГПУ, 2000. – 221 с.

263. Усова, А.В. Требования к подготовке учителей в свете Концепции модернизации российского образования до 2010 г. / А.В. Усова // Пед. образование и наука. – 2003. – № 2. – С. 4–7.

264. Устав Молодежной общероссийской общественной организации «Российские студенческие отряды» (*Утв. 5-ым внеочередным Съездом 23 февраля 2011 года (протокол № 5 от 23.02.2011г)*). [Электронный ресурс]. – М., 2011. – Режим доступа: <http://www.shtabso.ru/docs/pdf/ustav.pdf>

265. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л.Ф. Ильичев. – М.: Сов. энцикл., 1983. – 840 с.

266. Фомина, А.Г. Подготовка социального педагога в студенческом педагогическом отряде: дис. ... канд. пед. наук / А.Г. Фомина. – Иркутск, 1990. – 195 с.

267. Фридман, Л.М. Наглядность и моделирование в обучении / Л.М. Фридман. – М., 1989. – 80 с.

268. Фридман, Л.М. Психолого-педагогические основы обучения математике в школе / Л.М. Фридман. – М., 1983. – 107 с.

269. Хабин, В.В. Управление здоровьесберегающим образованием процессом в условиях лицея: дис. ... канд. пед. наук / В.В. Хабин. – Челябинск, 2004. – 216 с.

270. Харланова Е.М. Развитие социальной активности студентов педвуза в деятельности студенческого педагогического отряда : дис. ... канд. пед. наук / Е.М. Харланова. – Челябинск, 2002 - 180 с.

271. Харланова, Е.М. Развитие социальной активности студентов педвуза в студенческом педагогическом отряде: методические рекомендации / Е.М. Харланова. – Челябинск, 2002.

272. Хейдметс, М. Субъект, среда и границы между ними / М. Хейдметс // Психология и архитектура: тез. конф., 25–27 января 1983 г. Лохусалу (ЭССР) / под ред. Т. Нийта, М. Хейдметса, Ю. Круусвалла. – Таллин, 1983. – С. 61–63.

273. Хейдметс, М. Человеческое начало в средообразовании / М. Хейдметс // Социально-психологические основы средообразования: тез. конф. – Таллин, 1985. – С. 77–79.

274. Цукерман, Г.А. Зачем детям учиться вместе? / Г.А. Цукерман. – М., 1985. – 48 с.

275. Человек и образование в современной России (социологические очерки). – СПб.: СПбГУ, 1998. – 487 с.

276. Чиж, А.Н. Формирование организаторских качеств у будущего учителя в трудовом семестре: дис. ... канд. пед. наук / А.Н. Чиж. – М., 1978. – 184 с.

277. Чирков, О.А. Менеджмент студенческих организаций в вузе: дис. ... канд. пед. наук / О.А. Чирков. – Москва, 2001.
278. Шадриков, В.Д. Деятельность и способности / В.Д. Шадриков. – М.: Логос, 1994. – 315 с.
279. Шадриков, В.Д. Диагностика профессиональных и познавательных способностей: сб. науч. тр. АН СССР: Ин-т развития / В.Д. Шадриков. – М.: ИПАН, 1988. – 261 с.
280. Шадриков, В.Д. Психологический анализ деятельности / В.Д. Шадриков. – Ярославль, 1983. – 840 с.
281. Шаламова, Л.А. Московский студенческий педагогический отряд: Единство практической и образовательной деятельности / Л.А. Шаламова, А.И. Ховрин // Народное образование. – 2004. – № 3. – С. 68–78.
282. Шамова, Т.И. Управление образовательным процессом в адаптивной школе / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко. – М.: Пед. поиск, 2001. – 348 с.
283. Шварцман, З.О. Университетское педагогическое образование в многоуровневой структуре / З.О. Шварцман // Высшее образование России. – 1993. – № 3. – С. 79–83.
284. Шварцман, З.О. Философия и воспитание: Критический анализ немарксист. концепций / З.О. Шварцман. – М.: Политиздат, 1989. – 208 с.
285. Шилков, Д.А. Формирование индивидуального стиля деятельности будущего педагога-воспитателя / Д.А. Шилков. – Челябинск, 2005.
286. Шишов, С.Е. Мониторинг качества образования в школе / С.Е. Шишов, В.А. Кальней. – М.: Пед. о-во России, 1999. – 320 с.
287. Штофф, В.А. Моделирование и философия / В.А. Штофф. – М., 1969. – 189 с.

288. Штофф, В.А. Роль моделей в познании / В.А. Штофф. – Л.: ЛГУ, 1963. – 128 с.

289. Щагина, Г.В. Методика развития профессионально-значимых качеств у будущих социальных педагогов в вузе: учеб.-метод. пособие для студ. и преп. проф.-пед. ин-та / Г.В. Щагина. – Челябинск, 2005. – 24с.

290. Щуркова, Н.Е. Практикум по педагогической технологии / Н.Е. Щуркова. – М., 1998.

291. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М.: Сент, 1996. – 96 с.

292. Яковлева, Н.М. Теория и практика педагогического творчества / Н.М. Яковлева. – Челябинск: ЧГПИ, 1987. – 68 с.

293. Яковлева, Н.О. Теоретико-методологические основы педагогического проектирования / Н.О. Яковлева. – М.: АТиСО, 2002. – 239 с.

294. Якунин, В.А. Психология учебной деятельности студентов: учеб пособие / В.А. Якунин. – М.: СПб.: Логос: СПбГУ, 1994. – 154 с.

295. Яценко, Т.С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися / Т.С. Яценко. – Киев: КГУ, 1993. – 230 с.

*Научное издание*

Дмитриева Елена Юрьевна

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ  
КАЧЕСТВ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ СТУДЕНЧЕСКОГО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОТРЯДА**

Монография

ISBN 978-5-906908-32-2

Издательство ЮУрГГПУ  
454080 г. Челябинск, пр. Ленина, 69.  
Редактор Л.Н. Корнилова

Подписано в печать 27.12.2016

Формат 60x84 1/16

Объем 6 уч.-изд. л. (6,7 п.л.)

Заказ №

Тираж 500 экз.

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии ЮУрГГПУ  
454080 г. Челябинск, пр. Ленина, 69.