

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ОРЛОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи



Мартынова Елена Вячеславовна

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ
БАКАЛАВРОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ К РЕАЛИЗАЦИИ
СОЦИАЛЬНО-ПРОЕКТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ**

Специальность 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель –
доктор педагогических наук, доцент
Котькова Галина Евгеньевна

Орел 2015

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ.....	18
1.1. Современные аспекты компетентностного подхода в профессиональной подготовке бакалавра социальной сферы.....	18
1.2. Характеристика социально-проектных компетенций бакалавров социальной сферы.....	36
1.3. Модель подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций.....	62
Выводы по первой главе.....	85
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ К РЕАЛИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО-ПРОЕКТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ.....	89
2.1. Сопровождение как ресурс качественного решения проблем подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций.....	89
2.2. Технология педагогического сопровождения подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций.....	103
2.3. Организация опытно-экспериментальной работы по подготовке будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально- проектных компетенций.....	134
Выводы по второй главе.....	176
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	180
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	188
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	216

. Современная социальная система России претерпевает глубокие изменения. Ведущим фактором ее совершенствования, по мнению исследователей, выступает образованный, профессионально компетентный специалист XXI века, способный не только прогнозировать актуальные социальные проблемы, но и вести активный поиск путей и способов их решения. Смена образовательной парадигмы и процессы инновационного развития в системе социальной защиты населения ориентируют профессиональную подготовку бакалавров социальной сферы на выработку соответствующих компетенций. Бакалавр как специалист и является тем посредником, «проводником социальной политики», содействующим осуществлению связи между деятельностью учреждений социальной сферы и интересами незащищенных слоев общества. Такой вид деятельности, как социальное проектирование, позволяет специалисту в социальной практике осуществлять продуктивную помочь населению, преодолевать социальные проблемы.

Актуальность этого вида деятельности, его потенциал для развития, совершенствования и модернизации социальной сферы, деятельности социальных служб и учреждений подчеркивается как их руководителями, так и учеными.

Организации, анализирующие рынок труда, называют среди ведущих компетенций молодых специалистов, востребованных работодателями, проектировочные (социально-проектные). Конкурентоспособный бакалавр в кадровой политике учреждений социальной сферы соотносится с экспертом и аналитиком, разрабатывающими социальный проект и управляющими им. Для формирования данного кадрового потенциала необходимы адекватные современные технологии как в качественном решении проблем подготовки бакалавров к реализации социально-проектных компетенций, так и для сопровождения названного процесса и специалистов, в нем участвующих.

В связи с этим актуализируется потребность в определении возможностей высшей школы в подготовке будущих бакалавров к реализации социально-проектной готовности и способности (компетенции) как ресурсу личности выпускника, позволяющему принимать адекватное решение для внесения качественных положительных изменений в социальную ситуацию клиента.

Такая деятельность требует сопровождения студента в процессе овладения им социально-проектными компетенциями, поэтому возникает иное понимание цели общей деятельности студента и вузовского работника. Однако в образовательном процессе вуза социально-проектные компетенции по разным учебным дисциплинам формируются пока что фрагментарно. Данный факт влияет на уровень профессиональной подготовки преподавателей и их готовность к организации социального проектирования в рамках компетентностного подхода. Ведущей функцией преподавателя высшей школы, по мнению исследователей (Е.Н. Глубоковой, Л.М. Мосоловой, Т.Б. Павловой, А.П. Тряпицыной и др.), становится содействие образованию студента, то есть его сопровождение. Студентоцентрированное обучение как педагогическая деятельность должно быть направлено на создание педагогических условий, способствующих подготовке будущих бакалавров к реализации социально-проектных компетенций, что обеспечит проявление самостоятельности, креативности и ответственности студента в процессе профессионального образования в вузе.

. На рубеже XX и XXI веков особое внимание исследователи (К.Н. Поливанова, И.Д. Чечель и др.) обратили на проектирование в различных сферах социума и, соответственно, на необходимость формирования социально-проектных компетенций. Так, изучая феномен социального проектирования, Н.В. Гарашкина признает его значимость как важного фактора профессионализации кадров социальной сферы.

Появляются новые подходы к самому процессу приобретения студентами компетенций. Исследователи Е.Н. Глубокова, Л.М. Мосолова, С.А. Писарева, А.П. Тряпицына и др. определяют ведущую функцию преподавателя

современного вуза в эффективности данного процесса, называя ее содействием образованию студента, его сопровождением, следованием рядом.

В трудах Л.Н. Бережновой, В.И. Богословского, Б.З. Вульфова, О.С. Газмана, Е.И. Казаковой, Г.Е. Котьковой, Е.Н. Степанова, А.А. Хилько, Л.М. Шипицыной и др. исследуются ведущие идеи, принципы, функции и процессы сопровождения, отмечается его разноплановость. Наличие разнообразных видов сопровождения свидетельствует об актуальности его применения в разных сферах деятельности, в том числе и в современном вузе.

Однако научных работ, посвященных изучению специфики сопровождающей деятельности как ресурса в решении проблем подготовки студентов к реализации социально-проектных компетенций, недостаточно. Необходимо отметить, что педагогические условия, которые обеспечивают эффективность такой подготовки, ранее не являлись предметом специального педагогического исследования. Таким образом, проблему изучения педагогических условий сопровождения подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций можно отнести к разряду малоисследованных. Это определило ряд между:

- мотивационно-профессиональной направленностью студентов на овладение социально-проектными компетенциями и традиционной подготовкой преподавателей вузов, в которой не отражена ориентация на организацию социально-проектной деятельности студентов;
- значимым потенциалом технологии педагогического сопровождения в качественном решении проблем подготовки студентов к реализации социально-проектных компетенций и низким уровнем разработанности методологического и методического компонентов сопровождающей деятельности данного направления в системе вузовского образования;
- значительным ресурсом для совершенствования социальной практики в осуществлении продуктивной помощи населению на основе проектного

мышления и слабым кадровым обеспечением служб и учреждений социальной сферы, обладающим социально-проектными компетенциями;

- социальным заказом общества и государства на подготовку бакалавров – экспертов и аналитиков социальной сферы, способных и готовых к разработке и управлению социальными проектами и неполным использованием ресурсной образовательной среды вуза в их профессиональном становлении.

На основе выявленных противоречий сформулирована

: каковы педагогические условия, обеспечивающие эффективность подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций?

Решение данной проблемы составляет : выявить, обосновать и проверить педагогические условия, обеспечивающие эффективность подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций.

«Педагогические условия подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций» обусловлена несомненной актуальностью и недостаточной разработанностью теоретико-практических аспектов данной проблемы.

– процесс подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации профессиональных компетенций в вузе.

исследования – педагогические условия, обеспечивающие эффективность подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций.

исследования строится на предположении о том, что подготовка будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций будет результативной, если:

- социально-проектные компетенции рассматриваются как важнейшая составляющая профессиональной подготовки будущих бакалавров социальной сферы и раскрыта их сущность как основы социального проектирования;

обосновано понятие «уровень мотивационно-профессиональной готовности и способности бакалавра к осуществлению социально-проектной деятельности»;

- разработана и внедрена в образовательный процесс в вузе модель подготовки будущих бакалавров к реализации социально-проектных компетенций;

- разработана технология педагогического сопровождения в учебном процессе;

- разработан критериально-оценочный аппарат, содержащий критерии, показатели и уровни владения социально-проектными компетенциями будущими бакалаврами социальной сферы;

- выявлены и научно обоснованы педагогические условия, обеспечивающие эффективность подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций.

Достижение цели и проверка научной гипотезы определили необходимость решения следующих :

1. Раскрыть сущность социально-проектных компетенций бакалавра социальной сферы как основы социального проектирования и важнейшей составляющей профессиональной подготовки; научно обосновать понятие «уровень мотивационно-профессиональной готовности и способности бакалавров к осуществлению социально-проектной деятельности».

2. Разработать и внедрить в образовательный процесс в вузе модель подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций.

3. Разработать технологию педагогического сопровождения подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций через деятельность преподавателя как организатора взаимодействия субъектов образовательного процесса.

4. Разработать критериально-оценочный аппарат и выявить уровни владения социально-проектными компетенциями будущими бакалаврами социальной сферы.

5. Выявить и проверить педагогические условия, обеспечивающие эффективность подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций.

являются положения личностно-ориентированного (В.С. Леднев, И.Я. Лerner и др.), личностно-деятельностного (А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев и др.), компетентностного (В.И. Байденко, В.С. Безрукова, А.Г. Бермус, О.В. Заславская, И.А. Зимняя, Д.А. Иванов, А.К. Маркова, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской, А. Чучалин и др.) и системно-ориентационного (Е.И. Казакова, Р.М. Битянова, Л.М. Шипицына и др.) подходов.

составляют научные труды в области профессиональной подготовки бакалавров социальной сферы (Н.В. Абрамовских, Т.В. Амельченко, Т.С. Базарова, Н.В. Гарашкина, И.А. Руднева, Л.А. Ядварис, В.Ю. Ярецкий, Е.Р. Ярская-Смирнова и др.); теоретические основы сопровождения как новой образовательной технологии (Б.З. Вульфов, О.С. Газман, Е.И. Казакова, Г.Е. Котькова, Л.М. Шипицына и др.) и технологии разрешения проблем профессионального развития (Л.Н. Бережнова, В.И. Богословский, Н.Л. Васильева, В.Ю. Иванова и др.); исследования по педагогике и психологии высшей школы (М.И. Дьяченко, В.В. Егоров, Л.А. Кандыбович, Р.С. Пионова, Э.Г. Скибицкий, В.Г. Храпченков и др.); теоретические исследования аспектов проектирования и феномена социального проектирования (Н.В. Гарашкина, Л.Н. Глебова, В.А. Луков, А.М. Новиков, И.А. Руднева, О.В. Скурихина, Л.А. Ядварис и др.); аспекты формирования нового образа педагогического работника современного вуза (Е.Н. Глубокова, Е.Б. Манузина, А.П. Тряпицына и др.); идеи контекстного обучения (В.П. Беспалько, А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова, Ю.Г. Татур и др.) и теории проектного образования (П.П. Блонский, Г.Л. Ильин, В.Д. Симоненко и др.).

Решение поставленных задач и проверка гипотезы осуществлялись посредством использования комплекса взаимосвязанных и взаимодополняющих

- а) методы теоретического исследования: изучение и сравнительно-сопоставительный анализ научной, методической, справочной литературы, нормативно-правовых документов по исследуемой проблеме; сравнение, обобщение и систематизация научных положений по проблеме исследования, моделирование образовательного процесса;
- б) методы эмпирического исследования: опрос (анкетирование, экспертная оценка), тестирование, рейтинг (оценочная шкала), наблюдение, изучение продуктов деятельности студентов, педагогический эксперимент;
- в) методы математической статистики: статистическая обработка полученных показателей с использованием критерия χ^2 .

: факультет социальных технологий ФГБОУ ВПО Орловского филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (ОФ РАНХиГС) и социальный факультет ФГБОУ ВПО «Орловский государственный университет» (ОГУ). В исследовании участвовали 75 руководителей разных уровней социальных учреждений г. Орла и Орловской области, г. Железногорска Курской области, 240 студентов из указанных вузов.

:

(2011-2012 гг.) – изучалась и анализировалась психолого-педагогическая, методическая, справочная, научная литература, нормативно-правовые документы, авторефераты кандидатских и докторских диссертаций по исследуемой проблеме для определения основных направлений научно-исследовательской работы учёных в рамках предполагаемого диссертационного исследования, выявления степени разработанности проблемы в научной литературе и установления перспектив последующей работы. Результатом проделанной работы стало определение проблемы исследования, цели, объекта, предмета, выдвижения гипотезы и постановки задач исследования.

(2012-2013 гг.) – разрабатывались модель подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций и технологии педагогического сопровождения в рамках данной модели;

критериально-оценочный аппарат, диагностический, контрольно-измерительный и методический инструментарий, осуществлялся констатирующий этап опытно-экспериментальной работы.

(2013-2015 гг.) – применение модели подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций и технологии педагогического сопровождения в рамках данной модели (формирующий эксперимент); обоснование педагогических условий эффективности данной подготовки; сбор и обработка результатов исследования, обобщение, систематизация, анализ и описание полученных данных; представление и внедрение результатов опытно-экспериментальной работы, уточнение выводов и подведение итогов исследования, оформление текста диссертации.

заключается в том, что:

- раскрыта сущность социально-проектных компетенций бакалавров социальной сферы как основы социального проектирования и важнейшей составляющей профессиональной подготовки; научно обосновано понятие «уровень мотивационно-профессиональной готовности и способности бакалавров к осуществлению социально-проектной деятельности»;

- разработана модель подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций, отражающая специфику получения социально значимого продукта и управление им;

- раскрыта технология педагогического сопровождения в решении проблем подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций через деятельность преподавателя как организатора взаимодействия субъектов образовательного процесса;

- разработан критериально-оценочный аппарат и выявлены уровни владения социально-проектными компетенциями будущими бакалаврами социальной сферы;

- дано понятие «педагогические условия» и выявлены педагогические условия эффективности подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций.

состоит в расширении теоретических положений профессиональной подготовки будущих бакалавров социальной сферы на основе компетентностного подхода. Рассматривая социально-проектные компетенции как важнейшую составляющую профессиональной подготовки, авторское определение социально-проектных компетенций дополняет теоретические основы социально-проектной подготовки студентов. Научные результаты исследования вносят вклад в теорию сопровождения как новой образовательной технологии и ресурса в решении проблем профессионального социально-проектного развития студентов. Работа расширяет знания о сопровождении, педагогическом сопровождении и технологии педагогического сопровождения в высшей школе, что является еще одним шагом к обогащению теории профессионального образования.

состоит в том, что результаты, основные выводы и положения исследования создают предпосылки для успешного педагогического и учебно-методического обеспечения профессиональной подготовки будущих бакалавров социальной сферы. Разработанный диагностический, контрольно-измерительный и методический инструментарий может быть использован в образовательной деятельности преподавателя вуза. Авторская рабочая программа спецкурса «Основы проектной деятельности» и его учебно-методический комплекс, методическое пособие «Подготовка бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций» могут оказать помощь в обеспечении качественной подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций и осуществлению социально-проектной деятельности. Результаты исследования могут применяться в системе повышения квалификации и переподготовки специалистов социальной сферы для решения практических задач

профессионального самосовершенствования, саморазвития и воплощения идеи непрерывного образования.

результатов исследования обеспечивались: последовательностью и логичностью базовых теоретико-методологических принципов применительно к подготовке будущих бакалавров социальной сферы как профессионалов нового типа; применением комплекса взаимосвязанных и взаимодополняющих методов исследования, адекватных его проблеме, цели, объекту, предмету и задачам; контролируемостью и возможностью повторения эксперимента; экспериментальным подтверждением исходных предположений. Обработка результатов исследований осуществлялась с помощью компьютерных средств.

выражается в участии на всех этапах исследовательского процесса: в определении ведущей идеи и структуры исследования; в разработке модели подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций и технологии педагогического сопровождения в рамках данной модели; в выделении педагогических условий, обеспечивающих ее эффективность; в разработке критериально-оценочного аппарата, диагностического и контрольно-измерительного инструментария для определения мотивационно-профессиональной готовности и способности бакалавров к осуществлению социально - проектной деятельности и уровня владения соответствующими компетенциями; в личном проведении опытно-экспериментальной работы.

, : .

1. Социально-проектные компетенции бакалавра социальной сферы (СПК) – это мотивационно-профессиональная готовность и способность к осуществлению социально-проектной деятельности, включающая в себя совокупность побудительных мотивов и причин, организующих и направляющих осмыщенную деятельность студентов на активное и осознанное овладение социально-проектными компетенциями и системы социально-проектных знаний, умений и

навыков, необходимых для продуктивной работы по созданию социального проекта.

Мотивационно-профессиональная готовность и способность представляет собой устойчивые личностные, когнитивные, рефлексивно-деятельностные и регулятивные новообразования в профессионально-личностных характеристиках будущих бакалавров социальной сферы. Уровень мотивационно-профессиональной готовности и способности бакалавров к осуществлению социально-проектной деятельности определяет степень развития (качественное состояние), ступень, на которой находятся и которой достигают студенты при подготовке к реализации социально-проектных компетенций. Его значимые составляющие: интерес к работе по созданию социального проекта, возможный потенциал для профессионального развития и карьерного роста; наличие основополагающих специальных социально-проектных знаний об основах разработки, реализации социальных проектов и практически значимых умений и навыков в области социального проектирования и управления ими.

2. Модель подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации СПК представляет собой единство взаимосвязанных блоков (целевой, содержательный, технологический, критериально-оценочный и результативный) и позволяет обосновать не только предположение о компетентностных возможностях студента, но и определить путь достижения положительного результата изменения личности бакалавра в соответствии с заданными компетенциями через этапы деятельности. Представляет собой единство трех составляющих: социального заказа общества и государства на подготовку бакалавров, обладающих компетенциями инновационной деятельности, совокупности требований ФГОС ВО, определяющих социально-проектную деятельность в качестве профессиональной, согласно которой выделены соответствующие профессиональные задачи, цели – создание педагогических условий для подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации СПК. Отражает содержательную сторону СПК

и представлен личностным, когнитивным, рефлексивно-деятельностным и регулятивным компонентами.

представляет собой технологию педагогического сопровождения подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации СПК, отраженную в алгоритме педагогического сопровождения и этапов сопровождающей деятельности.

блок содержит критерии, показатели и уровни владения СПК.

отражает предполагаемый результат внедрения соответствующей модели и реализации вышеназванной технологии изменения в профессионально-личностных характеристиках бакалавра – овладение СПК.

3. Технология педагогического сопровождения подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации СПК – это целостное системно организованное взаимодействие субъектов образовательного процесса, направленное на создание педагогических условий эффективной подготовки студентов к реализации СПК, обеспечивающее достижение предполагаемого результата.

Структура предлагаемой технологии обусловлена внутренними закономерностями организации партнерского взаимодействия (как основной формы совместной деятельности субъектов педагогического сопровождения) и состоит из следующих процедур: осмысление – приобретение индивидуального опыта социально-проектной деятельности – рефлексия опыта, приобретенного в процессе активного практического познания – имитация профессионального поведения – коррекция и преобразование.

Технология педагогического сопровождения реализуется через алгоритм деятельности, этапы и роли преподавателя как организатора взаимодействия. Алгоритм педагогического сопровождения – логически выстроенная последовательность действий субъектов сопровождения, четкое выполнение которых позволит решить поставленные задачи на каждом этапе соответствующей технологии. Он отображает совокупность преобразующих операций, ведущих от исходного состояния владения социально-проектными умениями и навыками студентами к искомому результату. Данный алгоритм

реализуется через осуществление структурно-организационного, диагностического, мотивационного, обучающе-формирующего, реализующе-созидающего, измерительного, рефлексивно-оценочного, профессионально-прогностического и коррекционного этапов сопровождающей деятельности.

4. Определение уровня владения СПК будущими бакалаврами социальной сферы осуществляется с опорой на следующие критерии: 1) (показатели: социально-психологические установки личностной направленности студента в мотивационно-потребностной сфере на альтруизм и достижение конечного результата; высокий уровень мотивационной готовности и стремление к осуществлению профессиональной деятельности с использованием социально-проектных знаний, умений и навыков; активность, заинтересованность в процессе создания и защиты проекта); 2) (показатели: полнота, оперативность, гибкость, системность, осознанность знаний в области социального проектирования); 3) - (показатели: участие и разработка групповых социальных проектов, проектно-аналитическая и экспертная деятельность; проявление лидерских качеств; умение работать в команде; проявление стремления к саморазвитию; направленность на достижение результата; принятие решений); 4) (показатели: самостоятельная работа по созданию социальных проектов разной направленности, написание научных статей, выпускных квалификационных работ с проектной частью, студент – дублер модератора, участие в конкурсах проектов и грантах, управление реализацией проекта).

5. Эффективность подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации СПК обеспечивается совокупностью педагогических условий:

- - : профессиональная подготовленность преподавателей вуза к созданию социального проекта со студентами; сотрудничество с учреждениями социальной сферы – «потребителями» социальных проектов; организация участия в конкурсах/грантах проектов социальной направленности;

- : обоснованное включение в основную образовательную программу направления подготовки «Социальная работа» и «Организация работы с молодежью» спецкурса «Основы проектной деятельности»; подготовка и использование соответствующих методических материалов; использование в учебном процессе интерактивных форм и методов, ориентированных на демонстрацию наблюдаемых признаков проявления социально-проектных компетенций;

- - : установление причинно-следственной связи между стремлением студентов на овладение данными компетенциями и требованиями потенциальных работодателей в кадровом резерве; сформированное представление преподавателя и студента как субъектов сопровождения об участии каждого из них в совместной деятельности по созданию социального проекта.

исследования осуществлялись:

- в педагогической практике автора в качестве преподавателя ОФ РАНХиГС кафедры социальной работы и педагогики профессиональной деятельности;

- на заседаниях кафедр теории и истории социальной педагогики и социальной работы ФГБОУ ВПО «Орловский государственный университет» и социальной работы и педагогики профессиональной деятельности ФГБОУ ВПО «ОФ РАНХиГС»;

- на межвузовских и вузовских студенческих научно-практических конференциях (Орел 2011 г. и 2014 г.); на всероссийских и региональных научно-практических конференциях (Орел 2014 г.); на международных научно-практических конференциях (Москва-Орел 2012 г., Орел 2012-2014 гг., Украина 2013 г., Чехия 2014 г., Польша 2014 г., Белгород-Шеффилд 2014 г., Шеффилд 2014 г., Екатеринбург 2015 г., Новосибирск 2015 г., Москва 2015 г.).

Основные положения исследования нашли отражение в 21 публикации по проблеме исследования (в том числе 4 статьи в изданиях, рекомендуемых ВАК РФ, глава в коллективной монографии и методическое пособие).

включает введение, две главы, заключение, библиографический список, приложения.

1. -

1.1.

Социальная политика современной России предъявляет высокие требования к личности как ведущему фактору в обеспечении жизнедеятельности страны. Изменения в профессиональной и личностной сферах выпускника высшего образовательного учреждения обусловлены переменами в экономической и общественной жизни. Поэтому, как отмечают в своих работах Д.И. Фельдштейн и В.Г. Бочарова, в настоящее время в центре внимания находится образованный, творчески одаренный, способный, социально грамотный и профессионально компетентный человек XXI века, обладающий «знанияевым потенциалом» и отвечающий нормам нового исторического развития общества. Ведущая роль и ответственность за его подготовку возложена на современное образование, ориентированное на кардинальное реформирование [35, с.22].

Система высшего образования находится в процессе модернизации в соответствии с текущим социальным заказом и потребностями личности, что отражает современную тенденцию его становления как приоритетной сферы развития человечества. Несмотря на то, что задача повышения знаниевого и общекультурного ресурса личности, по мнению Д.И. Фельдштейна, чрезвычайно трудна, её выполнение не только актуально и своевременно для современного общества, но и диктует необходимость разработки новой, теоретически обоснованной современной концепции образования [220, с.9].

Преобразование высшей школы направлено на формирование новой парадигмы, выдвигающей в качестве ведущего критерия подготовленности современного выпускника компетенции. Согласно нормативным документам компетентностный подход предусматривает не только подготовку студента как специалиста и профессионала, но и развитие его в качестве творческой, ответственной, стрессоустойчивой личности. Личности, которая способна

ориентироваться в изменяющихся условиях окружающей действительности и предпринимает компетентные действия в разных обстоятельствах жизнедеятельности. Именно это, возможно, позволит наметить пути решения типичной вузовской проблемы, когда студенты, получая значительные по объему теоретические знания, испытывают сложности с применением их на практике в условиях проблемных ситуаций.

В этой связи первоочередной задачей системы современного образования является обеспечение студентов практическими навыками и умениями в различных областях, опытом творческой, научной и социальной деятельности. По мнению исследователей, на данном этапе развития общества наиболее востребованы такие свойства личности, как ответственность, решительность, мобильность, способность и готовность в новых ситуациях приобретать знания и использовать их, умение общаться с разными людьми. Тем не менее «существующая система образования объективно не соответствует требованиям сегодняшнего дня» [221, с.11]. Поэтому исследователи В.И. Байденко, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Г.Х. Мусина-Мазнова, И.Д. Фрумин, В. Хоторской и др. рассматривают компетентностный подход как некое проявление обновления содержания образования. Конечная цель образования не знания, а компетентность, что, в свою очередь, ведет к постепенному переориентированию от транслирования знания на проектирование ситуаций для овладения компетенциями – потенциал, готовность и способность выпускника выживать и эффективно действовать в условиях современного социокультурного пространства.

Необходимость включения компетентностного подхода в систему российского образования продиктована общеевропейской и мировой тенденцией интеграции, глобализации мировой экономики; происходящей сменой образовательной парадигмы; богатством понятийного содержания термина «компетентностный подход» [85,с.9].

Э.Ф. Зеер называет факторы, определяющие введение компетентностного подхода [81,с.11]:

«1. Научно-технический прогресс определил необходимость пересмотра значения знаний, в традиционном их понимании, для практики. Востребованы стали знания в действии, процедурные деятельностные знания; появилась потребность в умениях «широкого радиуса использования», органично связанные с реальной деятельностью, так называемые метаумения. Важное значение приобрели профессионально важные качества, которые можно назвать метакачествами.

2. Мир профессий, характер профессиональной деятельности стали весьма динамичными, и содержание профессиональной деятельности не успевает реагировать на эти изменения. Сравнительно быстро появляются новые профессии, происходит интеграция других профессий, отчетливо наметилась неопределенность профессионального будущего выпускника профессиональной школы. Рынок рабочей силы становится подвижным и нестабильным. Все это обуславливает необходимость профессиональной подготовки и переподготовки молодых специалистов непосредственно на производстве.

3. Выпускники вузов, подготовленные по сложившейся (традиционной) системе, не могут реализовать себя по полученной специальности. Более 50 % выпускников профессиональной школы, по разным причинам, работают по другой профессии».

Таким образом, компетентностный подход определяет цели и содержание образования, призван обеспечить его качество.

Курс на реализацию данного подхода отражен в «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года», согласно которой обеспечение взаимосвязи академических знаний и практических умений – одна из значимых задач современной политики России в сфере образования. В этой связи, по мнению ученых, в частности И.Д. Лельчицкого, М.В. Мороз, Г.Х. Мусиной-Мазновой, Д.И. Фельдштейна и др., важность и остроту приобретает психолого-педагогический поиск построения «научно обоснованной стратегии развития образования, создание качественно новой системы образования детей, подростков, юношества, их обучения,

воспитания, личностного развития на новых теоретически осмысленных основаниях, отвечающих требованиям и уровню развития общества» [220, с.11].

Исследование компетентностного подхода нашло отражение в работах И.Г. Агапова, А.М. Аронова, В.И. Байденко, А.В. Баранникова, В.С. Безруковой, А.С. Белкина, А.Г. Бермуса, В.И. Блинова, В.А. Болотова, И.А. Зимней, Э.Ф. Зеера, Г.Б. Голуба, Д.А. Иванова, Е.О. Ивановой, В.В. Краевского, Н.В. Кузьминой, О.Е. Лебедева, В.С. Леднева, А.К. Марковой, Ю.Ф. Майсурадзе, Л.М. Митиной, А.М. Митяевой, С.Г. Молчанова, Н.Д. Никандрова, В.В. Нестерова, Л.А. Петровской, М.В. Рыжакова, Г.А. Сергеева, И.С. Сергеева, Ю.Г. Татура, И.Д. Фрумина, М.В. Хайдуковой, А.В. Хоторского, М.А. Чошанова, Е.В. Чуб, О.В. Чураковой, А. Чучалина, С.Е. Шишова, П.Г. Щедровицкого и др. Ученые фиксируют многогранность, разноплановость и системность природы компетенции.

Так, Л.О. Филатовой выделены следующие ведущие идеи компетентностного подхода:

- компетентность интегрирует в себе интеллектуальный и навыковой компонент образования, результат в обучении и ценностные установки;
- когнитивный, операционально-технологический, мотивационный, этический, социальный и поведенческий компоненты компетентности;
- содержание образования формируется от результата – образовательного стандарта;
- потребность человека в адаптации к многократно меняющимся технологиям производства обусловила появление компетентностного подхода. «Компетенция – умение изменить в себе то, что должно меняться, отвечая требованиям конкретной ситуации, сохраняя определенную основу образования, а именно целостное мировоззрение»;
- компетенция отображает потенциал, проявляющийся ситуативно, значит, возможна оценка только отсроченных результатов обучения [222, с.9-11].

Компетентностный подход располагает двумя базовыми понятиями: «компетенция» и «компетентность».

С целью более точного понимания их значения и дальнейшего осмысления мы обратились к рассмотрению семантических характеристик указанных дефиниций (Приложение 1, таблица 1). Сравнив семантические статьи названных терминов в разных словарях и энциклопедиях, мы выявили, что:

- понятие «компетентность» трактуется практически всеми авторитетными изданиями как «обладание знаниями, сведениями, позволяющими судить о чем-либо», «осведомленность»;
- в таких словарях, как «Толковый словарь русского языка» С.И. Ожегова, «Новый толково-образовательный словарь русского языка» под редакцией Т.Ф. Ефремовой, «Словарь иностранных слов» Н.Г. Комлева наблюдается иная расстановка смыслового значения по сравнению со «Словарем иностранных слов, вошедших в состав русского языка» под редакцией А.Н. Чудинова, а также Брокгаузом, что может указывать на то, что значение – «область знаний, круг вопросов, осведомленность в какой-либо области» получает статус первичного, исходного по сравнению со значением «круг полномочий, прав»;
- ряд словарей (например «Толковый словарь русского языка» Д.Н. Ушакова, свободные энциклопедии – Википедия и Викисловарь) расширяют первое значение, включая в формулировку данного понятия «наличие опыта», «основание на опыте», то есть не только наличие соответствующих знаний, но и их практическое применение, действие на практике;
- многие авторитетные словари указывают на образование термина «компетентность» от слова «компетентный»;
- «Толковый словарь русского языка И.С. Ожегова и Н.Ю. Шведовой» вообще не содержит семантической статьи понятия «компетентность»;
- определенные энциклопедии и словари указывают на то, что не следует путать понятия «компетентность» и «компетенция» (к примеру, Википедия).

Таким образом, содержание компетентностного подхода понимается в зависимости от того, как определено соотношение данных понятий. Анализируя эту проблему, И.А. Зимняя говорит о существовании двух вариантов: понятия отождествляются либо дифференцируются.

Рассмотрим аспекты понятия «компетентность» в научных работах разных исследователей. Так, М.А. Чошанов выделяет содержательный (знания) и процессуальный (умения) компоненты в структуре компетентности, согласно этому автор считает, что знаниями надо не просто обладать, а, более того, постоянно (ежеминутно) стремиться к их обновлению и применению в определенных ситуациях [236].

А.М. Аронов приходит к выводу, что «готовность подключиться к определенной деятельности» и есть компетентность [10]. Близкую позицию занимает П.Г. Щедровицкий, определяющий компетентность неотъемлемым атрибутом подготовки к деятельности в будущей профессии [242]. О.Е. Лебедев находит компетентность в «способности осуществлять действие в условиях неопределенности» [127]. И.А. Зимняя под компетентностью понимает «основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно-обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека» [86].

По мнению С.Г. Молчанова, компетентность – это системное понятие, а компетенция – ее составляющая. Близко к позиции ученого определение, данное А.Г. Бермусом, который считает компетентность системным единством, интегрирующим личностный, предметный и инструментальный компоненты [25]. Эти же взгляды разделяет и Е.А. Новикова, определяющая компетенцию через принадлежность к потенциальному качеству студента, а компетентность – к актуальному личностному качеству, что представляет собой степень освоения компетенцией. При этом первое формирует второе [151, с.58].

Если говорить о компетентности обучаемых, то здесь интересна точка зрения И.Г. Агапова и С.Е. Шишова. Ученые рассматривают ее как основанные на знаниях и опыте готовность и способность обучаемого к деятельности. При этом они приобретаются в ходе обучения, направлены на самостоятельность обучаемого в учебно-познавательном процессе, ориентированы на его эффективное вхождение в профессиональную среду.

Проведя анализ подходов к пониманию компетентности, Ю.Ф. Майсурадзе разделил их на три ведущие группы:

- 1) компетентность – знание дела;
- 2) в структуру компетентности включается уровень образования, опыт и стаж работы по профилю;
- 3) компетентность – взаимосвязь знания и способа его реализации в практической деятельности.

Автор делает вывод о необходимости разграничения терминов «компетентность» и «компетенция». С его точки зрения, компетенция – полномочие, а компетентность – характеристика носителя этих полномочий. Следовательно, человек может быть наделен компетенцией, но при этом не обладает компетентностью.

М. Кяэрст, настаивая на том, что компетентности вообще не существует, рассматривает её в концепции модернизации управления и выделяет основные компоненты компетентности, на которые указывает С.Н. Добросмыслова [64]:

1. Условия, позволяющие овладеть компетентностью (талант, способности, знания, опыт, образование, квалификация).
2. Деятельность человека.
3. Продукты деятельности (результаты труда, количественные и качественные преобразования в объектах деятельности).

Дифференцируя «компетенцию» и «компетентность», А.В. Хоторской считает, что первое понятие включает личностное отношение человека к компетенции и предмету деятельности, а компетентность – это обладание соответствующей компетенцией [228].

Социальные психологи определяют «компетентность» как тщательное знание и понимание сущности осуществляющей деятельности, допустимых средств и способов достижения намеченных путей. Ряд ученых, в частности Д. Брунер, под компетентностью понимают совокупность качеств, свойственных компетентному специалисту, уровня которых обязан достичь любой индивид, осваивающий ту или иную профессию.

В соответствии с этим следует, что в 80-90 гг. XX века социальные психологи в структуре компетентности выделяли как общую совокупность

знаний, так и знания потенциальных последствий определенного способа воздействия, представляющие собой коммуникативные способности. Компетентность рассматривалась как комплекс установленных свойств личности, которые обусловливают достижение эффективного решения ведущих задач в области человеческой деятельности.

Опираясь на вышеизложенное, мы можем говорить, что большинство исследователей интересующее нас понятие связывают с готовностью, возможностью, способностью реализовывать практическую деятельность. Несомненно, ученые единогласны в том, что компетентность обеспечивает качественное выполнение определенной деятельности и, безусловно, влияет на её результат. Однако интегрирующий компонент содержания данного понятия вызывает у авторов разногласия. В качестве объединяющей точки часть исследователей считают деятельностное начало (способность и готовность к действию), многие убеждены в том, что здесь необходимо говорить о знаниях, умениях и навыках, а другие различают содержательные и процессуальные составляющие.

Для современной системы образования важно мнение В.А. Кальней, которая считает, что умение мобилизовать в реальных условиях имеющиеся знания и опыт является компетентностью.

Проведенный анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования позволяет заключить, что в среде ученых нет и единой трактовки понятия «компетенция». В основу понимания его сущности положены: «способность и готовность действовать», «эффективно действовать», «способы действия», «опыт, имеющий интеллектуальную и личностную обусловленность», «интегративные конструкты», «углубленное знание», «способность решать проблемные ситуации», «совокупность качеств личности», «сплав знаний, умений, навыков и личностных особенностей» и др. (Приложение 1, таблица 2).

Для основ профессиональной подготовки бакалавров социальной сферы более подходит определение компетенции, данное А. Чучалиным: «готовность (мотивация и личностные ресурсы) проявить способности (знания, умения и

опыт) для успешной профессиональной деятельности при наличии возможности (проблемная ситуация и ресурсы). Этой точки зрения мы и будем придерживаться в рамках нашего исследования.

Исходя из анализа научной литературы, мы понимаем «компетентность» как личностную характеристику индивида, выражющуюся в его готовности использовать комплексные технологии деятельности, основанные на способности применять научные знания в конкретных жизненных ситуациях.

Следовательно, можно определить компетенцию как качества, а компетентность как характеристику обладателя интегративных качеств. Вместе с тем необходимо учитывать мнение исследователей, что специалист, не обладая компетентностью, может быть при этом наделен компетенцией. Поддерживая точку зрения В.А. Кальней, говорить о компетенциях стоит только в том случае, если они обнаруживаются в той или иной ситуации, непроявленная компетенция является скрытой возможностью, потенциалом.

Следует принять во внимание, что «особенностью реализации компетенций является вовлеченность в учебно-профессиональную деятельность не только познавательных процессов, но также потребностно-мотивационной и эмоционально-волевой сфер личности. Преобразование учебно-познавательной деятельности в учебно-профессиональную приводит к становлению новой ведущей деятельности, в которой компетенции выступают в качестве обобщенных видов действий и наряду с вновь формируемыми действиями образуют новый состав учебно-профессиональных действий, которые отвечают новым учебно-профессиональным целям» [82, с.46].

Исследователи компетентностного подхода выделяют ключевые (базовые) и профессиональные (специальные) виды компетенций.

С нашей точки зрения, необходимо в первую очередь обратиться к рассмотрению ключевых компетенций, которые, по мнению ученых, являются основой для всех остальных, имеющих конкретную и предметно-ориентированную направленность, обладают надпрофессиональным и

надпредметным характером, обязательны и важны в каждой сфере деятельности, выступают залогом успеха и эффективности общества [54, с.7].

Ключевые компетенции выполняют определенные функции [43,с.106]:

- 1) оказывают помощь личности в обучении;
- 2) позволяют работникам обладать гибкостью и отвечать требованиям работодателей;
- 3) способствуют быть успешным.

Ученые и практики придерживаются единого мнения по поводу того, что компетенции – важный результат образования, поэтому их необходимо сформировать у каждого обучающегося, все дисциплины, все уровни образования должны быть пронизаны ими. Причем ключевые компетенции интегрированы в содержание учебного плана, а не отдельная его часть [89,с.7].

Д.А. Ивановым выделены их существенные признаки [89, с.8]:

- ключевые компетенции – это универсальные средства достижения значимых целей;
- каждый человек должен овладеть ими;
- они дают возможность решать проблемы (самостоятельно и в сотрудничестве с другими), добиваться результатов в ситуациях, для решения которых не имеется наработанных средств;
- потребители образовательных результатов определяют набор ключевых компетенций, зависящий от способностей и качеств человека, которые выступают в настоящее время в обществе наиболее ценными;
- деятельность является важным аспектом, в рамках которого человек проявляет и приобретает компетенции.

В научной литературе наблюдается разброс мнений по поводу формулировок ключевых компетенций; причем оперируют как европейской системой, так и используют собственно российские классификации. Так, А.В. Хуторской, изучая ключевые образовательные компетенции, в своей классификации за основу берет социальный и личностный опыт, основные виды деятельности обучаемого, позволяющие ему приобрести социальный опыт. И.А.

Зимняя [86] строит свою классификацию, опираясь на труды Б.Г. Ананьева, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой и В.Н. Мясищева. Мы обобщили положения вышеназванных авторов в следующую таблицу (см. таблицу 1).

Таблица 1 - Классификации ключевых компетенций отечественных исследователей

• •		• •	
Социальный и личностный опыт		Человек – субъект общения, познания, труда (Б.Г. Ананьев) Человек проявляет себя через отношения в обществе, с окружающими, с самим собой, в трудовой деятельности (В.Н. Мясищев)	
Основные виды деятельности обучаемого		Компетентность имеет акмеологический характер (Н.В. Кузьмина) Профессионализм включает компетентности (А.К. Маркова)	
Ценностно-смысловые	- ценностные установки обучаемого, - способность понимать окружающую реальность, осознавая свое предназначение, - умение принимать решения, определяя смысло-целевые ориентиры своих поступков и действий	Компетенции, относящиеся к человеку как личности, субъекту деятельности, общению	- здоровьесберегающие компетенции (познание и соблюдение норм ЗОЖ); - ценностно-смысловая ориентация (ценности бытия, жизни, культуры и др.); - интеграционные компетенции (структурообразование, расширение и приращение знания); - гражданственность (знание и следование правам и обязанностям гражданина); - компетенции самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития, личностно-профессиональной рефлексии и развития
Общекультурные	осведомленность в кругу вопросов культуры, духовно-нравственных принципов		
Социально-трудовые	обладание знаниями и опытом в гражданско-общественной и социально-трудовой деятельности, семейных отношений, в сфере профессионального самоопределения	Компетенции социального взаимодействия человека социальной сферы	
Личностное самосовершенствование	освоение способов саморазвития в физической, духовной и интеллектуальной сферах, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки		- социальное взаимодействие; разрешение конфликтов, сотрудничество, терпимость, толерантность, социальная мобильность;
Коммуникативные	- владение языками, способами взаимодействия с окружающими, - навыки групповой работы, - умение в коллективе выполнять разные социальные роли		- компетенции общения (диалог, монолог, знание и соблюдение традиций)

Учебно-познавательные	комплекс компетенций самостоятельной познавательной деятельности: целеполагание, планирование, анализ, рефлексия, самооценка	Компетенции, относящиеся к деятельности человека	- познавательная деятельность (умение ставить и решать познавательные задачи, принимать нестандартные решения, создавать и разрешать проблемные ситуации; исследовательская и мыслительная деятельность);
Информационные	умения самостоятельно искать, анализировать, отбирать, преобразовывать, сохранять и передавать требующуюся информацию		- компетенции деятельности (планирование, проектирование, исследование); - информационные технологии (получение, обработка, преобразование информации; технологии масс медиа и мультимедиа)

Опираясь на проведенный анализ ключевых компетенций, на которых акцентировали свое внимание И.А. Зимняя и А.В. Хуторской, в рамках нашего исследования мы пришли к выводу, что среди них есть те, которые содержат какой-либо компонент, имеющий непосредственное отношение к социально-проектным компетенциям работника социальной сферы и дающий им определенную характеристику. К примеру, компетенции, относящиеся к человеку как личности, ценностно-смысловые и личностного самосовершенствования (способность понимать социальную реальность; умение принимать нестандартные решения; интеграционные процессы; владение способами саморегулирования, саморазвития и др.) предоставляют возможность студенту анализировать социальную действительность, осознавая социальные потребности, определяя ценностные ориентиры своей профессиональной деятельности, интегрировать и структурировать полученную информацию для работы над социальным проектом, производить рефлексию личностно-профессиональной сферы, что определяет последующий профессиональный рост с направленностью на проектную деятельность. Компетенции деятельности и учебно-познавательные (постановка и решение познавательных задач, создание и разрешение проблемных ситуаций, выполнение интеллектуальной деятельности – анализ, рефлексия,

целеполагание, планирование и др.) обеспечивают эффективность формирования социально-проектных умений бакалавра, развивающихся при становлении социально-проектных компетенций. Коммуникативные компетенции (навыки общения, терпимость, контакт, сотрудничество и др.) создают условия для установления и осуществления наиболее успешного развития и течения социального взаимодействия как в рамках работы над социальным проектом, так и в кругу своих профессиональных обязанностей, поскольку они непосредственно связаны с социальной сферой и процессом общения с клиентом социальных учреждений и служб.

Ранее сказанное позволяет говорить о том, что ключевые компетенции – базовый компонент специалиста нового времени (в том числе и бакалавра социальной сферы), круг их может видоизменяться, но владеть ими необходимо каждому профессионально ориентированному человеку.

Необходимо отметить, что область наших интересов находится в рамках профессиональных социально-проектных компетенций бакалавров социальной сферы. Согласно этому мы решили обратиться к рассмотрению данного понятия.

Вопросы развития профессиональной компетентности анализируются с позиций акмеологии. Выделены характеристики профессиональной компетентности, которые в целом, по мнению ученых, являются общими и обязательными для всех специалистов (см. таблицу 2).

В отечественной науке существуют разные подходы к рассмотрению понятия «профессиональная компетентность», которое трактуется в ключе профессиональных требований к специалисту. Как отмечает И.В. Пантюк, одни авторы понимают под профессиональной компетентностью комплекс профессионально значимых черт (способности осуществить должностные требования профессии). Другие считают, что это система внутренне присущих психических состояний и качеств личности (готовность реализовывать профессиональную деятельность, опираясь на способность совершать требующиеся для этого действия).

Таблица 2 - Характеристика профессиональной компетентности с позиций акмеологии [43]

Структурные компоненты профессиональной компетентности	Характеристика профессиональной компетентности
Гностическая (когнитивная)	Необходимые профессиональные знания (их объем и уровень – главная характеристика компетентности)
Регулятивная	Позволяет применять имеющиеся профессиональные знания для решения профессионально ориентированных задач
Рефлексивно-статусная	Дает право осуществлять действия определенным образом за счет признания авторитета
Нормативная	Отражает круг полномочий, область профессиональной деятельности
Коммуникативная	Определяет возможность установления контактов самого разного вида для осуществления практической деятельности

Третий рассматривают ее в качестве способности к действию со знанием дела, к актуальному выполнению деятельности. Нет единогласия и в представлениях ученых о компонентах структуры профессиональной компетентности. Так, одни кладут в основу знания и умения, другие – характерные способности или профессионально значимые знания. Для отдельных авторов критическое мышление – обязательный элемент профессиональной компетентности [165,26]. Трактовку учеными интересующего нас понятия мы представили в Приложении 1, таблице 3.

Анализ научной литературы свидетельствует о том, что на данном этапе развития российской науки еще не сформирован однозначный подход к определению definicijii «профессиональная компетентность», не выявлено общее содержание ее структурных компонентов, да и вряд ли это представляется возможным.

Ряд исследователей (В.А. Демин, Н. Клименко, Н.В. Кузьмина, О.Е. Ломакина, Ю.Г. Татур, А.П. Тряпицына и др.) связывают профессиональную компетентность с сочетанием свойств и состояний психики человека, которые позволяют ему осуществлять самостоятельное и ответственное действие

(личностные новообразования); с обладанием способностью и умением исполнять профессионально-трудовые обязанности. То есть на первый план выдвигают личностные качества, учитывая професионализм. Для других (В.Н. Введенский, Л.В. Ведерникова, В. А. Сластенин, Е.В. Чуб и др.) – это совокупность знаний, дающая возможность судить о вопросах в области профессиональной сферы на высоком уровне, со знанием дела, квалифицированно, включая и опыт специалиста.

Профессиональная компетентность, по мнению В.С. Безруковой, обусловлена «профессионально значимыми знаниями, навыками и умениями» и является одним из компонентов (квалификационным) личностного потенциала будущего субъекта профессиональной деятельности [20, с. 53].

Качество, свойство, состояние специалиста, которое обеспечивает его физическое, психологическое и духовное соответствие требованиям профессии, специальности, стандартам квалификации, занимаемой должности, – это одно из часто встречающихся толкований данного термина в отечественной психолого-педагогической литературе.

В рамках нашего исследования представляет интерес профессиональная компетентность и компетенции бакалавра социальной сферы. Изучением вопроса занимались Н.В. Абрамовских, С.О. Авчинникова, Т.В. Амельченко, Т.С. Базарова, К.Н. Бараковских, Л.А. Бессонова, М.Г. Блинова, М.А. Болдина, И.В. Бурцева, Н.В. Гарашкина, В.А. Глебова, И.И. Железкина, Л. С. Кириллова, Ю.В. Койнова, Н.Н. Кузьминов, Е.П. Кузнецова, А.Ю. Курин, И.Д. Лельчицкий, Ю.В. Макарова, М.В. Мороз, Е.С. Муниц, Г.Х. Мусина-Мазнова, Е.А. Новикова, И.В. Пантюк, Г.А. Петрова, Т.В. Склярова, Л.В. Федякина, В.Н. Фролов, Л.А. Ядваршиш, В.Ю. Ярецкий и др.

Под профессиональной компетентностью бакалавра социальной работы И.В. Пантюк понимает «интегративное личностно-деятельностное новообразование, которое представляет собой сбалансированное сочетание знаний, умений и сформированной профессиональной позиции, позволяющее самостоятельно и качественно выполнять задачи профессиональной деятельности

и находящееся в отношениях диалектической зависимости с профессиональной направленностью личности» [165, с.24]. На то, что профессиональная компетентность специалиста социальной сферы связана с личностными проявлениями и имеет деятельностьный ресурс, указывает и И.И. Железкина, определяющая интересующее нас понятие как «характеристику личности, владеющей перечнем определенных компетенций, способную реализовать свой образовательно-деятельностный потенциал в определенной практической области применения с тенденцией расширения, обогащения, обновления» [111, с. 425].

В.Ю. Ярецкий данное понятие трактует как комплекс компетенций, содержащих «интегративные знания и умения», которые применяются на практике для «решения наиболее насущных социальных проблем» и «содействие созданию ... благоприятных условий жизнедеятельности» [249,с.7]. Близкую позицию занимает Е.А. Новикова, считающая что «компетентность в процессе подготовки бакалавра социальной работы представляет собой степень освоения компетенций и определяет способность решать проблемы социальной направленности» [151,с.58].

На то, что в основе профессиональной компетентности будущего сотрудника социальной сферы лежит процесс объединения отдельных частей в единое целое, указывает Г.Х. Мусина-Мазнова. Исследователь отмечает, что сущность интересующего нас понятия состоит в «интегрировании знаний, умений, опыта, личностных качеств, обеспечивающих профессиональное становление и самореализацию специалиста, т.е. личностных возможностей, позволяющих самостоятельно и эффективно решать социальные проблемы индивидов и общества» [143, с. 11].

Опираясь на научные работы в данной области, рассматриваем

,

(, ,)

Структуру профессиональной компетентности бакалавра социальной сферы разработал И.В. Панюк [165, с.30-33], учитывая исследования аспектов психологии профессионализма А.К. Макаровой [132] (Приложение 1, таблица 4). Компоненты структуры нами были обобщены и представлены в таблице 3.

Таблица 3 - Структура профессиональной компетентности бакалавра социальной сферы

/		
Осознание назначения профессии; овладение профессиональными нормами, достижение эффективных результатов в решении проблем социальной действительности; профессиональное мастерство, мышление, интуиция		
Овладение нормами общения в профессии, социальная ответственность за профессиональные решения и действия; умение сотрудничать и заинтересовывать окружающих результатами своей профессии		
Устойчивая профессиональная мотивация; осознание своей ценности в профессии; осмысленное творчество в профессиональной деятельности; приспособление себя к профессии и наоборот; положительный эмоциональный настрой; индивидуальный подход к каждому клиенту		
Способность к профессиональному самосознанию, непрерывное саморазвитие профессиональных способностей; построение индивидуального маршрута профессионального становления и роста; профессиональная обучаемость; умение обращать результаты собственного профессионального развития на благо других людей (проявление альтруизма)		
Профессиональные умения, стремление к самосовершенствованию, профессиональное самосознание, творчество	Адаптивность, коммуникабельность, эмпатия, гуманизм	Организаторские способности, целенаправленность, оперативность, внимательность, терпимость

Беря за основу структуру профессиональной компетентности А.К. Макаровой (профессиональные знания; профессиональные умения; профессиональные установки, определяемые профессией; личностные особенности, дающие возможность овладеть профессиональными знаниями и умениями [132]), мы придерживаемся мнения И.В. Панюк о том, что профессиональную компетентность будущего бакалавра социальной сферы составляют:

- объективно необходимые, специальные знания в области социальной действительности;

- практическое применение полученных знаний с целью эффективного выполнения профессиональных установок и современных требований, предъявляемых к указанной профессии;
- психологические особенности самой личности, которые позволяют усвоить профессиональные знания, умения и навыки.

Анализ научной литературы делает очевидным вывод И.А. Зимней о том, что формирование профессиональной компетентности – это активный процесс освоения и совершенствования профессионального опыта, в результате которого развиваются индивидуально-профессиональные качества и накапливается профессиональный опыт. Непрерывное развитие и самосовершенствование составляют его основу [87].

Профессиональная компетентность формируется, по мнению И.А. Зимней, в процессе реализации этапов самоанализа и осознания необходимости; планирования саморазвития; самопроявления, анализа и самокорректировки [87].

В соответствии с этим этапами в овладении профессиональными компетенциями бакалаврами социальной сферы, с точки зрения И.В. Пантюк [165, с.21], будут:

- развитие профессионального мировоззрения и ориентации, психологической готовности к выполнению деятельности в рамках выбранной профессии;
- повышение самосознания и, как следствие, рост социальной зрелости;
- личностно-профессиональное развитие студента в процессе изменения его социальной роли;
- интеграция знаний, получаемых в высшей школе, в единую деятельность образования.

В рамках нашего исследования представляют интерес факторы, определяющие степень владения профессиональными компетенциями бакалаврами социальной сферы. Их определяют исследователи, занимающиеся изучением данной проблемы:

- профессиональная мотивация и выраженность значимых для профессии личностных качеств бакалавра;
- уровень базовой подготовки и наличие знаний и навыков в области выбранной профессии;
- степень активности и самостоятельности в процессе обучения;
- практический опыт;
- психологическая готовность к деятельности в рамках будущей профессии [165].

Таким образом, современные аспекты профессиональной подготовки студентов в высшей школе учитывают потребность государства и общества в компетентных специалистах, проявляющих профессиональные, личностные и социальные качества, что является результатом достаточно высокого уровня развития профессиональных компетенций.

1.2.

-

В течение достаточно долгого периода времени социальная работа, по мнению В.Г. Бочаровой, концентрировала свое внимание на относительно узких проблемах клиента. В настоящее время актуальны вопросы совершенствования социальной работы, осуществляются попытки обоснования и поиска новой концепции как социальной работы, так и процесса подготовки кадров данной сферы деятельности. Все вышесказанное подтверждает вывод В.Г. Бочаровой, изучающей проблемы профессионального становления кадров социальной работы, о том, что «обучение социальной работе не может только пассивно отражать социальное развитие. Оно должно вырабатывать умение профессионалов вести активный поиск решения возникающих социальных проблем. Социальная работа начинается тогда, когда профессионал включает клиента в самостоятельное решение своих проблем..., решать проблемы надо только вместе с клиентом, а не вместо него» [34, с.67, 75]. Близкую позицию занимает и Л.А. Ядваршик, отмечая необходимость повышения «субъектности,

мотивации и активизации жизненной активности клиентов социальной работы посредствам выработки и реализации личных жизненных сценариев» [245, с. 91]. Именно это и отличает современный этап профессионализации бакалавров социальной сферы от подготовки, осуществляемой несколькими годами ранее.

В этой связи необходимость формирования у них профессиональной компетентности становится очевидной. Она предполагает как способность адекватно понимать социальную реальность, правильно оценивать ситуацию, так и уметь применять полученные знания. Профессиональная компетентность представляет собой «интегральную характеристику деловых и личностных качеств личности, отражающую уровень знаний, умений, опыта, достаточные для достижения цели данного рода деятельности, а также его нравственную позицию» [104, с.67]. Ученые едины в том, что задача образования – сформировать профессиональную компетентность, то есть подготовить бакалавра социальной сферы, способного содействовать в конечном итоге политическому и социально-экономическому росту государства.

Следует отметить, что в науке вопрос о выделении социальной сферы как отдельной подсистемы общества наравне с экономической, политической и др. остается полемичным. Ряд исследователей (к примеру, Г.М. Кац, М. Н. Руткевич) считают это невозможным из-за отсутствия в ней «принятого комплексного критерия обособления» [159, с.3]. Анализ научной литературы позволяет заключить, что продуктивным является мнение ученых (В.И. Жукова, Г.И. Осадчей, Г.Н. Штиновой и др.), говорящих о целесообразности и правомерности выделения «социальной сферы как одной из фундаментальных сфер общественной жизни» [159, с.3], поскольку она является «..устойчивой областью человеческой деятельности..., пространством реализации социальной функции общества..., в ней обретает смысл социальная политика государства, реализуются социальные и гражданские права человека» [159, с.4]. Мы придерживаемся точки зрения Г.И. Осадчей, определяющей социальную сферу как «целостную, постоянно изменяющуюся подсистему общества, порожденную объективной потребностью общества в непрерывном воспроизводстве субъектов социального

процесса» [159, с.4]. Опираясь на эти положения, Г.Н. Штинова в социальной сфере выделяет четыре подсистемы общественного воспроизведения (биологическую, духовно-нравственную, интеллектуальную и социальную), в соответствии с которыми обозначает сферы профессиональной деятельности: здравоохранение, спорт; культура, искусство; образование, наука; взаимоотношения человека с обществом и социальными структурами [241]. Анализируя данные позиции, разделяем мнение Г.Н. Штиновой о том, что выделенным подсистемам требуются «профессиональные кадры социального профиля», которыми и являются бакалавры социальной сферы.

В рамках данного исследования, говоря о бакалаврах социальной сферы, не ограничиваемся только бакалаврами социальной работы, поскольку придерживаемся точки зрения тех исследователей, которые считают, что социальную помощь и поддержку населению надлежит осуществлять не только учреждениям социальной защиты, но и здравоохранения, образования, спорта и культуры. Потому как социальное здоровье человека для каждого из них является неоспоримой ценностью, что указывает на необходимость совместной профессиональной деятельности учреждений социальной сферы [95, с.303]. Все сказанное позволяет нам наряду с бакалаврами социальной работы в исследование включить и бакалавров организаций работы с молодежью.

Профессиональная компетентность бакалавра социальной сферы формируется на основе требований Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО) и утвержденной «Компетентностной модели выпускника».

Сравнительный анализ Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования по направлениям «Социальная работа» и «Организация работы с молодежью» [217,218] показывает много общего в характеристике их профессиональной деятельности. Так, определяем одинаковые виды профессиональной деятельности (социально-технологическая, организационно-управленческая, исследовательская и социально-проектная), в соответствии с которыми бакалавры решают одинаковые профессиональные

задачи. Более того, область профессиональной деятельности (сфера труда, науки и образования, культуры, здравоохранения, государственные и общественные структуры) и объекты профессиональной деятельности (молодежь и проявление ее свойств и состояний в различных областях социальной деятельности и взаимодействие на уровне индивида, группы, сообщества – как один из основных объектов для бакалавра по организации работы с молодежью, и молодежь как одна из категорий граждан, которая нуждается в социальной поддержке, помощи, защите и социальном обслуживании – для бакалавра социальной работы) тоже близкие.

Ряд исследователей, таких как И.В. Наместникова, Е.Г. Студенова, М.В. Фирсов, считают, что действующее законодательство суживает сферу деятельности социальной работы оказанием только ряда услуг, между тем, уровень подготовки будущих кадров социальной сферы гораздо обширнее [224]. Практика подтверждает, что от работника социальной сферы в XXI веке требуется не только применение академических знаний, умений, навыков, но и способность и готовность к непрерывному творческому саморазвитию во всех видах профессиональной деятельности. Исследования последних лет в сфере социальной работы позволили ученым обобщить отечественный и зарубежный подходы к разработке системы компетенций, что послужило основой нового ФГОС ВО по направлению подготовки «Социальная работа».

В соответствии с выделенными направлениями деятельности образовательный стандарт определяет профессиональные задачи, которые должны будут решать будущие бакалавры в процессе целенаправленной разработки и реализации моделей современных технологий социальной помощи в области социальной защиты и поддержки населения.

Ориентируя на решение профессиональных задач, ФГОС ВО определяет требования к результатам освоения основных образовательных программ бакалавриата в виде системы компетенций – общекультурных (ОК), общепрофессиональных (ОПК) и профессиональных (ПК). Общекультурные компетенции содействуют личностному росту, их можно назвать предпосылкой

плодотворной деятельности, именно поэтому они характерны для любой квалификации и специальности. Общепрофессиональные и профессиональные же, в свою очередь, устанавливаются границами профессии, в результате чего существуют различные подходы к выстраиванию компетенций.

Рассматривая зарубежный опыт, И.В. Наместникова, Е.Г. Студенова и М.В. Фирсов указывают на то, что французские ученые за основу системы профессиональных компетенций работника социальной сферы берут специфику, виды деятельности (оказание помощи, наличие характерного поведения, профессиональные коммуникации, работа с партнерами и социальным окружением, проведение социальной экспертизы), установленные законом. В подходе немецких исследователей первоначало – постановка задачи, решение которой зависит от понимания профессиональной и социальной ответственности, поэтому, по мнению ряда авторов, таких как Л. Доминелли, Н. Парсон, структура профессиональных компетенций кадров социальной сферы во главу угла должна поставить критическое осмысление информации. Потому профессиональные компетенции, соотнесенные с критической рефлексией, обретают особую ценность. Вместе с тем, немецкая квалификационная структура предполагает последовательное формирование профессионализма социального работника в ходе обучения, а именно: от изучения базовых основ к расширению компетенций с правом специализации в разнообразных сферах системы социальной работы.

Отечественные специалисты, разрабатывая систему профессиональных компетенций бакалавров социальной сферы, в частности социально-проектных, близки к французским исследователям. Данный вывод основывается на анализе требований, предъявляемых к выпускникам в соответствии с ФГОС по направлениям подготовки «Социальная работа» и «Организация работы с молодежью», в которых отмечается, что выпускники, освоившие данные программы бакалавриата, должны овладеть теми профессиональными компетенциями, которые соответствуют видам профессиональной деятельности.

В рамках данного исследования представляют интерес профессиональные социально-проектные компетенции. Обратимся к сравнительному анализу данной

группы профессиональных компетенций, выделенных в ФГОС ВПО и ФГОС ВО по указанным направлениям подготовки (см. таблицу 4).

Таблица 4 – Требования ФГОС ВПО и ФГОС ВО к бакалавру социальной сферы при реализации социально-проектной деятельности

Бакалавр социальной работы	готовность к участию в социально-инженерной и социально-проектной деятельности учреждений, участвующих в решении проблем социальной защиты, благополучия населения (ПК-30)	Академический бакалавр [217, с. 16-17]	способность к разработке и реализации социальных проектов в рамках мероприятий государственной и корпоративной социальной политики, обеспечения социального благополучия, оказания медико-социальной помощи населению (ПК-13)
	способность учитывать специфику национально-культурного пространства и характера жизнедеятельности различных национальных, половозрастных и социально-классовых групп как объектов социально-проектной деятельности учреждений социальной сферы (ПК-31)		способность участвовать в pilotных проектах по созданию инновационных площадок учреждений в сфере социальной работы (ПК-14)
	готовность разрабатывать инновационные социальные проекты в рамках мероприятий государственной и корпоративной социальной политики, обеспечения социального благополучия, медико-социальной помощи (ПК-32)		способность к разработке и реализации социальных проектов в рамках мероприятий государственной и корпоративной социальной политики, обеспечения социальной защиты населения (ППК-11)
	способность участвовать в试点ных проектах по созданию инновационных площадок учреждений в сфере психосоциальной, структурной и комплексно ориентированной социальной работы (ПК-33)		способность участвовать в试点ных проектах по созданию инновационных площадок учреждений в сфере социальной работы, оказанию медико-социальной помощи (ППК-12)
	готовность разрабатывать комплексные и индивидуальные социальные проекты для привлечения дополнительных финансовых средств (фандрэйзинг) (ПК-34)		
	способность создавать социальные проекты для работы в трудных жизненных ситуациях, для обеспечения физического, психического и социального здоровья людей (ПК-35)		
Бакалавр организации работы с молодежью	умение планировать работу с молодыми людьми; способность выявлять проблемы в молодёжной среде и вырабатывать их организационные решения; умение организовать информационное обеспечение молодежи по реализации молодежной политики; владеть навыками организации досуговой деятельности (ПК-3)	Академический бакалавр [218, с.12]	способность участвовать в реализации социально-психологической адаптации молодых людей в организации (ПК-14)
	способность участвовать в развитии проектно-аналитической и экспертно-консультационной деятельности в молодежной среде; способность участвовать		способность участвовать в разработке и внедрении проектов и программ по проблемам детей, подростков и молодежи (ПК-15)

	<p>в разработке и внедрении проектов и программ по проблемам детей, подростков и молодёжи; поддержка актуальных и востребованных инициатив в молодежной среде (ПК-4)</p> <p>владение навыками участия в социальных проектах по реализации молодёжных программ (ПК-5)</p>		
			умение использовать социальные технологии в выявлении проблем в политических и общественных движениях молодежи (ПК-16)
			готовность участвовать в социальных проектах по реализации молодежных программ (ПК-17)
			способность участвовать в развитии инновационных технологий в практике работы с молодежью (ПК-18)
			способностью участвовать в развитии проектно-аналитической и экспертно-консультационной деятельности в молодежной среде (ПК-19)
		Прикладной бакалавр [218, с.13]	способностью участвовать в реализации социально-психологической адаптации молодых людей в организации (ППК-9)
			способность участвовать в организации социально-проектной деятельности детских и молодежных общественных организаций и объединений (ППК-10)
			способность участвовать в организации социальных проектов гражданско-патриотического воспитания молодежи (ППК-11)

Вначале следует отметить, что ФГОС ВО по направлению подготовки «Социальная работа» позиционирует подготовку академического и прикладного бакалавров. Сравнивая ФГОС ВПО по данному направлению и ФГОС ВО с присвоением квалификации «академический бакалавр», мы пришли к выводу, что выпускники – бакалавры готовятся к выполнению одинаковых профессиональных задач в социально-проектной профессиональной деятельности: вносить свой вклад в социально-инженерную и социально-проектную деятельность учреждений в решении проблем социальной защиты и благополучия населения, разрабатывая социальные проекты, направленные на поиск оптимальных и эффективных моделей социальной помощи клиенту. Для осуществления данных полномочий бакалаврам необходимо овладеть социально-проектными компетенциями. Анализируя эти компетенции, мы приходим к выводу, что ФГОС ВПО выделяет шесть социально-проектных компетенций, определяя их для

каждой из установленной профессиональной задачи. ФГОС ВО, предъявляя требования к результатам освоения программы бакалавриата, определяет формирование только двух социально-проектных компетенций, которые, следовательно, являются универсальными для решения всех профессиональных задач в кругу социально-проектной профессиональной деятельности. Следует отметить, что во ФГОС ВО не концентрируется внимание на тех социально-проектных компетенциях, которые можно назвать более общими для социально-проектной деятельности, необходимые для осуществления самого процесса работы над проектом, несмотря на то, что соответствующие профессиональные задачи выпускник должен быть готов решать в практической деятельности. Например, готовность к участию в социально-проектной деятельности учреждений социальной сферы; способность принимать во внимание национально-культурные особенности определенных социальных групп, которые могут являться объектами социально-проектной деятельности и т.п. А на первое место выходят готовность и способность создавать социально значимый продукт – конкретный социальный проект. То есть ориентир на достижение конечного результата социально-проектной деятельности. Проведенный анализ позволяет говорить о большей практической направленности выделенных социально-проектных компетенций в ФГОС ВО. При этом данный стандарт ориентирует на подготовку прикладного бакалавра, овладевшего практическими навыками социальной работы в рамках выбранной профессии и получившего при этом серьезные теоретические знания. Это обстоятельство обуславливает выделение еще и профессионально-прикладных компетенций (ППК), которые имеют непосредственный практико-ориентированный характер. Сравнивая социально-проектные компетенции, которыми необходимо овладеть академическому и прикладному бакалаврам, мы приходим к выводу, что они идентичны, как и профессиональные задачи в области социально-проектной деятельности, к решению которых они должны быть готовы. Следовательно, выпускник-бакалавр, освоивший программу ФГОС ВО, должен быть готов в профессиональной

социально-проектной деятельности к получению определенного «продукта», конечного ее результата, то есть конкретного социального проекта.

Обратимся к сравнительному анализу социально-проектных компетенций, выделенных в соответствии с ФГОС ВПО и ФГОС ВО по направлению подготовки «Организация работы с молодежью». В ФГОС ВПО одним из видов профессиональной деятельности выделялась социально-проектная, для решения профессиональных задач в ее области бакалавр должен был овладеть проективными (ПК-3), управлеченческими (ПК-4) и инструментальными (ПК-5) компетенциями. В отличие от этого, ФГОС ВО четко выделяет группу социально-проектных компетенций, в которую включаются управлеченческие и инструментальные из предыдущего стандарта. Например, такие как «способность разрабатывать и внедрять проекты по подростковым и молодежным проблемам; способность участвовать в развитии проектно-аналитической и экспертно-консультационной деятельности; готовность к участию в социальных проектах по реализации молодежных программ» [218, с.11-12]. Следовательно, в ФГОС ВО управлеченческие и инструментальные профессиональные компетенции объединяются в одну группу. При этом увеличивается общее количество социально-проектных компетенций, которыми должны обладать выпускники, освоившие данную программу бакалавриата, несмотря на то, что профессиональные задачи в социально-проектной деятельности не меняются. Анализируя социально-проектные компетенции, которыми должны овладеть студенты с присвоением квалификации «академический» и «прикладной» бакалавр, отмечаем, во-первых, для каждого из них определен свой состав компетенций при одинаковых профессиональных задачах, что отличает данный стандарт от ФГОС ВО по направлению «Социальная работа». Исключением является только «способность принимать участие в реализации социально-психологической адаптации молодых людей в организации» [218]. Во-вторых, «академический бакалавр» должен обладать шестью социально-проектными компетенциями, а «прикладной» - тремя. В-третьих, «академический бакалавр» должен быть готов к аналитической деятельности путем выявления проблем в

молодежной среде; к разработке социальных проектов для их решения; к управлению проектами, внедряя их в социальную действительность; способность осуществить экспертизу проекта. Для «прикладного бакалавра» в профессиональной деятельности важной является способность организовать социально-проектную деятельность, то есть осуществлять в учреждениях, реализующих государственную молодежную политику, планомерную, согласованную деятельность по созданию и разработке социальных проектов. Иначе говоря, выступать модератором. Это не представляется возможным без умения анализировать социальные процессы, выявлять проблемы, находить пути их решения, разрабатывать проектное решение, оценивать риски, прогнозировать ожидаемые результаты, то есть без овладения теми социально-проектными компетенциями, которые определены для «академического бакалавра». Следовательно, «прикладному бакалавру» необходимо обладать всем составом социально-проектных компетенций, выделенных в ФГОС ВО.

В целом, проведенный анализ подчеркивает необходимость готовности бакалавров, освоивших программы бакалавриата по направлениям подготовки «Социальная работа» и «Организация работы с молодежью» к разработке социальных проектов, их внедрению в социальную действительность и управлению ими. Этот вывод дает основание согласиться с мнением А.М. Новикова, что для современного общества одним из центральных оказывается идея «проекта» [148, с.34]. Современное образование направлено не на усвоение готовых знаний, а на возможность информационного обмена, что подтверждает неоднократное употребление термина «проект».

Определение значения термина «проект» мы находим еще в Толковом словаре В.И. Даля, где дается такое толкование: «план, предположение, предначертание; задуманное, предложенное дело, и самое изложение его на письме или в чертеже» [209].

Сравнив и проанализировав семантические статьи термина «проект» в разных авторитетных изданиях и словарях (Приложение 1 таблица 5), мы выявили, что значение интересующего нас понятия определяется практически

всеми единодушно: «прототип, прообраз, план, замысел, макет какого-либо объекта, продуманный, рассчитанный, описанный, обоснованный». Мы будем придерживаться следующего значения: «обоснованный и описанный замысел; макет какого-либо объекта».

Исходной точкой употребления термина «проект» в образовании являются труды педагога и философа Джона Дьюи [66]. Он предложил в качестве источника образования идею опыта, противопоставляя его книжному знанию. Считал необходимым развивать способность решать не только учебные задачи, но и жизненные проблемы. Общие принципы, сформулированные Дьюи, стали основой для появления метода проектов, известного с начала XX в. Начало разработке теории проектного обучения положил У. Килпатрик. В России одним из первых разработчиков данного метода является С.Т. Шацкий. Д. Колб ввел представление об обучении через опыт, в котором выделяется четыре этапа: опыт, проживание некоторой ситуации; рефлексия произошедшего; обобщение результатов рефлексии, формирование понятий, концепций; «проектирование – создание ситуаций нового опыта».

В словарях указывается на то, что понятие «проектирование» является производным от глагола «проектировать» и в основном определяется как деятельность, направленная на создание прототипа чего-то нового в будущем.

Обобщение и анализ семантических характеристик данного термина (см. Приложение 1, таблица 6), позволили отразить наше понимание «проектирования» как целенаправленной умственной деятельности по созданию макета какого-либо объекта или сценария ситуации.

Следует поддержать мнение И.Д. Чечель о том, что на рубеже XX и XXI веков проектирование приобрело облик популярной формы мыслительной деятельности, о чем свидетельствует появление большого числа социальных (гуманитарных) проектов на телевидении, в журналистике и во всех сферах общественной жизни. В свою очередь, это привело к тому, что техническое звучание данного понятия практически исчезло [235].

О.Е. Бочаров, изучая проектирование как педагогическое явление, утверждает, что оно является носителем совокупности ключевых характеристик: «целенаправленность деятельности; наличие продукта интеллектуального труда человека, имеющего временно-опережающий характер; процесс создания идеи и способа её реализации носит творческую направленность; обязательное наличие технологии с четко выделенными этапами деятельности, направленными на реализацию поставленной цели» [33, с.18].

Учитывая, что на сегодняшний день перед высшей школой поставлена важнейшая задача подготовки студента, реализующего профессиональные обязанности на убедительном интеллектуально-креативном уровне, позволяющем осознавать проблемы, искать творческое решение, существенно увеличивается творческое содержание деятельности преподавателя, что способствует изменению его миссии. Отправной точкой становится поддержка студенческих инициатив, сосредоточенных на поиске приемов, методов, инструментов достижения учебных целей, формирование данной атмосферы для креативных эффективных начинаний обучающихся. Осознание данной проблемы обуславливает введение в образовательный процесс технологий проектной деятельности, так как традиционные технологии обучения становятся недостаточно конкурентоспособными в современных условиях. Поэтому в настоящее время как никогда актуально направление деятельности по определению «новых структурно-содержательных компонентов процесса образования, поиска путей изменения системы отношений внутри образовательного пространства, включая расширение форм, типов обучения, построение проектного обучения» [219].

Этот поиск актуален и в рамках подготовки будущих бакалавров социальной сферы, поскольку их обучение технологии проектирования, по мнению Л.А. Ядваршис, является «способом преодоления жизненных рисков в нестабильных социальных условиях» [245, с.91]. Поэтому проектная деятельность – особая значимая ценность для современной профессиональной среды, позволяющая «интегрировать теорию и практику, замысел и пути его реализации, взаимодействие коллективных и индивидуальных субъектов, способствуя

преобразованию социальной среды» [245, с.91]. В настоящее время проектирование приобретает доминирующую роль в характеристике деятельности будущего бакалавра социальной сферы, что говорит о новой ступени в его профессиональной подготовке [245, с.91].

В целом признаками проектной деятельности, по мнению специалистов, являются: направленность на реальный результат; первоначальное закрепление результата в виде наброска; конкретизация сроков достижения результата; планирование шагов для достижения результата; реализация действий (этапов), одновременно с этим их мониторинг и коррекция; продукт проектной деятельности, его сравнение с первоначальной картиной проектирования, анализ вновь созданной ситуации [172].

Рассматривая проектирование как один из видов учебной деятельности, Е.Б. Слепова выделяет признаки социально-проектной деятельности студентов:

- самостоятельность: процесс индивидуальной интеллектуальной деятельности;
- прикладной характер знаний и умений;
- информационная компетенция: навык эффективной работы с информацией: выбор только надлежащей, используя её в качестве нового вида знаний;
- коммуникативная компетенция: плодотворное взаимодействие с информацией, техникой и сверстниками;
- обучение посредством персональной мотивации, стимулирования природной любознательности студента;
- проблематизация: стержень проекта – проблема, порождающая деятельность [194].

Изучая феномен социального проектирования, Н.В. Гарашкина признает его значимость как важного фактора профессионализации кадров социальной сферы, поскольку проектное мышление станет основанием для трансформации структуры социальной работы, которую предстоит осуществить будущим работникам данного рода деятельности [52].

В умении человека понимать появившуюся в процессе личной деятельности проблемную ситуацию в качестве задачи, для решения которой предполагается осуществление ряда последовательных операций: поиск – нахождение – отбор – реализация наиболее оптимального варианта, и заключается проектное мышление [29, 219]. Оно порождает новые идеи, мысли, решения посредством анализа информации об объекте (определение проблемы, трансформации ее в цель предстоящей деятельности), представление ситуации развития объекта, его будущего состояния (определение перспективы, планирование надлежащих действий, прогнозирование ожидаемых результатов). Среди характеристик проектного мышления И.А. Колесникова отмечает проблемность (умение находить и формулировать проблемы, распознавая их природу), критичность (умение высказывать свою позицию по отношению к проблеме, формируя собственное суждение, основывающееся на сравнительно-сопоставительном анализе, выборе преимущественно оптимальных, продуктивных, целесообразных вариантов-альтернатив решения; что исследователи называют оценивающей позицией) и креативность (стремление к поиску нестандартных новых подходов к решению уже известной проблемы) [107, с.267]. Во взгляде на проблему как на проект, в отношении к делу, обстоятельству, ситуации как к проекту и заключается проектное мышление, которое еще называют мышлением проектами. Оно характеризует способность личности принимать самостоятельное нестандартное решение, выходя за рамки штампов, шаблонов, избитых и однообразных форм выражения идей и мыслей, образцов, которым подражают, следя не размышляя. Проектное мышление – процессуальная основа проектирования и проектной деятельности [219]. В свою очередь, проектная деятельность, по нашему мнению, является атрибутом современности, и, как отмечает Т.Е. Федосеева, стилевой чертой деятельности человека, составной частью субъектной позиции личности [219]. Способность современного специалиста к проектной деятельности В.Е. Радионовым определяется как «новая грань человеческой образованности» [107, с. 265].

Проектное мышление и проектная деятельность, с нашей точки зрения, предоставляют возможность приступить к реализации одного из направлений Стратегии инновационного развития РФ до 2020 года (политика в сфере образования): внедрение новых технологий обучения в целях «формирования и развития навыков и компетенций, необходимых для инновационной деятельности» [203, с.36].

Соглашаясь с мнением Н.В. Гарашкиной, следует отметить, что социально-проектная деятельность – неотъемлемое звено процесса подготовки студента – будущего бакалавра социальной сферы как профессионала нового типа. Обучение проектному отношению к проблемной ситуации является необходимым элементом современного образования [219]. Проектное обучение дает возможность для формирования социально-проектных компетенций студентов через развитие проектных умений, на которые указывает М. Ступницкая [204] (см. рис. 1).

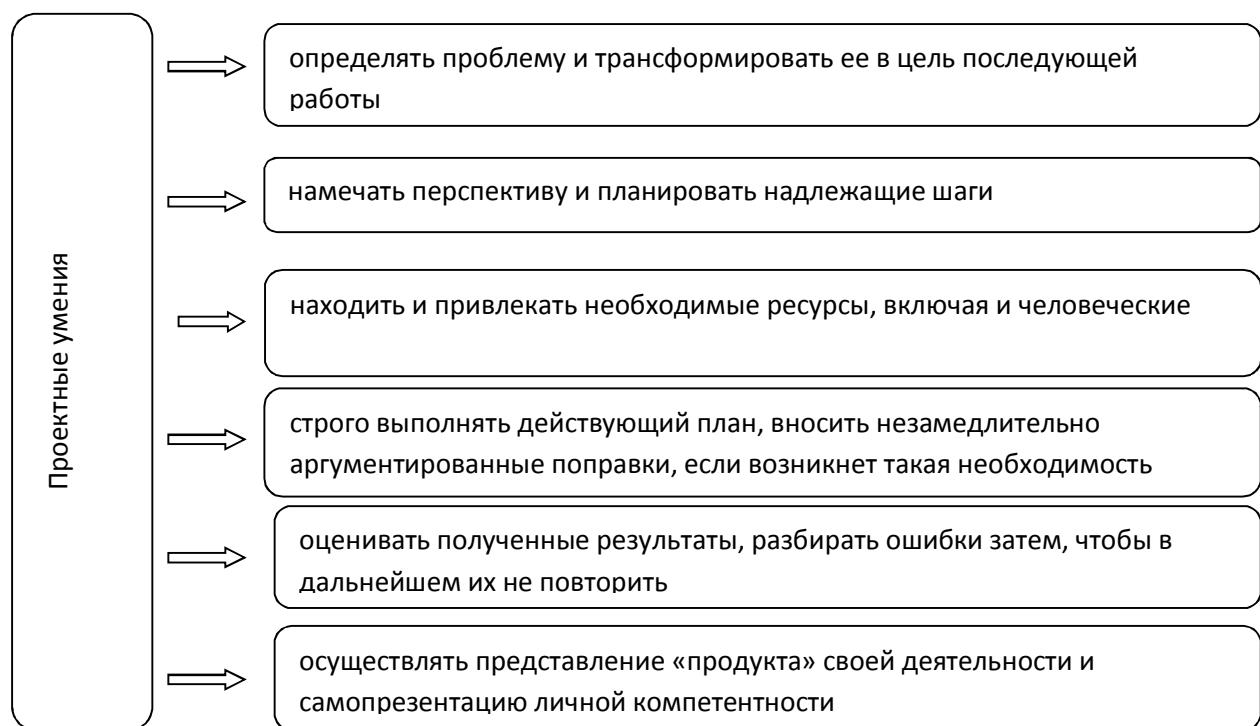


Рис. 1. Проектные умения, развивающиеся при овладении социально-проектными компетенциями.

На наш взгляд, для студентов проектная деятельность значима тем, что содержит в себе потенциальную возможность самостоятельно черпать новые

важные умения и извлекать новые знания в процессе межличностного взаимодействия. Обучение в контексте проектной деятельности в определенной степени может помочь решению проблемы «соотнесения знаний и информации, работы информации на расширение и углубление знания, превращения ее в знание, а также сохранения и углубления логического мышления в век неудержимого роста – расширения информации» [220], так как умение черпать знания из получаемой информации, с точки зрения А.М. Новикова, формируется именно в проектном обучении, что позволяет воспользоваться не столько готовыми знаниями, сколько «полуфабрикатом», каким весьма часто представляется информация [148].

Начинающие специалисты, вчерашние выпускники, смогут использовать эти навыки в профессиональной деятельности и через несколько лет после окончания вуза, в силу того что данные умения остаются на долгое время после вузовской учебы, тогда как предметные знания дисциплин, в основном, будут забыты. На это указывают и руководители ведущих вузов страны, отмечая, что для современного университета актуально увеличение доли проектной подготовки студентов. Проектная деятельность предоставит возможность выявить креативные решения и раскрыть способности аналитики, отказаться от безынициативности, созерцательности в процессе обучения; перейти к активному, деятельности способу получения новых знаний посредствам созидательного и аналитического осмысления действительности; то есть к осознанному поиску от незаинтересованности и равнодушного следования предписанию педагогического работника. Исходя из этого, можно сказать, что она занимает одно из важных мест в подготовке бакалавров социальной сферы, способствуя формированию социально-проектных компетенций, содержащих в себе ресурс инновационной деятельности, на который указывает Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года.

Инновационная деятельность определяется как «деятельность по созданию, освоению, распространению и использованию инноваций» [252]. Одним из видов

инноваций являются социальные, направленные на внесение изменений и решение проблем в социальной среде человека.

Согласно названной ранее Стратегии, «внедрение инноваций в социальной сфере предоставит возможность для улучшения качества предоставляемых услуг населению, для осуществления обратной связи контроля своевременности и качества, позволит повысить их доступность» [203, с. 84].

Процесс создания социальной инновации (чего-то качественно нового) позиционируется учеными (В.И. Курбатовым, О.В. Курбатовой) в качестве «научно-теоретической и в то же время предметной деятельности в создании проектов развития социальных явлений, объектов, технологий через социальное предвидение, прогнозирование и планирование социальных качеств и свойств, составляющих значимую социальную потребность» [123, с. 3].

Таким образом, следуя данной логике, социально-проектная деятельность – это теоретико-практическая деятельность по внедрению социальных инноваций. В соответствии с этим она, имея предметно-практическую направленность, состоит в разработке конкретного социального проекта, который в научной литературе рассматривается как социально значимый продукт – нововведение, сконструированное для того, чтобы создать, модернизировать или поддержать в изменившейся среде ценности материального или духовного характера. В основе данного нововведения лежит модель обоснованного решения актуальной социальной проблемы с пространственно-временными и ресурсными ограничениями [123].

Если личность готова и способна к осуществлению такой деятельности, то мы можем говорить о том, что она обладает социально-проектными компетенциями.

Сосредоточим свое внимание на выявлении сущности социально-проектных компетенций бакалавров социальной сферы, с этой целью вначале определим понятие «сущность» – «внутреннее содержание предмета, обнаруживающееся во внешних формах его существования» [210].

Опираясь на данное выше определение и на философию социального проектирования, попытаемся осмыслить основы и миссию социально-проектных компетенций, продемонстрированные В.А. Луковым [131] следующими позициями:

1. Стремление человека к инновационной опытной деятельности: по своей сути человек изменчив, непостоянен, испытывает тяготение к переменам, новшествам.

2. Стремление к единению как высшей социальной ценности: социально-проектная деятельность основывается на социально-проектных компетенциях, которые её активизируют, развивают, стимулируют, делают эффективнее. Конечным результатом является проект, работа над которым объединяет, консолидирует участников, направляя на принятие совместного решения, преобразующего социальную действительность.

3. Стремление создавать потенциальное, осуществимое, достижимое: способность осознавать и анализировать социальную проблему, планировать, исправлять ошибки, проводить рефлексию своей деятельности, что является основой социально-проектных компетенций.

4. Поиск единомышленников: проект только тогда будет востребован, когда на нем остановят свой выбор, причем без принуждения. Для чего необходимо правильно представить его, убедить других в его эффективности, плодотворности, чему способствует коммуникабельность, развивающаяся в процессе овладения социально-проектными компетенциями.

Таким образом, философские аспекты социального проектирования позволяют заключить, что «внутреннее содержание» социально-проектных компетенций обусловлено естественным желанием и намерением человека созидать, творить, создавать качественно новый продукт изменения социальной среды – новшество, нововведение, при этом реализуя свою целенаправленную врожденную активность на преобразование и достижение конкретного результата. Новый продукт является следствием конструктивного колективного

взаимодействия, сотрудничества, умения работать в группе, прислушиваясь к партнерам и одновременно отстаивая свои суждения.

Анализ позиций философии социального проектирования, характеристик проектного мышления, рассмотренных ранее, и компетенций инновационной деятельности, на формирование которых ориентирует Стратегия инновационного развития РФ, позволяет найти основания для установления соотношения между ними. Наглядно данную информацию представили в таблице 5.

Таблица 5 – Сравнительно-сопоставительная характеристика компетенций инновационной деятельности, проектного мышления и социально-проектных компетенций

[203, с.36].		(философия социального проектирования)
Способность и готовность к профессиональной мобильности,	Омысленный выбор методов и принципов для	Стремление к инновациям,
Способность к мышлению	– наличие своей позиции, собственное суждение по отношению к проблеме	Способность и социальную проблему, проводить
Способность и готовность к	, проявляющуюся в стремлении поиска подходов к решению проблемы, способность принимать самостоятельное	Стремление , осуществимое, достижимое
Готовность к	Совместная проектная деятельность и принимаемое позволяют по-новому посмотреть на собственную личность через отображение других, оценить «себя в проекте». Это создает предпосылки для развития личности.	Работа над проектом консолидирует участников, направляя на . Проект – следствие .

Так, основываясь на материалах таблицы 5, мы можем сделать вывод, что стремление к новому, креативность, способность действовать обдуманно, производя всесторонний анализ социальной реальности и своей деятельности (критичность), и умение взаимодействовать в группе объединяют три названных

ранее понятия. Таким образом, социально-проектные компетенции, являясь основой проектного мышления, выступают в качестве составной части компетенций инновационной деятельности. Следовательно, одним из условий формирования компетенций инновационной деятельности является развитие проектного мышления. Потенциальная возможность для этого, как уже было сказано выше, содержится в проектной деятельности. Отсюда следует, что, обучая студентов в русле проектной деятельности, мы развиваем проектное мышление и как следствие формируем определенные компетенции инновационной деятельности. В рамках данного исследования интерес представляет социальная сфера и социальные инновации, а это значит, что бакалавры социальной сферы, способные и готовые к социально-проектной деятельности, могут мыслить проектами, овладев социально-проектными компетенциями. Личность, обладающая социально-проектными компетенциями, содержит в себе внутренний ресурс, необходимый для создания социальных инноваций. Следовательно, актуализируется роль социально-проектных компетенций в непосредственной возможности осуществлять инновационную деятельность в социальной сфере.

Учитывая вышесказанное и принимая во внимание характеристику профессиональной компетентности с точки зрения акмеологии, можно заключить, что сущность социально-проектных компетенций бакалавров социальной сферы реализуется через ряд функций: гностическую (когнитивную), регулятивную, рефлексивно-статусную, нормативную и коммуникативную.

() обеспечивает овладение знаниями, необходимыми для осуществления социально-проектной деятельности, способность анализировать социальную действительность и осознавать социальные потребности. Объем и уровень знаний в области социального проектирования позволяют работнику социальной сферы не только ориентироваться в вопросах моделирования и прогнозирования развития социальных систем, но и обеспечивают достаточный уровень личного участия в социальном проектировании с целью решения проблем социальной защиты и благополучия населения.

дает возможность использовать полученные знания в решении практических профессиональных задач через поиск нестандартных, но продуктивных средств и методов социальной помощи и защиты личности и различных групп путем разработки инновационных проектов, площадок и т.п.

- предопределена современной социальной политикой государства, направленной на создание инновационных социальных проектов для обеспечения социального благополучия. Любой социальный проект – это осмысленное осуществление нововведения с опорой на имеющуюся практику, что, в свою очередь, преобразовывает социальную сферу.

Социальное проектирование детерминирует и общественные преобразования. Иными словами, речь идет об одном из видов инновационной деятельности.

Полномочия в этой области повышают статус и авторитет социального работника. Бакалавр, использующий в профессиональной деятельности основы социального проектирования, повышает свою конкурентоспособность на современном рынке труда. Ведь способность подготовить общественно ценный проект и сформировать заявку на его финансирование – практическая возможность создать себе рабочее место. В настоящее время это важное актуальное направление, что подтверждено Стратегией инновационного развития России, рассчитанной до 2020 года.

отражает круг профессиональных компетенций, которые связаны с созданием социальных, финансовых и экспериментальных проектов по поиску оптимальных моделей в рамках социальной работы.

координирует развитие соответствующих способностей и умений, а именно: установления контакта с окружающими; действий в группе, разработки единой стратегии взаимодействия; проведения переговоров, согласовывая свои действия с другими, воспринимая и понимая каждого; наблюдения, осознания, объяснения поступков и отношений между людьми; преодоления отрицательных эмоций, воздействующих на окружающих и

самого индивида; создания благоприятной рабочей обстановки, содействуя сохранению плодотворной трудовой атмосферы.

Формирование социально-проектных компетенций опирается на определенные подходы к развитию личности в процессе образования, потенциальные возможности которых мы обобщили и представили в таблице 6.

Таблица 6 – Условия формирования социально-проектных компетенций в рамках определенных концепций обучения

Содержание концепции обучения	Условия формирования социально-проектных компетенций в рамках указанных концепций
Теория проектного образования	
- обучающиеся самостоятельно добывают новые знания в ходе выполнения практических задач – проектов; - учатся использовать полученные знания и умения при решении познавательной проблемы; развиваются коммуникативные способности; вырабатываются умения исследовательской деятельности (анализ, синтез, обобщение, построение гипотез); формируется системное мышление, внимание, память; - субъект-субъектное взаимодействие	- ориентация на активность в познании; - умение выявлять проблему, собирать материал; - субъект-субъектное взаимодействие преподавателя и студентов; - развитие личности, обладающей проективным мышлением
Личностно – ориентированный подход	
- содержание образования направлено на формирование всесторонне развитой личности; - абсолютную ценность представляют не знания сами по себе, а человек (самоактуализация человека), что позволяет учитывать и удовлетворять образовательные, духовные, культурные и жизненные потребности личности при выборе содержания образования, гуманно относиться к развивающейся (формирующейся) личности, способствовать становлению ее индивидуальности, создает возможности самореализации; - субъект-субъектное взаимодействие	- в центре внимания человек, личность, для которой и создаются «продукты» социально-проектной деятельности; - развитие индивидуальности, способности к мышлению, действию, созиданию, творчеству и др.; - субъект-субъектное взаимодействие преподавателя и студентов.
Личностно-деятельностный подход	
- обучение строится в соответствии с мотивами, ценностями, целями и интересами обучающихся, что способствует личностной самоактуализации и личностному росту студента, формированию активности и готовности к деятельности в решении конкретных учебных задач; - единство мотивов внешнего (достижение) и внутреннего (познавательный) характера; - субъект-субъектное равноправное учебное сотрудничество преподавателя и обучающегося; - принцип коллективной коммуникации – сотрудничество студентов в решении учебной задачи, что способствует формированию саморегуляции и самооценивания; - в целом создаются условия, при которых развивается гармоничная, нравственно совершенная, социально активная, профессионально компетентная и саморазвивающаяся личность	- мотив на достижение конечного результата деятельности; - познавательный, творческий поиск студентов в решении проблемных задач; - социальная активность как условие для формирования профессиональной компетентности в СПД и конкурентоспособности бакалавров; - навык субъект-субъектного взаимодействия; - умение организовывать групповое (коллективное) сотрудничество (коммуникацию)
Теория контекстного обучения	
- профессионально ориентированное обучение: теоретический материал предельно соотнесен с практическими потребностями осваиваемой профессии	- формирование готовности решать конкретные профессиональные задачи; - обучение в контексте профессиональной деятельности

Так, изучив и проанализировав сущность, содержание, организацию образовательного процесса и особенности деятельности преподавателя и студентов в рамках вышеуказанных концепций и подходов, мы можем сделать вывод о том, что в каждой из них имеется определенный потенциал, который может быть использован при подготовке будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций. Так, способность к непрерывному творческому саморазвитию и самообразованию в профессиональной деятельности вырабатывается в рамках личностно-ориентированного и личностно-деятельностного подходов, теории проектного образования. Практическая направленность учебной деятельности осуществляется через теорию контекстного обучения. Теория проектного образования предоставляет возможность для формирования активного отношения студентов к своей подготовке в вузе и осмыслинию сущности и содержания учебного материала, что немаловажно для социально-проектных компетенций. Формирование мотива на достижение конечного результата, готовности к социально активной деятельности закладывается в рамках личностно-деятельностного подхода. Теория проектного образования, личностно-деятельностный и личностно-ориентированный подходы отражают реальность изменения назначения и роли преподавателя в современной высшей школе, опираясь на постепенную переориентацию взаимодействия с субъект-объектной на субъект-субъектную основу, что, в свою очередь, сопровождает подготовку бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций.

Таким образом, основываясь на анализе понятия «компетенция», проведенном в предыдущем параграфе, определив сущность социально-проектных компетенций, рассмотрев их содержание, мы определяем

Мотивационно-профессиональная готовность и способность представляет собой устойчивые личностные, когнитивные, рефлексивно-деятельностные и регулятивные новообразования в профессионально-личностных характеристиках будущих бакалавров социальной сферы, обеспечивающие приобретение студентами способности разрабатывать и реализовывать проект по внесению изменений в социальную ситуацию клиента.

Данные новообразования проявляются в таких характеристиках личности, как воля, разум, чувства. Осознанное стремление к решению социальных проблем (воля) через анализ происходящих социальных процессов, разработку проекта по решению социальной проблемы разных категорий граждан, при этом анализируя последствия совершаемых действий, прогнозируя результаты внедрения проекта (разум), действуя с опорой на профессиональные ценности, главной из которых выступает сам человек и его благо (гуманизм и альтруизм).

Следует сказать, что социально-проектная деятельность основывается на проектном мышлении, опираясь на - ,

Это дает возможность изменить способ взаимодействия будущего бакалавра социальной сферы с клиентом, повысить его субъектную позицию в решении актуальной социальной проблемы и выстроить свои профессиональные действия в соответствии с технологической цепочкой и целевой установкой,

воплощающейся в форму социально значимого продукта – конкретного результата [245].

На эффективность социально-проектной деятельности влияет уровень мотивационно-профессиональной готовности и способности студентов к ее осуществлению.

Уровень мотивационно-профессиональной готовности и способности определяет степень развития (качественное состояние), ступень, на которой находятся и которой достигают студенты в процессе становления социально-проектных компетенций. Значимыми составляющими мотивационно-профессиональной готовности и способности, с нашей точки зрения, являются: интерес к работе по созданию социального проекта, возможный потенциал для профессионального развития и карьерного роста при овладении социально-проектными компетенциями; наличие основополагающих специальных социально-проектных знаний об основах разработки, реализации и управления социальными проектами и практически значимых умений и навыков в области социального проектирования.

Логично остановиться на сопоставительном анализе концепций социального проектирования (социально-проектной деятельности), которые являются методологической базой в подготовке будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций (таблица 7).

Анализ ведущих положений указанных концепций позволяет говорить о характерных особенностях каждой из них в понимании назначения социально-проектной деятельности (социального проектирования). В основе первых двух подходов лежит разработка и реализация масштабных проектов. Третий ориентирован на создание проектов чаще всего индивидуальных (а если коллективных, то с малой группой авторов), рассчитан на небольшой формат деятельности, тезаурус создателя проекта – это знания, установки, ценностные ориентации разработчика в какой-либо сфере, дающие ему возможность определять объективные причины создания и реализации проекта.

Таблица 7 – Сравнительный анализ концепций социального проектирования

Объектно-ориентированный подход	Цель социального проекта – построить новый или преобразовать уже имеющийся реальный социальный объект	Социальный проект должен быть точен, конкретен, иметь научную основу, непосредственно связан с управлением общества	Гарантия объективности – научный подход к объекту проектирования
Проблемно - ориентированный (прогнозный) подход	Прогнозное социальное проектирование – это особая социальная технология создания вариантов решений социальных проблем с учетом гуманитарного знания, результатов социальной диагностики, целей развития социальной ситуации	Гипотетическая (прогнозная) модель изменения социальной реальности, связь проектных задач с субъектом социальной действительности, объективное и субъективное равноправны	Излишняя теоретизированность, слабый практический характер, нет технологии проектирования, разрабатывать проект могут только ученые, а не практики
Субъектно-ориентированный (тезаурусный) подход	Источник проектной идеи – тезаурус создателя проекта (ценностная система автора)	Дает возможность аргументировать разнообразие социально-проектной деятельности, позволяет установить связь настоящих побуждений и факторов социального проектирования, осмысливать причины разногласия замысла и исполнения, неудачи «сильных» и признания «слабых» проектов	Внимание на субъективных установках, системе ценностей разработчиков социального проекта

Отметим, что социально-проектные компетенции необходимы для создания проектов в рамках каждого из названных подходов, однако для студентов – бакалавров социальной сферы на этапе профессиональной подготовки основополагающим является тезаурусный подход.

Таким образом, философия социального проектирования, концепции социально-проектной деятельности и обучения определяют сущность и содержание социально-проектных компетенций, которые реализуются через ряд выполняемых функций. Подготовка студентов к реализации социально-проектных компетенций является одним из важных факторов профессионализации бакалавров социальной сферы. Проведенный анализ дает нам возможности для разработки модели подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций, которая будет представлена в следующем параграфе исследования.

1.3.

Следует отметить, что при разработке модели подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций мы помнили о том, что близкой проблеме было посвящено исследование Е.А. Новиковой, рассматривающей и представившей модель формирования социально-проектной компетентности бакалавров социальной работы. Однако необходимо учесть то обстоятельство, что Е.А. Новикова в своей работе апеллирует двумя социально-проектными компетенциями (ФГОС ВПО ПК-30, ПК-35), которые, по ее мнению, являются основой социально-проектной компетентности бакалавров социальной работы [150, с.63], но ФГОС ВПО по направлению подготовки «Социальная работа» предусматривает их количество не менее шести, ФГОС ВО выделяет еще и профессионально-прикладные социально-проектные компетенции [217, с.16-18].

Учитывая вышесказанное, мы считаем разработку модели подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций своевременной и актуальной.

Для того чтобы представить подготовку будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций наглядно, мы обратились к методу моделирования, который предполагает «исследование объектов познания на их моделях» [253].

При разработке модели принималось во внимание мнение исследователей относительно отсроченного характера проявления компетенции, уже после окончания обучения. Учитывался и базовый характер компетенций, позволяющий прогнозировать эффективность профессиональной деятельности личности с опорой на знания, умения и навыки, полученные в вузе [80, с.18].

Данные факторы позволили нам отобразить подготовку будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций в виде модели, представленной на рисунке 2.

«Модель – любой мысленный или знаковый образ моделируемого объекта. К их числу относятся гносеологические образы (воспроизведение, отражение исследуемого объекта)» [254].

Разработанная модель представляет собой единство взаимосвязанных блоков и позволяет обосновать не только предположение о компетентностных возможностях студента, но и определить путь достижения положительного результата изменения личности студента в соответствии с заданными компетенциями через этапы деятельности.

Данная модель содействует плодотворному анализу моделируемого процесса, являясь своеобразным методом его познания, поиском пути «от незнания к знанию, предвидение того, что на сегодня отсутствует, но может быть» [185, с.5].

В рамках логики нашего исследования это поиск возможных путей решения проблем подготовки студентов к реализации социально-проектных компетенций с целью достижения предполагаемого результата. А именно: бакалавра, овладевшего социально-проектными компетенциями, являющимися внутренними ресурсами для осуществления плодотворной профессиональной социально-проектной деятельности.

Данный результат, в свою очередь, повлечет за собой изменения в социальной сфере через формирование банка готовых к реализации социальных проектов, содержащих потенциальную возможность положительно изменить социальную действительность.

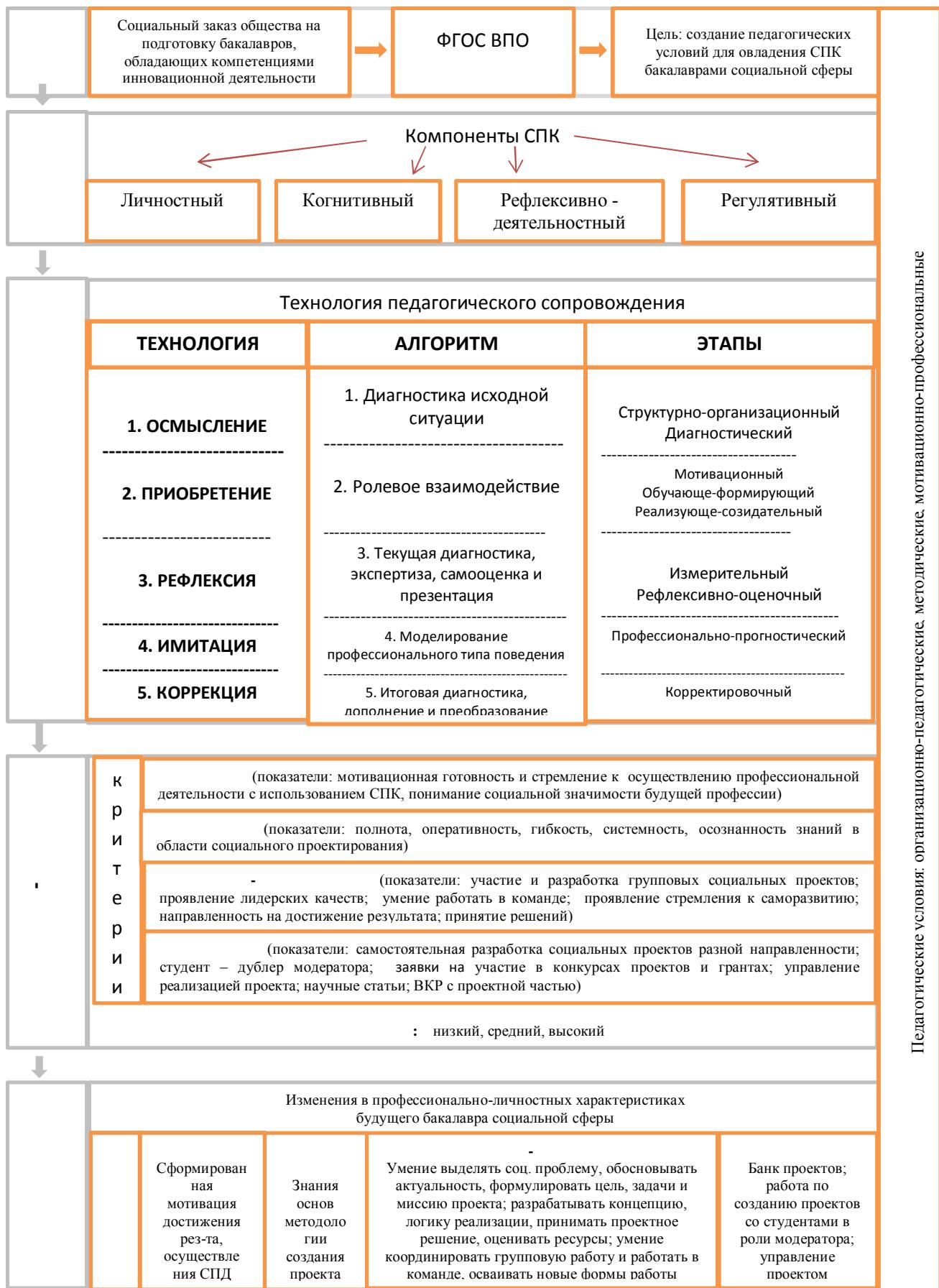


Рисунок 2. Модель подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций (СПК).

В качестве методологической основы модели подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций выступают личностно-ориентированный, личностно-деятельностный, компетентностный и системно-ориентационный подходы, теория проектного образования и теория контекстного обучения.

- ориентирует на формирование всесторонне развитой личности, способствует становлению индивидуальности студента, создает возможности самореализации.

- создает условия для построения подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций с учетом их ценностных ориентаций, целей, интересов, способствуя личностной самоактуализации и личностному росту студентов, формированию их активности и готовности к социально направленной деятельности с выраженным мотивом на достижение конечного результата своей деятельности.

- позиционирует формирование ориентационного поля студента с опорой на его внутренние ресурсы, при этом развитие рассматривается как выбор и овладение личностью разными инновациями, где ответственность за свои действия несет сам субъект.

организует взаимосвязь теоретических знаний с практической направленностью будущей профессиональной деятельности.

определяет способ получения нового знания – выполнение практических задач – проектов, применение полученных знаний и умений при решении познавательной проблемы.

позволяет дать характеристику социально-проектных компетенций бакалавров социальной сферы, определить их компоненты и содержание.

Следует отметить, что подготовка будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций строится в соответствии с

дидактическими принципами – требованиями к содержанию, организации, технологии и методике обучения, которые могут быть положены в основу модели.

1. Принцип социальной обусловленности и научности указывает на то, что при подготовке бакалавров необходимо учитывать требования государства и социума, отразившиеся в ФГОС ВО. Общество и его потребности обуславливают (детерминируют) развитие науки; теория и практика диалектически взаимосвязаны; процесс подготовки студента в вузе непосредственно связан с запросом (заказом) общества и государства, с будущей профессиональной деятельностью выпускника.

2. Принцип практической направленности определяет тесную связь подготовки будущих выпускников с осуществлением ими своей профессиональной деятельности.

3. Принцип целенаправленности, системности и последовательности определяет логичность построения образовательного процесса.

4. Принцип сознательности, активности и самостоятельности указывает на отношение самих студентов к участию в процессе обучения; сознательность – это проникновение в суть изучаемых проблем, уверенность в том, что новое знание имеет неоспоримую практическую ценность, способствует развитию психологических и профессиональных качеств личности.

В названной модели выделяются целевой, содержательно-технологический, критериально-оценочный и результативный блоки.

Исследователи и практики отмечают, что цели подготовки молодых специалистов выполняют системообразующую функцию в профессиональном образовании. Так, И.И. Черкасова и Т.А. Яркова выделяют нормативные государственные, общественные и инициативные цели образования [168, с.60]. Первые формулируются в нормативных государственных документах, федеральных государственных образовательных стандартах. Интересы и запросы общества по профессиональной подготовке отражают общественные цели, существующие одновременно с государственными. Примером могут служить потребности работодателя, которые принимаются во внимание в вузе при

разработке типов профилей и специализаций, концепций обучения. Инициативные цели – это непосредственные цели, разрабатываемые педагогическими работниками - практиками и их студентами, основываясь на типе учебного заведения, профиле специализации.

Р.С. Пионова говорит о том, что следует различать общественные, образовательные и личностные цели, определяющиеся потребностями общества в специалисте определенного типа, возможностями системы профессионального образования по подготовке такого специалиста и интересов личности. Цели образования аккумулируют названные выше цели и являются системообразующими в профессиональной подготовке будущих выпускников [166, с.40].

В представленной модели представляет собой единство трех составляющих: социального заказа общества и государства на подготовку бакалавров, обладающих компетенциями инновационной деятельности, совокупности требований ФГОС ВО, определяющих социально-проектную деятельность в качестве профессиональной, и цели – создание педагогических условий для подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций.

Задачи уточняют цель:

- формирование системы социально-проектных знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления эффективной социально-проектной деятельности в профессиональной сфере;
- формирование устойчивой положительной личной и профессиональной познавательной мотивации с целью овладения социально-проектными компетенциями;
- формирование способности и готовности применять на практике социально-проектные компетенции для успешного решения профессиональных задач.

Содержание образования выступает определяющим компонентом между целью и результатом подготовки будущих бакалавров социальной сферы к

реализации социально-проектных компетенций, что обусловливает выделение содержательного блока.

Модели включает компоненты социально-проектных компетенций бакалавров. В структуре названных компетенций, используя круги Эйлера, выделяем личностный, когнитивный, рефлексивно-деятельностный и регулятивный компоненты (рис. 3).

отражает систему морально-нравственных, общекультурных и профессиональных ценностей, гуманистическую направленностью личности бакалавра (альtruизм), устойчивую положительную познавательную мотивацию, мотивацию достижения результата, заинтересованность в получении социально-проектных знаний, умений и навыков, требующихся для осуществления эффективной деятельности в профессиональной среде на основе проектного мышления.

– это система специальных социально-проектных знаний об основах разработки, реализации и управления социальными проектами, направленными на модернизацию социальных явлений и процессов.

– это практически значимые умения и навыки в области профессиональной социально-проектной деятельности.

() – готовность применять на практике социально-проектные компетенции в профессиональной деятельности в рамках социального проектирования.

Технология педагогического сопровождения подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций представлена в модели. Ее структура, алгоритм и этапы деятельности описаны в следующей главе нашего исследования. Здесь же, считаем, следует рассмотреть содержание видов деятельности преподавателя и студента при подготовке будущего бакалавра к реализации социально-проектных компетенций.

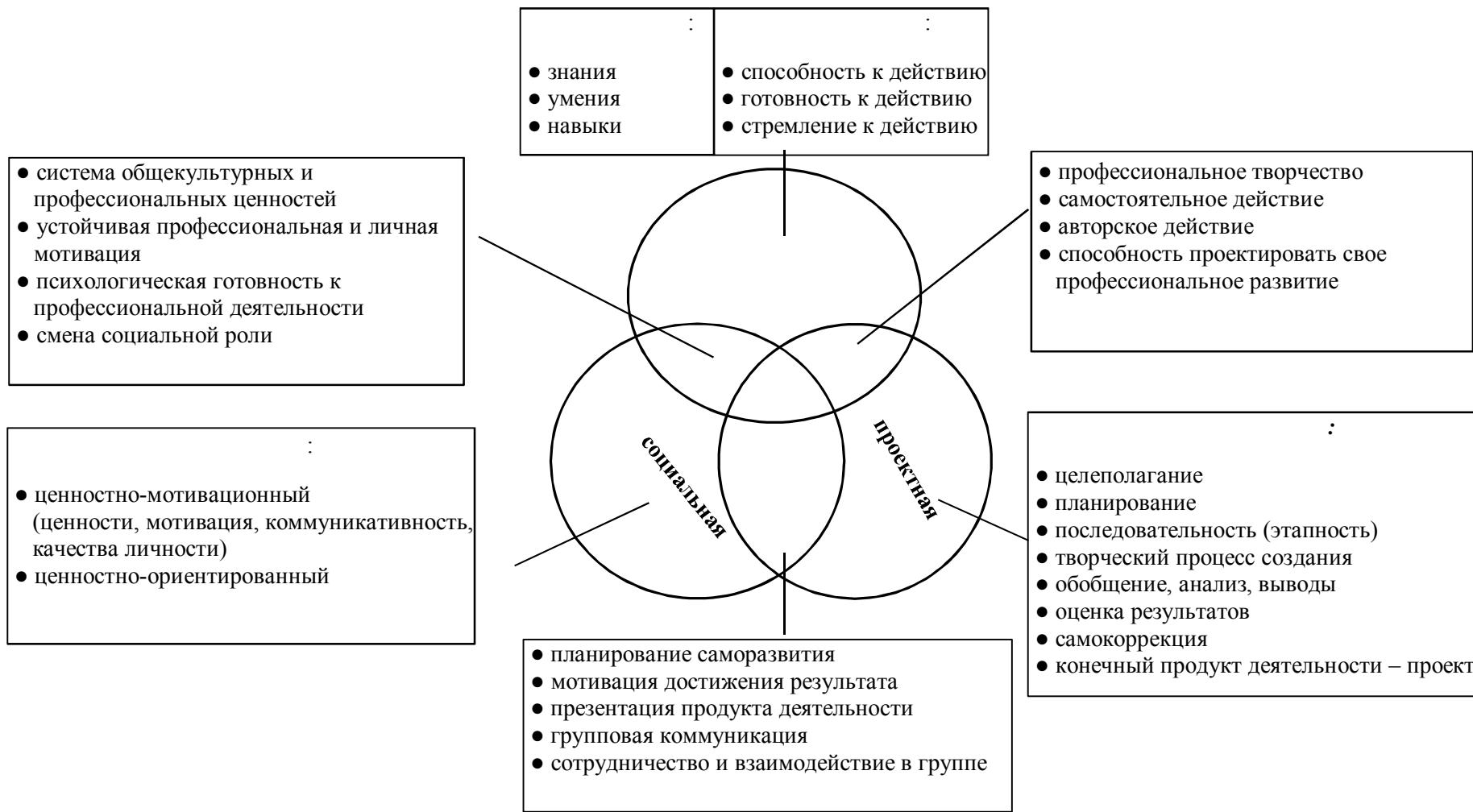


Рисунок 3. Компоненты социально-проектных компетенций (круги Эйлера).

Целесообразность этого определяется тем, что в ходе активного целенаправленного действия студент достигает сознательно поставленных целей, возникших вследствие появления у него определенной осознанной им потребности и мотивированности на овладение социально-проектными компетенциями. Функции преподавателя в технологии педагогического сопровождения состоят в осуществлении совокупности сознательно спланированных действий, объединенных общей целью удовлетворения возникшей у студента и осознанной им потребности.

Обратившись к Толковому словарю Кузнецова, мы отметили, что слово «студент» происходит от «латинского *studens* (*studentis*) – усердно работающий, занимающийся» [212]. «Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка» А.Н. Чудинова также указывает на то, что оно имеет латинские корни, однако дает несколько иное толкование, а именно: «от латинского *studere* – стремиться, домогаться, искать чего» [198]. Обобщая все вышесказанное, мы можем заключить, что студент – это человек, усердно занимающийся, стремящийся овладеть новыми знаниями, ищущий, то есть выполняющий активное познавательное действие.

По мнению М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович, виды студенческой деятельности – это «общий путь овладения профессией» [67, с. 157].

«Они выступают как своего рода средства лучшего освоения будущей профессиональной деятельности, формирования необходимых для этого качеств и опыта» [67, с.158]. Ученые обоснованно считают, что профессиональное становление будущих выпускников вуза осуществляется не только в процессе учебной, общественной, научной деятельности, но и деятельности в период практики. Опираясь на их мнение, мы выделяем учебно-профессиональную, научно-исследовательскую и практическую учебную деятельность студентов при овладении социально-проектными компетенциями.

- () студентов многими исследователями признается ведущей, так как «она наиболее интенсивно влияет на развитие психических процессов и свойств студента, на приобретение им

профессионально важных знаний, навыков, умений» [67, с.131], в процессе которой происходит развитие и становление личности. Этот вид деятельности обучающихся направлен на освоение ими «способов и опыта профессионального решения практических задач..., овладение профессиональным мышлением и творчеством» [67, с.132].

Р.С. Пионова определяет учение в вузе как особый сложный вид трудовой деятельности. Специфика его заключается в том, что учение – это определенная система взаимосвязанных элементов, отличающаяся двусторонностью. С одной стороны, оно осуществляется под управлением и воздействием преподавателя, с другой – успех обусловливается уровнем самостоятельности и активной познавательной работы самих обучающихся. Деятельность осуществляется в теоретической и практической формах, не имея производственного характера. В условиях вуза она носит продуктивно-преобразующий, а в период практики – созидательно-продуктивный характер. В целом, в ходе учения обучающиеся формируют основу для будущей профессиональной деятельности [166, с.45].

В настоящее время актуальность - обусловлена и тем, что выпускник современного вуза не просто специалист, а бакалавр – «лицо, имеющее ученую степень» [210].

Следует отметить, что научно-исследовательская деятельность при овладении социально-проектными компетенциями предполагает выполнение курсовых и выпускных квалификационных работ, имеющих проектные части; апробация своих результатов, написание научных статей, участие в конкурсах и грантах. Необходимо подчеркнуть, что в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом, учебная практика направлена на получение первичных профессиональных умений и навыков, ее разделом может являться научно-исследовательская работа студента. Она предполагает:

- изучение специальной литературы и информации, отражающих успехи науки в социальном проектировании как в России, так и за рубежом;
- участие в проведении научных исследований, выполнение социально-проектных разработок;

- осуществление сбора, анализа и систематизации информации по социальному проектированию; участие в пилотных проектах;
- составление отчетов и презентаций;
- выступление на конференциях.

понимается нами как деятельность во время практики. Практика, в свою очередь, – продолжение указанных выше видов деятельности в системе сопровождения со стороны специалистов будущей профессиональной среды. Как отмечают М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович, студентами в период практики решаются профессиональные задачи, совершенствуются профессионально значимые качества личности, осмысливаются позитивные аспекты и пробелы своей профессиональной подготовки, осознается сложность и ответственность будущих профессиональных обязанностей. Подготовка будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций реализуется в процессе прохождения учебной и производственной практики. В технологии педагогического сопровождения исследуемого процесса педагогический работник выступает в роли мотиватора, тьютора, консультанта, ментора (навигатора), фасilitатора (воспитателя) и специалиста-практика.

Самостоятельную социально-проектную работу мы относим к внеучебной деятельности.

Нет сомнений в том, что студент и выпускник высшей школы не только получает знания в рамках основной образовательной программы, овладевает умениями и навыками применения этих знаний, методами научно-исследовательской работы, но он также должен научиться «добывать» новое научное знание самостоятельно.

Данные тенденции прослеживаются в модернизации высшей школы в русле Болонского процесса. А именно:

«- современные условия диктуют самоценность идеи непрерывного образования, когда от студентов требуется постоянное совершенствование собственных знаний;

- в условиях информационного общества требуется принципиальное изменение организации образовательного процесса: сокращение аудиторной нагрузки, замена пассивного слушания лекций возрастанием доли самостоятельной работы студентов;

- центр тяжести в обучении перемещается с преподавания на учение как самостоятельную деятельность студентов в образовании» [168,с.119].

На необходимость формирования таких навыков личности, как самообразование и самореализация, потребность в непрерывности образования человека на протяжении всей его жизни, указывает и «Национальная доктрина образования в РФ», являющаяся документом, определяющим стратегию и основные направления развития образования.

По мнению практиков, умение незамедлительно принимать нестандартные, оригинальные решения, поступать самостоятельно, творчески является отличительной особенностью современного бакалавра, поэтому подготовка кадрового потенциала для социальной сферы в высшей школе должна быть ориентирована не столько на репродуктивное исполнительное действие, сколько на развитие самостоятельности студентов в рамках социального проектирования. Педагог выполняет функцию навигатора и в процессе самообразования бакалавра в рамках самостоятельной работы.

В педагогической среде нет единого толкования понятия «самостоятельная работа». Ученые, занимающиеся данной проблемой (С.И. Архангельский, Е.Я. Голант, В. Граф, Б.Г. Иоганzen, А.Г. Молибог, В.Я Ляудис, Р.А. Низамов, Н.Д. Никондоров, П.И. Пидкастый, М.А. Федорова, А.И. Уман, Л.П. Якушкина и др.), содержание данного термина определяют по-разному. Проведенный анализ показывает, что понятие «самостоятельная работа» в педагогической литературе трактуется двояко. Как вид деятельности, побуждающий студентов к активности и самостоятельности, познавательному интересу, что, в свою очередь, является основой самообразования (С.И. Архангельский, А.Г. Молибог, И.Л. Наумченко, Р.А. Низамов и др.). И вместе с тем, как система мероприятий или педагогических условий, предоставляющих возможность руководить самостоятельными учебно-

познавательными действиями обучающихся (В. Граф, Б.Г. Иоганzen, В.Я Ляудис и др.).

И.И. Черкасова и Т.А. Яркова выделяют характерные черты самостоятельной работы как педагогического явления в высшей школе:

- выполняется по заданию, но без личного участия педагогического работника, что содействует развитию таких значимых качеств личности, как самостоятельность, познавательная активность, креативное отношение к трудовой деятельности;

- цель самостоятельного задания должна быть осознана, для чего важным является опора студентов как на полученные знания, предметные умения и опыт в изучении конкретной дисциплины, так и умения эффективно использовать необходимые средства обучения [168,с.121].

Учитывая вышеизложенное,

. Результатом данной работы станет создание банка социальных проектов, готовых к реализации. Следующим звеном будет поиск (привлечение) бюджетных и внебюджетных средств на реализацию проекта через участие в конкурсах и грантах. Итог активной самостоятельной работы – управление реализацией проекта.

На современном этапе развития и модернизации высшей школы большое внимание следует уделять видам деятельности преподавателя, способствующим эффективной реализации представленной модели. Среди них мы выделяем традиционные, такие как диагностические, квадратурные, организаторские, информационные, методические, аналитические. В связи с изменением роли преподавателя в вузе особое значение приобретают новые (нетрадиционные) виды, например, проектировочные, сопровождение-следование рядом (на котором остановимся в следующей главе исследования).

Следует отметить, что все указанные виды деятельности студента и преподавателя состоят в тесной корреляции друг с другом, в единстве,

определенном соотношении между собой, направлены на достижение предполагаемого результата – подготовку бакалавра социальной сферы, овладевшего социально-проектными компетенциями.

Продуктивность моделируемого процесса в профессиональном образовании в немалой степени зависит от методического обеспечения. «Правильно выбранные методы, формы и средства способны плодотворно влиять на этот процесс, ошибки или невнимательность преподавателя к данному вопросу снижают эффективность обучения, профессиональной подготовки студентов» [166, с.51].

Учтем, что термин «метод» этимологически связан с греческим «methodos» и определяется как «путь, способ, прием ... практического осуществления чего-нибудь» [255].

В педагогике понятие «методы обучения» – это «совокупность способов взаимосвязанной деятельности преподавателя и учащихся, направленных на достижение целей образования, воспитания и развития учащихся» [154].

В.В. Егоров, Э.Г. Скибицкий и В.Г. Храпченков приходят к выводу, что «дефиниция «методы обучения» отражает: 1. Способы обучающей работы педагога (преподавание) и организацию учебной работы обучающихся (учение) в их взаимосвязи. 2. Специфику их мыследеятельности по достижению воспитательных, образовательных и развивающих целей обучения» [68, с.87].

Следовательно, методы обучения понимаются учеными, с одной стороны, как способы управления и руководства познавательной деятельностью обучающихся, а с другой – как способы совместной деятельности педагогического работника и студентов в процессе достижения поставленных дидактических целей и задач, именно это значение мы будем вкладывать в понимание указанного термина.

В разработанной модели предлагаем использовать следующие методы: проблемные, диалоговые, поисковые, метод проектов и деловой игры, кейс-стади.

Немалая роль при подготовке будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций отводится средствам обучения.

Научно-методические пособия фиксируют, что средства обучения – это «объекты, созданные человеком, а также предметы естественной природы, используемые в образовательном процессе в качестве носителей учебной информации и инструмента деятельности педагога и обучающихся для достижения поставленных целей обучения, воспитания и развития» [254].

Р.С. Пионова отмечает, что дидактические средства являются элементами учебной среды, помогающими оснастить образовательный процесс, «педагог сознательно использует их для целенаправленного учебно-воспитательного процесса, для более плодотворного взаимодействия со студентами» [166, с.57].

«Средства обучения – материальный или идеальный объект, который “помещен” между педагогом и обучающимся и использован для усвоения знаний, формирования опыта учебно-познавательной и практической деятельности. Средства обучения являются своеобразным языком дидактики» [68, с.237].

в подготовке будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций относим спецкурс «Основы проектной деятельности», который включает в себя рабочую программу и учебно-методический комплекс; диагностический и контрольно-измерительный инструментарий; практикум, методическое пособие «Подготовка бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций»; клуб проектной деятельности.

Под формами обучения в педагогике понимают «способ существования учебно-воспитательного процесса, оболочку для его внутренней сущности, логики и содержания» [255].

Исследователи в области педагогики высшей школы указывают на то, что формы обучения упорядочивают совместную деятельность преподавателя и студента, определяя уровень самостоятельности и активности обучающихся в процессе осуществления учебно-профессиональной, научно-исследовательской и практической деятельности, управления, руководства и сопровождения ею со стороны педагогического работника [68, с.96-97].

В подготовке будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций предлагаем использовать как традиционные формы обучения, такие как лекции, семинары, практические и лабораторные занятия, так и интерактивные: тренинги, коучинг, модерация, консультирование в формате дискуссии (групповое обсуждение).

Таким образом, определение видов деятельности студентов и преподавателя, соответствующее методическое обеспечение объективно дает широкие возможности осуществлять, направлять, регулировать, моделировать и сопровождать образовательный процесс, согласовывая деятельность преподавателя и студентов, направленную на более полное достижение и реализацию поставленных цели и задач подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций.

- модели содержит критерии, показатели и уровни владения социально-проектными компетенциями, позволяет оценить продуктивность моделируемого процесса.

В словаре иностранных слов понятие «критерий» трактуется как «существенный, отличительный признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо» [196]. Критерий, с нашей точки зрения, выступает в качестве признака достижения объектом исследования определенного уровня, обуславливаемого целью; свидетельством степени достижения и проявления критерия является показатель. Опираясь на исследования в области педагогической диагностики, учитывая выделенные компоненты в структуре социально-проектных компетенций, в качестве критериев владения социально-проектных компетенций мы предлагаем выделить следующие (рис. 4):

I) : отражает понимание ценности и социальной значимости будущей профессии; осознанную и устойчивую мотивацию к реализации практической профессиональной деятельности на основе проектного мышления; стремление к саморазвитию и самосовершенствованию.

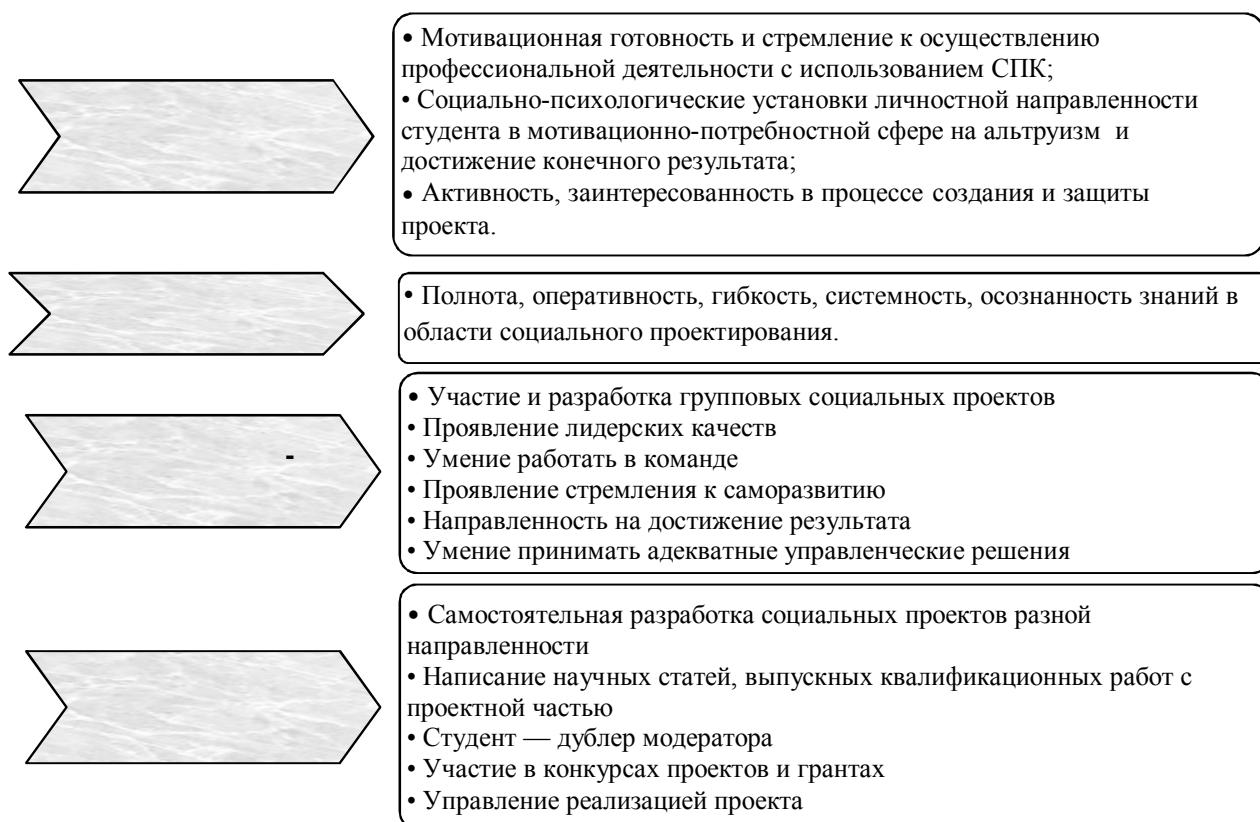


Рисунок 4. Критерии и показатели уровня владения СПК будущими бакалаврами социальной сферы.

: социально-психологические установки личностной направленности студента в мотивационно-потребностной сфере на альтруизм и достижение конечного результата; высокий уровень мотивационной готовности и стремление к осуществлению профессиональной деятельности с использованием социально-проектных знаний, умений и навыков для решения насущных задач, активность, заинтересованность в процессе создания и защиты проекта.

2) : наличие основополагающих специальных социально-проектных знаний об основах разработки, реализации и управления социальными проектами, направленными на модернизацию социальных явлений и процессов.

: полнота, оперативность, гибкость, системность, осознанность знаний в области социального проектирования.

3) - : практически значимые умения и навыки в области профессиональной социально-проектной деятельности: определять проблему социальной действительности и трансформировать ее в цель последующей работы, намечать перспективу и планировать надлежащие шаги,

стремиться к поиску решений и готовность нести за них ответственность, находить и привлекать надлежащие ресурсы, строго выполнять действующий план, вносить аргументированные поправки при возникновении такой необходимости, оценивать полученные результаты, разбирать ошибки, осуществлять представление «продукта» своей деятельности и самопрезентацию личной компетентности, обладать культурой мышления (обобщать, анализировать, воспринимать, систематизировать и классифицировать научную информацию).

: участие и разработка групповых социальных проектов, проявление лидерских качеств (умение координировать групповую работу), умение работать в команде (способность к продуктивной групповой (коллективной) работе), проявление стремления к саморазвитию (намерение постигать и осваивать новые формы и инструменты работы), направленность на достижение результата (способность ориентироваться в работе по созданию проекта на результат не зависимо от того, как будет развиваться ситуация), принятие решений (способность ориентироваться в ситуации и принимать адекватные управленческие решения).

4) (): готовность применять социально-проектные компетенции в практической деятельности – самостоятельная разработка проектов, результатом которой станет создание банка проектов.

: самостоятельная работа по созданию социальных проектов разной направленности (инновационных, для работы в трудных жизненных ситуациях, для решения проблем разных категорий граждан, по проблемам детей, подростков и молодёжи, для поддержки актуальных и востребованных инициатив в молодежной среде), написание научных статей, выпускных квалификационных работ с проектной частью, студент – дублер модератора, участие в конкурсах проектов и грантах, управление реализацией проекта.

Выделенные критерии, опираясь на исследование Г.Е. Котьковой [115], можно объединить в две группы: личностные и процессуальные. Группа личностных критериев, к которым относим личностный и когнитивный,

раскрывает позитивные тенденции в отношении отдельных качеств, определяющих становление личности студента посредством обогащения его внутреннего содержания через линии продвижения в рамках индивидуального профессионально-образовательного маршрута (познание – развитие – совершенствование себя и углубление знаний [124]); формирование индивидуально-личностной ценности будущего работника социальной сферы, установление причинно-следственных связей значимости профессиональной роли специалиста, владеющего социально-проектными компетенциями.

Группа процессуальных критериев, в которую включаем рефлексивно-деятельностный и регулятивный, отражает совокупность последовательно осуществляемых действий студентов, ориентированных и направленных на достижение предполагаемого результата – овладение социально-проектными компетенциями.

Таким образом, определение уровня владения социально-проектными компетенциями бакалаврами социальной сферы, как следствия внедрения разработанной модели и реализации технологии педагогического сопровождения моделируемого процесса, опирается на указанные выше группы.

Значимость разработанного критериально-оценочного аппарата состоит в комплексном использовании выделенных критериев, что предоставляет возможность:

1) вносить корректизы в мотивационно-профессиональную направленность студентов на овладение социально-проектными компетенциями для эффективного личностно-профессионального развития и становления будущих бакалавров социальной сферы;

2) своевременно оценивать преимущества и недостатки модели подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций и технологии педагогического сопровождения данной подготовки, вносить соответствующие поправки и изменения.

Исходя из изложенных выше критериев и показателей, выделяем уровни владения социально-проектными компетенциями будущими бакалаврами

социальной сферы, которые можно представить следующим образом: низкий, средний, высокий.

характеризуется низкой мотивационной готовностью студентов к овладению социально-проектными компетенциями, отсутствием интереса к работе по созданию социального проекта, знания в области социального проектирования недостаточны либо совсем отсутствуют, практически значимые умения и навыки социального проектирования не сформированы. Бакалавры с низким уровнем владения социально-проектными компетенциями не связывают возможный потенциал профессионального развития и карьерного роста с готовностью к социально-проектной деятельности. В целом, у студентов отмечается низкий уровень мотивационно-профессиональной готовности и способности к социально-проектной деятельности.

На среднем уровне отмечается интерес к работе по созданию социального проекта, обозначается взаимосвязь социального проектирования и профессионального становления и роста, но знания в области создания социального проекта не в полной мере осознанные, не отличаются глубиной и широтой, достаточной систематичностью, практически значимые социально-проектные умения и навыки сформированы не в полном объеме. Однако студенты данного уровня способны и готовы создавать групповые социальные проекты на среднем мотивационно-профессиональном уровне.

— это творческое, созидательное действие студентов, у которых отмечается устойчивая положительная мотивация на овладение социально-проектными компетенциями, ориентация на достижение результата. Бакалавры данного уровня проявляют высокую активность и интерес к созданию социального проекта, демонстрируют убедительные (широкие, глубокие, осмыслиенные, систематичные) знания в области социального проектирования, обнаруживают в достаточной мере сформированные практически значимые социально-проектные умения и навыки. Мотивационно-профессиональная готовность и способность к осуществлению социально-проектной деятельности находится на высоком и выше среднего уровне.

Оценка результатов подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций представлена в таблице 8.

Таблица 8 - Оценка результатов подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций

			-
		Личностный	<ul style="list-style-type: none"> - Методика «Мотивационная готовность к овладению социально-проектными компетенциями»; - Диагностика социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере (О.Ф. Потемкина)
		Когнитивный	Тестирование
		Рефлексивно-деятельностный	<ul style="list-style-type: none"> - Экспертная оценка создания и открытой защиты групповых проектов (оценочный лист эксперта); - методика «Профессиональная готовность и способность к осуществлению социально-проектной деятельности»
		Регулятивный	<ul style="list-style-type: none"> - Банк готовых проектов, - экспертное заключение, - подача заявки для участия в конкурсе проектов, - дублер модератора; - выполнение ВКР с проектной частью, - заявка для участия в научно-практических конференциях; - наличие публикаций по проблеме исследования

отражает предполагаемый результат внедрения соответствующей модели при применении технологии педагогического сопровождения подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций – изменения в профессионально-личностных характеристиках будущего бакалавра, и как следствие, изменение в социальной сфере посредством получения социально значимого продукта и его управлением.

Изменения профессионально-личностных характеристик будущего бакалавра социальной сферы проявляются в личностном, когнитивном, рефлексивно-деятельностном и регулятивном планах (таблица 9).

Содействовать повышению качества и эффективности подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций будет создание и соблюдение специальных педагогических условий.

Таблица 9 – Предполагаемый результат внедрения в образовательный процесс модели подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций

Сформированная мотивация достижения результата и осуществления социально-проектной деятельности	Знания основ методологии создания проекта	Умение выделять социальную проблему, обосновывать актуальность, формулировать цель, задачи и миссию проекта; разрабатывать концепцию проекта, логику его реализации, принимать проектное решение, оценивать ресурсы; умение координировать групповую работу и работать в команде, осваивать новые формы работы	Банк проектов; работа по созданию проектов со студентами в роли модератора; управление проектом

Для определения соответствующих педагогических условий первоначально обратимся к справочной литературе, где «условие» трактуется как:

- «обстоятельство, от которого что-нибудь зависит» [210];
- «то, что делает возможным что-то другое, от чего зависит что-нибудь другое, что определяет собой что-нибудь другое» [211,153];
- «совокупность тех независимых от причины явлений, которые превращают концентрирующуюся в причине возможность порождения следствия в действительность» [257];
- «то, от чего зависит нечто другое (обусловленное); существенный компонент комплекса объектов, из наличия которого с необходимостью следует существование данного явления» [257].

Опираясь на приведенные семантические статьи, можно говорить о правомерности утверждения Л.В. Павловой относительно того, что условие – это «нечто внешнее для явления, от чего зависит предмет, характер взаимодействия, функционирование и развитие» [163].

Обосновывая педагогические условия эффективности подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций,

следует отметить наличие в научной литературе разных позиций в понимании их сущности и содержания. Так, педагогические условия рассматриваются как:

- комплекс (совокупность) мер (взаимодействующих и взаимодополняющих), направленных на обеспечение, содействие и повышение эффективности достижения определенного результата педагогической деятельности в образовательном процессе [6,137,145,147,163];
- внешние обстоятельства, влияющие на ход и развитие педагогического процесса [32];
- один из компонентов конструирования педагогической системы, содействующий ее эффективному функционированию и развитию через внутренние (личностное развитие) и внешние (реализация процесса) элементы [79, 98];
- осуществляемая в соответствии с намеченным планом деятельность по определению, уточнению и конкретизации закономерностей (устойчивых связей) образовательного процесса, дающая возможность проверить результаты научного исследования в области педагогики [122].

Таким образом, при определении понятия «педагогические условия» ученые опираются на разные признаки: внешние обстоятельства, совокупность внешних и внутренних элементов конструирования педагогической системы, планомерная работа, комплекс объективных мер и возможностей. Тем не менее, И.В. Ипполитова и Н. Стерхова на основе выделения важных положений, отражающих сущность и содержание понятия «педагогические условия», дают обобщенное определение исследуемому феномену. А именно: педагогические условия – это «компонент педагогической системы, который отражает возможности образовательной и материально-пространственной среды, воздействующие на личностный и процессуальный аспекты данной системы и обеспечивающие эффективность ее функционирования и развития» [99].

Проведенный анализ разных подходов к определению педагогических условий позволяет отразить наше понимание данного понятия в контексте настоящего исследования. Мы рассматриваем

Мы разделяем мнение Л.В. Павловой [163] о том, что при определении педагогических условий необходимо говорить об их комплексном характере и выбирать те, которые позитивно влияют на педагогическое явление. Следовательно, мы выделяем объективные взаимодействующие и взаимодополняющие меры, осознанно применяемые при профессиональной подготовке студентов к реализации социально-проектных компетенций, позитивно влияющие на ее осуществление, обеспечивая достижение эффективного результата целенаправленной педагогической деятельности.

Для обоснованного выделения педагогических условий в контексте данного исследования, с нашей точки зрения, необходимо учитывать следующие факторы:

- социальный заказ на подготовку бакалавров, обладающих компетенциями инновационной деятельности;
- совокупность требований ФГОС ВО направления подготовки «Социальная работа» и «Организация работы с молодежью», определяющих социально-проектную деятельность бакалавров в качестве профессиональной;
- структурно-содержательную характеристику социально-проектных компетенций бакалавров социальной сферы;
- особенности внедрения в образовательный процесс вуза разработанной модели подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций, отражающей специфику получения социально значимого продукта и управления им;
- целостность системно организованного взаимодействия субъектов образовательного процесса при подготовке будущих бакалавров социальной

сферы к реализации социально-проектных компетенций, отраженной в соответствующей технологии педагогического сопровождения.

Социальный заказ общества и государства российской высшей школе на подготовку профессионально компетентного специалиста XXI века, обладающего компетенциями инновационной деятельности, нашел отражение в действующих Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования по направлению подготовки «Социальная работа» и «Организация работы с молодежью», позиционирующих в качестве современного выпускника эксперта и аналитика проблем социальной действительности, способного и готового к активному поиску их решения через разработку и получение социально значимого продукта и управление им.

Реализации данного заказа способствует формирование устойчивых новообразований в профессионально-личностных характеристиках бакалавра, проявляющихся в личностном, когнитивном, рефлексивно-деятельностном и регулятивном аспектах. Таким образом, педагогические условия эффективности подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций должны быть направлены на последовательное развитие профессионально-личностных характеристик (личностных, когнитивных, рефлексивно-деятельностных и регулятивных) студентов с целью формирования у них мотивационно-профессиональной готовности и способности к социально-проектной деятельности, то есть овладения социально-проектными компетенциями. Развитию указанных характеристик будет способствовать деятельность, осуществляемая на структурно-организационном, диагностическом, мотивационном, обучающе-формирующем, реализующе-созидательном, измерительном, рефлексивно-оценочном, профессионально-прогностическом и корректировочном этапах технологии педагогического сопровождения в контексте модели подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций.

Опираясь на вышесказанное, в рамках данного исследования мы выделяем следующую совокупность педагогических условий, соблюдение которых, с нашей

точки зрения, содержит потенциальную возможность обеспечения эффективности подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций:

- отражают объективные возможности ресурсной образовательной среды вуза в организации подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций: профессиональная подготовленность преподавателей вуза к созданию социального проекта со студентами; сотрудничество с учреждениями социальной сферы – «потребителями» социальных проектов; организация участия в конкурсах/грантах проектов социальной направленности.

обуславливают сопровождение процессуального аспекта обеспечения эффективности подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций, предусматривая при этом оптимальное сочетание его компонентов: обоснованное включение в основную образовательную программу направления подготовки «Социальная работа» и «Организация работы с молодежью» спецкурса «Основы проектной деятельности»; подготовка и использование соответствующих методических материалов; использование в учебном процессе интерактивных форм и методов, ориентированных на демонстрацию наблюдаемых признаков проявления социально-проектных компетенций.

- это обстоятельства, позволяющие мотивировать студентов на получение социально значимого продукта (социального проекта) и управление им, выявлять в этом возможный потенциал для своего профессионального развития и карьерного роста, то есть организовывать осмысленную деятельность студентов на активное и осознанное овладение социально-проектными компетенциями, при этом учитывая внутренние закономерности партнерского взаимодействия субъектов образовательного процесса – участников педагогического сопровождения: установление причинно-следственной связи между стремлением студентов на овладение социально-

проектными компетенциями и требованиями потенциальных работодателей в кадровом резерве; сформированное представление преподавателя и студента как субъектов сопровождения об участии каждого из них в совместной деятельности по созданию социального проекта.

Отметим, что выделенные педагогические условия включены в модель подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций, определяют целостность данной подготовки, способствуют корректности практического внедрения разработанной модели в образовательный процесс, обеспечивают достижение предполагаемого результата реализации модели, проявляющегося в изменениях профессионально-личностных характеристик бакалавра личностного, когнитивного, рефлексивно-деятельностного и регулятивного плана.

В рамках логики нашего исследования конкретизация педагогических условий обеспечения эффективности подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций будет осуществлена в следующей главе работы.

В целом, представленная модель разработана с опорой на теоретико-методологические положения по проблеме исследования, на основе анализа целевых установок современного общества, с учетом структурно-содержательных характеристик формируемых компетенций, сущностного содержания предмета настоящего исследования и ориентирована на подготовку будущих бакалавров социальной сферы к реализации в предстоящей профессиональной деятельности социально-проектных компетенций.

1. В процессе теоретического анализа научно-педагогической литературы по проблеме исследования была раскрыта сущность социально-проектных компетенций, на основании которой:

- дано определение
социальной сферы как

бакалавров

, , ;
 - определена их структура, включающая в себя устойчивые личностные, когнитивные, рефлексивно-деятельностные и регулятивные новообразования в профессионально-личностных характеристиках будущих бакалавров социальной сферы;

- обосновано понятие «

», определяющий степень развития (качественное состояние), ступень, на которой находятся и которой достигают студенты при подготовке к реализации социально-проектных компетенций; выделены его значимые составляющие: интерес к работе по созданию социального проекта, возможный потенциал для профессионального развития и карьерного роста; наличие основополагающих специальных социально-проектных знаний об основах разработки, реализации и управления социальными проектами и практически значимых умений и навыков в области социального проектирования.

2. Разработанная модель подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций отражает специфику получения социально значимого продукта и управление им. Предлагаемая модель позволяет обосновать не только предположение о компетентностных возможностях студента, но и определить путь достижения положительного результата изменения его личности в соответствии с заданными компетенциями через этапы деятельности.

3. Оценка результата подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций осуществляется на основе разработанного критериально-оценочного аппарата, позволяющего:

- определять уровни владения социально-проектными компетенциями;

- вносить корректизы в мотивационно-профессиональную направленность студентов на овладение социально-проектными компетенциями для эффективного их личностно-профессионального развития и становления;
- своевременно оценивать преимущества и недостатки представленной модели и технологии педагогического сопровождения подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций, вносить соответствующие поправки и изменения.

4. Анализ разных подходов к трактовке понятия «педагогические условия», представленных в научно-педагогических источниках, позволил в рамках данного исследования определить

,

,

,

.

К данным педагогическим условиям относим:

- организационно-педагогические (отражающие объективные возможности ресурсной образовательной среды вуза): профессиональная подготовленность преподавателей вуза к созданию социального проекта со студентами; сотрудничество с учреждениями социальной сферы – «потребителями» социальных проектов; организация участия в конкурсах/грантах проектов социальной направленности;

- методические (обуславливающие сопровождение процессуального аспекта данной подготовки): обоснованное включение в основную образовательную программу направления подготовки «Социальная работа» и «Организация работы с молодежью» спецкурса «Основы проектной деятельности»; подготовка и использование соответствующих методических материалов; использование в учебном процессе интерактивных форм и методов, ориентированных на

демонстрацию наблюдаемых признаков проявления социально-проектных компетенций;

- мотивационно-профессиональные (мотивирующие студентов на активное и осознанное овладение социально-проектными компетенциями, учитывая внутренние закономерности партнерского взаимодействия субъектов педагогического сопровождения): установление причинно-следственной связи между стремлением студентов на овладение социально-проектными компетенциями и требованиями потенциальных работодателей в кадровом резерве; сформированное представление преподавателя и студента как субъектов сопровождения об участии каждого из них в совместной деятельности по созданию социального проекта.

2.**2.1.**

В течение достаточно долгого периода времени в процессе профессионального обучения управляющие функции педагогического работника в ходе взаимодействия со студентами считались основными, в результате чего развитие активной позиции студента в учебном процессе сдерживалось. Современный этап реформирования общества в России ставит несколько иные образовательные задачи, выражаяющиеся в новом отношении к целям совместной деятельности педагогического работника и студентов. Примером чего могут служить документы, разработанные и утвержденные Правительством Российской Федерации в последние годы: «Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (3.3.Развитие образования), «Российское образование 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях», «Национальная доктрина образования в Российской Федерации», «Стратегия инновационного развития РФ до 2020 года» и другие. Исследователи и практики, анализируя документы, приходят к выводу, что педагогический работник, традиционно обладая монополией на передачу и интерпретацию необходимого знания, не соответствует новой реальности. Изменение роли преподавателя обусловлено действием одного из ведущих принципов подготовки выпускника высшей школы – студентоцентрированным обучением. Ученые определяют его как «смещение акцентов в образовательном процессе с преподавания (как основной роли профессорско-преподавательского состава в «трансляции» знаний) на учение (как активную образовательную деятельность студента)» [30,с.79], то есть ориентация на студента. В связи с этим формируется новый образ педагогического работника – исследователя,

консультанта, мотиватора, руководителя проектов, воспитателя, наставника, помощника, содействующего.

Е.Б. Манузина называет условия становления образа педагогического работника нового типа [134]:

- увеличение среди профессорско-педагогического состава вуза числа совместителей из практических сфер деятельности, таких как средства массовой информации, представители общественных организаций и др.;
- преобладание компетенций творчества над дидактическими в труде педагогического работника;
- адресность поддержки и содействие эффективным и перспективным педагогическим работникам;
- ориентация кадров высшей школы на их способность к использованию в своей профессиональной научно-педагогической деятельности коммуникационных и информационных технологий, что в свою очередь, говорит о необходимости повышения качества подготовки данных специалистов.

Ряд исследователей, такие как Е.Н. Глубокова, И.Э. Кондракова, Л.М. Мосолова, Т.Н. Носкова, Т.Б. Павлова, С.А. Писарева, А.П. Тряпицына, А.В. Тумалев, Е.А. Тумалева, отмечают, что педагогический работник на данном этапе развития образования одновременно выступает как:

- субъект процесса передачи знаний, формирования компетенций профессиональной деятельности и субъект организации данного процесса;
- субъект достижения научно-методических результатов и научного поиска и координатор научно-исследовательской работы обучающихся;
- субъект процесса формирования социально-личностных компетенций, гражданского воспитания, подготовки выпускников к трудуоустройству и будущей карьере;
- субъект научно-производственного процесса, процесса организации практико-ориентированной, проектной деятельности студентов;
- субъект колективного взаимодействия, направленного на достижение единого результата;

- субъект инновационного процесса, процесса всеобщего творчества.

В современной высшей школе педагогический работник выполняет новые функции, которые, по мнению исследователей, можно объединить в три группы: ведущие, сопутствующие и соподчиненные. Профессиональная деятельность педагогического вузовского работника изменяется в связи с переходом высшей школы на федеральные образовательные стандарты, которые ориентируют на уровневость профессиональной подготовки, формирование профессиональной компетентности, согласованность позиций с работодателями, учет международного опыта, студентоцентрированное обучение/образование.

Ведущей функцией педагогического работника, по мнению исследователей, является содействие образованию студента, его сопровождение, которое «состоит в создании средствами педагогической деятельности условий для проявления самостоятельности, творчества, ответственности обучающегося в образовательном процессе и формирования у него мотивации непрерывного образования» [57, с.69].

Названная функция подразумевает отбор содержания образования педагогическим работником; формирование вариативной и открытой образовательной среды; применение в педагогической деятельности гуманитарных образовательных технологий, непосредственно направленных на становление профессиональных, в частности социально-проектных компетенций обучающихся; выбор критериев, показателей, способов оценки и уровня сформированности тех или иных профессиональных компетенций студента.

Содействие образованию бакалавра реализуется через сопутствующие функции, которые определяются способностью и готовностью педагогического работника к профессиональной рефлексии и самообразованию, что обуславливает понимание происходящих изменений в педагогической деятельности.

Функции проектирования и управления исследователи относят к соподчиненным. Первая из них проявляется в проектировании педагогическим работником совместно со студентами индивидуальных образовательных траекторий. Управленческая функция реализуется через участие педагога в

определении образовательной политики как при проектировании образовательных и исследовательских программ на уровне вуза, так и при рассмотрении и обсуждении актуальных проблем современного образования; а также посредством координации деятельности коллег и социальных партнеров педагогического работника.

Следует отметить, что названные функции педагогического работника детерминированы концепцией студентоцентрированного обучения, которая является одним из центральных принципов реформирования высшего образования.

Идея сопровождения (от англ. *guideness*) зародилась как практическое претворение идеи личностно-ориентированного и гуманистического подходов развития личности в процессе образования. В системе образования нашей страны стала осуществляться с первой половины 90-х гг. XX века.

Концепцию сопровождения как новую образовательную технологию в России разработала Е.И. Казакова, выделившая источники ее создания [112, с.41]:

- комплексная помощь и поддержка детей, которая оказывается специальным образованием;
- деятельность консультативных и кризисных служб, коррекционных и диагностических центров, службы «Доверие», осуществляющих психолого-педагогическую и медико-социальную поддержку детей и родителей;
- действие психолого-медицинско-педагогических комиссий для детей, имеющих проблемы в развитии;
- материалы по развитию образовательных учреждений, подготовленные координационными, научно-методическими и экспертными советами;
- исследования различных научных центров вузов;
- реализация в России международных программ, направленных на создание системы сопровождения развития обучающихся;
- экспериментальная работа специальных психологов и педагогов, социальных педагогов, психологов и педагогов.

Исследователи в качестве методологической основы сопровождения называют системно-ориентационный подход, в соответствии с которым развитие рассматривается как выбор и овладение субъектом развития теми или иными инновациями. Сопровождение понимается Е.И. Казаковой, Л.М. Шипицыной в качестве помощи в процессе формирования ориентационного поля субъекта развития, при этом сам субъект несет ответственность за свои действия в нем.

Одним из основных положений системно-ориентационного подхода является опора на внутренние ресурсы развития студента, следовательно, как отмечают ученые, на право студента самостоятельно осуществлять выбор и нести ответственность за него. Но для того чтобы обучающийся использовал право свободного выбора, следует его научить выбирать, оказать помощь в анализе и понимании сути сложившейся проблемной ситуации, разработать план решения и предпринять первые шаги. Опираясь на это, Е.И. Казакова предлагает под сопровождением понимать «метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора» [112, с.42].

Авторитетные издания и словари при определении понятия «сопровождение» указывают на то, что это есть действие по глаголу «сопровождать». Изучив семантические статьи разных словарей (см. Приложение 1 таблицу 7), мы пришли к выводу, что они определяют значение понятия «сопровождение», как процесс совместного действия людей, в ходе которого может осуществляться напутствие сопровождаемого и сопутствие какому-либо процессу, осуществляемого в его интересах.

Использование именно термина «сопровождение» является, по мнению исследователей, не случайным. Употребление в его значении таких слов, как «помощь и поддержка», по мнению Л.М. Шипицыной, не может в полной мере отразить сущность данного явления, поскольку важным является «не любая форма помощи, а поддержка, в основе которой сохранение максимума свободы и ответственности субъекта развития за выбор варианта решения актуальной проблемы. Перед нами сложный процесс взаимодействия сопровождающего и

сопровождаемого, результатом которого является решение и действие, ведущее к прогрессу в развитии сопровождаемого» [239, с.11].

С.В. Сильченкова [190] находит отличие сопровождения от поддержки в том, что основа первого понятия – динамика, деятельность, процесс, в то время как для поддержки характерна определенная статичность. Основные тактики процесса сопровождения, по ее мнению, – это взаимодействие и содействие, а в поддержке активно применяют защиту и помочь. В итоге, С.В. Сильченкова приходит к выводу, что сопровождающий постоянно находится рядом с сопровождаемым, оказывая ему содействие и помочь, ориентируясь на большую самостоятельность в принятии решений проблем сопровождаемого, чем в процессе поддержки.

Принимая во внимание точки зрения исследователей, анализируя справочную и научную литературу, в нашем исследовании мы определяем как

,

.

При этом следует учесть, что в высшей школе сопровождение – специально организованная и контролируемая деятельность, в ходе которой субъекты образовательной сферы приобщаются к взаимодействию (Л.Н. Бережнова, В.И. Богословский [24]). Взаимодействие, в свою очередь, являясь первоначальным в определении таких понятий, как «изменение, становление, развитие и процесс», в философии выступая категорией отношения (Кант), отражает развивающиеся процессы взаимовоздействия и взаимовлияния субъектов сопровождения друг на друга, в результате которых происходит как личностное становление сопровождаемого, так и обновление, совершенствование личности сопровождающего.

Ряд исследователей таких, как В.А. Айрапетова, Е.А. Александрова, Г. Бардиер, М.Р. Битянова, Е.И. Казакова, Г.Е. Котькова, Н.Б. Крылова, Н.Н. Михайлова, Ю.П. Федорова, С.М. Юсфин, отмечают разноплановый характер

процесса сопровождения. Это обуславливает наличие в научной литературе и в практике разных его видов, которые мы рассмотрели, выделив сущность и цели каждого из них (см. таблицу 9).

Несмотря на разнообразие видов сопровождения, С.В. Сильченкова указывает на их общие черты [191]:

- отношения субъектов сопровождения находятся на стадии взаимодействия и сотрудничества;
- сопровождаемый формирует условия для развития сопровождаемого в намеченном направлении;
- в ходе сопровождения сопровождаемый самостоятельно решает свои проблемы;
- сопровождающий использует различные педагогические методы и средства в процессе сопровождения.

Следует учитывать мнение исследователей, отмечающих обусловленный характер процесса сопровождения выполняемыми им функциями. Так, в высшей школе оно предопределено особенностями студенческого возраста, образовательной среды вуза и ведущей деятельности студентов. Л.Н. Бережнова и В.И. Богословский считают сопровождение в вузе многоуровневым взаимодействием «субъектов образовательного процесса, способствующим профессиональному самоопределению студента, его личностно-профессиональному развитию» [24]. Следовательно, важным аспектом сопровождения в вузе становится содействие созданию «ориентационного поля профессионального развития» (Л.Н. Бережнова, В.И. Богословский [24]). Это позволяет заключить, что процесс становления компетенций (в частности социально-проектных) как основы ориентационного поля профессионального развития личности бакалавра будет протекать продуктивнее при осуществлении педагогического сопровождения.

Таблица 9 - Виды сопровождения в научной литературе

Виды сопровождения	Определение	Цель
Педагогическое сопровождение	Партнерское взаимодействие, направленное на создание условий, необходимых для индивидуального самостоятельного принятия решения, согласованность смыслов деятельности (В.А. Айрапетова [2, с.66-67])	целенаправленное личностное развитие сопровождаемого
	Это особый вид взаимодействия взрослых и детей, выполняющий страховую и развивающую функцию (Г.Е. Котькова [114, с.23])	следование рядом, ненавязчивое помогающее «воспитание», роль навигатора
	Способность педагогического работника следовать за обучающимся, всегда находиться рядом с ним, сопутствовать успешному индивидуальному образовательному маршруту, личному продвижению в обучении (Е.А. Александрова, Н.Б. Крылова [119, с.185])	понимающая педагогика
	Заинтересованное наблюдение, консультирование, индивидуальное участие, стимулирование самостоятельности сопровождаемого в ситуации проблемного характера при наименьшем соучастии педагогического работника, в сравнении с поддержкой (В.А. Сластенин, И.А. Колесникова [169, с.129])	ситуация успеха помощь, поддержка
Психологическое сопровождение профессионального становления	Активизация внутренней активности человека, ведущая к качественному изменению им самого себя не только как субъекта деятельности, но и как личности, индивидуальности (С.А. Минюрова [175, с. 22]), оказание помощи в решении типичных проблем в ходе профессионального развития	профессионально-личностное развитие студентов и педагогических работников
Психолого-педагогическое сопровождение	Система педагогической, психологической, информационной и организационной поддержки обучающихся, содействующая их профессиональному самоопределению (М.В. Ососова [159, с.74])	психологическое развитие личности, осуществление ее гармоничной реальности как с окружающими, так и с самим собой
	Профессиональная деятельность психолога, направленная на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития в ситуациях взаимодействия (М.Р. Битянова [28, с.20])	
Социально-педагогическое сопровождение	Целесообразное взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого по созданию социально-педагогических условий, способствующих оптимальному разрешению проблемы самим обучающимся (Т.Н. Гущина [62])	адаптация личности в социуме, помощь в решении проблем социального плана
	Интегративная технология, включающая комплекс мероприятий (превентивные,	

	просветительские, диагностические, коррекционные) по проектированию и реализации условий эффективной адаптации сопровождаемого (Л. А. Жилина [71])	
Системное сопровождение	Профилактика или коррекция проблемы, которая характерна не для одного обучающегося, а для системы в целом (Л.М. Шипицына [239])	решение проблемных моментов какой-либо системы
Комплексное сопровождение	Интеграция медицинского, психологического, педагогического и социального аспектов сопровождения (Н.Ф. Петрова [170, с.17]) Комплексная система, обеспечивающая условия для личностного развития ребенка ..., определяющая пути и способы эффективного взаимодействия субъектов педагогического процесса, направленного на качественные и количественные изменения личности ребенка (Г.Е. Котькова [114,с.9]) Совокупность компонентов сопровождения (управленческий, кадровый, методический, психологический, педагогический, медицинский, финансовый), предусматривающая интеграцию усилий субъектов образовательной и социальной сфер с целью обеспечения профессионального самоопределения сопровождаемого (Е.С. Чашнина [230, с.9])	Системно-организованная деятельность, включающая совокупность (комплекс) компонентов, интеграция различных субъектов

Анализ психолого-педагогических источников позволил нам определить, что заключается в

. Педагогическое сопровождение проявляется в организации особого взаимодействия партнеров образовательного процесса, направленного на создание педагогических условий эффективности подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций.

, с нашей точки зрения, состоит в том, чтобы (, ,)

,

В

основе взаимодействия лежит технологическое содействие подготовки будущего бакалавра социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций.

Ученые (М.А. Иваненко [88], Л.М. Шипицына [239, с.12]) выделяют ведущие принципы сопровождения:

- рекомендательный характер советов сопровождающего, поскольку в качестве ведущего положения сопровождения является идея о самостоятельности поведения сопровождаемого в решении важных для его развития проблем, ответственность за решение которых несет сопровождаемая личность, поэтому логично отказаться от необходимости «законодательных, обязательных» решений, все решения службы сопровождения могут иметь лишь необязательный для исполнения характер;

- приоритет интересов сопровождаемого («на стороне обучаемого»): стремление решить каждую проблемную ситуацию с максимальной пользой для сопровождаемого;

- непрерывность сопровождения: гарантия непрерывного сопровождения на всех этапах помохи в решении проблемы, поддержка будет прекращена только тогда, когда проблема будет полностью решена или определен подход к ее решению;

- комплексный подход: работу осуществляют коллектив специалистов, которые составляют целостную организационную модель, владеют общими методами, проповедуют единые ценности;

- автономность: стремление к автономизации является гарантом защиты от какого-либо давления со стороны руководства, педагогических работников на рекомендации сопровождаемого.

О.С. Газман дополняет их [50,с.58-64]:

- согласие сопровождаемого на помохь, когда он сам просит помочь либо не отвергает предложение помохи;
- опора на личные силы и возможности личности сопровождаемого, на основании которых будет строиться индивидуальная программа сопровождения;

- доброжелательность и безоценочность, что подразумевает положительные эмоции сопровождаемого и сопровождающего от общения, сопровождаемый должен только помогать в решении проблем конкретной личности, а не сравнивать ее с другими;
- рефлексивно-аналитический подход к процессу и результату сопровождения.

Учитывая вышесказанное, в качестве подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций следующие:

- , реализующийся посредством целостной системно-организованной модели деятельности сопровождающих и сопровождаемых;
- предполагает «следование рядом» на каждом этапе деятельности студента при овладении им социально-проектными компетенциями;
- - сопровождаемого, на котором базируется индивидуально-образовательный маршрут и программа педагогического сопровождения;
- процесса и результата педагогического сопровождения.

Опираясь на идеи личностно-ориентированного, гуманистического, системно-ориентационного подходов развития личности в процессе образования, на исследования процессов сопровождения ряда ученых (Б.З. Вульфов, О.С. Газман, Г.Е. Котькова, Е.Н. Степанов и др.), мы считаем, что в педагогическом сопровождении подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций сопровождающий придерживается тактики «сопутствия» и «содействия», а сопровождаемый ориентирован на осуществление активного самостоятельного движения.

При выявлении смысловой основы понятия «тактика сопутствия» учитываем мнение Г.Е. Котьковой, которая рассматривает ее как «систему взаимообусловленных мер, обеспечивающую на практике реализацию

стратегий... сопровождения..., на основе интеграции его компонентов, с учетом специфики функций субъектов этого сопровождения и зоны их ответственности» [114, с.12]. Принимая данное определение в качестве базового под «
» мы будем понимать

,

Беря за основу модель «тактики сопутствия» в педагогическом сопровождении Г.Е. Котьковой [115], в нашем исследовании отмечаем, что цель тактики при педагогическом сопровождении состоит в том, чтобы организовать педагогические условия для становления и развития профессионально зрелой личности бакалавра социальной сферы, обладающей социально-проектными компетенциями. Данная цель может быть достигнута посредством проектирования образовательной среды, разработки технологии педагогического сопровождения, наблюдения за индивидуальным профессионально-образовательным маршрутом каждого студента, сотрудничества с разными учреждениями и ведомствами социальной сферы – «потребителями» социальных проектов. Результат применения данной тактики, с нашей точки зрения, может наблюдаться в двух проявлениях. С одной стороны, происходят изменения профессионально-личностного плана студента: бакалавр должен выйти на определённую профессионально зрелую ступень развития в рамках социального проектирования. Формируя социально-проектные компетенции у конкретного студента, мы индивидуально помогаем каждому. С другой – наблюдается перестройка деятельности сопровождающего, которая проявляется в разработке технологии педагогического сопровождения с учетом новых педагогических функций и ролей и ее последующем внедрении в практическую среду, что приводит в то же время и к изменениям в его личностном развитии. Научное подтверждение этому мы находим в трудах ряда исследователей (Е.П. Белозерцев, В.И. Загвязинский, Н.В. Кузьмина, И.А. Колесникова, Е.А. Климов и др.).

Рассматривая вопросы подготовки педагогических работников, названные ученые приходят к выводу, что в результате взаимодействия субъектов образовательного процесса не может не происходить преобразования содержания их профессиональной деятельности. Эти изменения носят взаимообусловленный характер: личностное развитие преподавателя, связанное с поиском новых граней, форм, смыслов своей деятельности в профессии, стимулирует ее корректировку, что, в свою очередь, активизирует дальнейший индивидуально-личностный рост и обогащение осознания себя в профессии. Это позволяет заключить, что, ориентируясь на профессионально-личностное развитие, в процессе педагогического сопровождения профессиональная деятельность приобретает личностный смысл.

При рассмотрении педагогического сопровождения подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций, следует остановиться на определении тех ролей, которые выполняют преподаватель и студент в ходе ненавязчивого сотрудничества и партнерского взаимодействия. Анализируя функциональные позиции в сопровождении, Г.Е. Котькова [115] отмечает многопрофильный характер сопровождающего взаимодействия, который в рамках нашего исследования наблюдается как среди позиций преподавателя, так и студента-бакалавра (см. таблицу 10).

Таблица 10 - Функциональные позиции субъектов сопровождающего взаимодействия при подготовке будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций

	-
- тьютор - модератор - ментор	Обучающийся
- академический консультант	Партнер
- тьютор	Участник совместной деятельности Соучастник
- мотиватор - тренер	Исследователь
- фасилитатор	Соратник

Следует отметить, что указанные позиции преподавателя вуза отличаются от традиционных тем, что основой взаимодействия выступает субъектная активность студента. Преподаватель сопровождает профессионально-образовательную деятельность обучающегося, цели которой определены бакалавром с учетом его индивидуально-личностной особенности и направленности, так как не конкретно выбранная профессия и квалификация будущего выпускника играет здесь роль, а его индивидуальный потенциал, определив который можно намечать пути реализации студента в рамках профессионального поля. Следовательно, основной руководящей идеей педагогического сопровождения, определяющей назначение деятельности и устремлений преподавателя, является заключение, что нет неподходящего человека для данной профессии, обязательным условием становится положительный результат распознавания профпригодности каждого обучающегося через обеспечение приемлемых путей и условий профессионального становления.

Таким образом, сопровождение как педагогическая деятельность, направленная на создание педагогических условий, обеспечивающих проявление самостоятельности, креативности и ответственности студента в процессе профессионального образования, может в качестве предмета содержать проблему подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций. Рассматривая данные компетенции как составляющие инновационной деятельности, отличающейся экспериментальным характером, мы считаем, что подготовка к реализации названных компетенций справедливо требует педагогического сопровождения со стороны всех преподавателей направления подготовки. Это дает нам право утверждать, что педагогическое сопровождение может выступать как технология решения проблем профессионального становления и развития в области социального проектирования, обеспечивая эффективность названного процесса. Актуальность педагогического сопровождения подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций предопределена

потребностью современного общества в специалистах, готовых и способных к инновационной деятельности в рамках преобразования социальной действительности.

2.2.

Высшая школа для молодого человека является значимым этапом в профессиональном развитии. В период студенчества происходит осознание себя и своей роли в будущей профессии. Этот период отмечен поиском индивидуального маршрута профессионально-личностного становления, эффективная реализация которого неосуществима без помощи педагогических работников. Анализируя современные педагогические технологии, мы пришли к выводу, что в рамках нашего исследования потенциальную возможность в решении проблем подготовки будущих бакалавров к реализации социально-проектных компетенций предоставляет технология педагогического сопровождения.

В общем и целом исследователи согласны, что педагогическая технология – это система «способов, приемов, шагов, последовательность выполнения которых обеспечивает решение задач воспитания, обучения и развития личности воспитанника, а сама деятельность представлена как определенная система действий; разработка и процедурное воплощение компонентов педагогического процесса в виде системы действий, обеспечивающей гарантированный результат» [106]. Опираясь на вышесказанное, мы понимаем под технологией подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций

В качестве субъектов образовательного процесса рассматриваем как преподавателей, так и самих студентов. Для преподавателя вуза важной является

способность всегда находиться и следовать рядом со студентом, содействуя выстраиванию его успешного индивидуального профессионально-образовательного маршрута, через реализацию совокупности процедур технологии педагогического сопровождения, выполняемых в определенной последовательности. Перспективу данного направления деятельности отмечает и Е.А. Новикова, говоря о том, что для повышения качества процесса формирования социально-проектной компетентности бакалавров в вузе необходимо разрабатывать индивидуальные программы сопровождения студентов, проектируя индивидуальную образовательную траекторию [151, с.20]. Осуществляя педагогическое сопровождение, преподаватель, с нашей точки зрения, выступает в роли консультанта, тьютора, модератора, мотиватора, фасilitатора, ментора, тренера, воспитателя.

Процесс реализации технологии педагогического сопровождения, представляющий собой совокупность последовательных действий субъектов образовательного процесса, позволяет сопровождаемому студенту определиться с принятием индивидуально осмысленного решения необходимости овладения указанными компетенциями и нести ответственность за его реализацию, формируя тем самым последующий индивидуальный стиль деятельности. При этом основная форма сотрудничества преподавателя и студента – это партнерское взаимодействие, сотрудничество равноправных партнеров общения, цель которого заключается в создании педагогических условий для самостоятельно осознанного овладения будущим бакалавром социально-проектными компетенциями. Это является реальностью только при наличии согласованности в содержании деятельности субъектов образовательного процесса и признание независимости каждого субъекта, построенного на взаимном уважении, что, в свою очередь, оказывает эффективное влияние на достижение предполагаемого результата всего процесса обучения. Оптимизация образовательного процесса на этой основе требует создания единого воспитательного пространства, для чего необходимо осуществление педагогического сопровождения.

Технологию педагогического сопровождения подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций можно представить как совокупность последовательно реализуемых процедур в деятельности субъектов сопровождения. Графически мы это отобразили в технологическом блоке модели подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций (рис. 2).

Миссия и цель технологии педагогического сопровождения предопределены процессами модернизации высшего образования в современной России, социальным заказом общества и государства на формирование нового образа выпускника, на развитие и становление новых функций, выполняемых преподавателем в современном вузе.

Миссия: подготовка будущих бакалавров социальной сферы, обладающих компетенциями инновационной деятельности (составной частью которых являются социально-проектные), что обусловлено социальным заказом общества и государства.

Цель: создание педагогических условий для овладения социально-проектными компетенциями будущими бакалаврами социальной сферы.

Структуру технологии педагогического сопровождения подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций пред определили внутренние закономерности организации партнерского взаимодействия – основной формы совместной деятельности субъектов сопровождения. Так, в структуре технологии мы выделяем следующие процессы: осмысление – приобретение индивидуального опыта социально-проектной деятельности – рефлексия опыта, приобретенного в процессе активного практического познания, – имитация профессионального поведения – коррекция и преобразование.

1. Процедура предполагает направленность педагогического сопровождения на разрешение проблемы входа студентов в профессиональную социально-проектную деятельность. Осуществляется посредством создания участниками сопровождения педагогических условий для отчетливого, явного

понимания сопровождаемыми студентами современных тенденций социального развития, прежде не осознаваемых аспектов актуальности и значимости развития проектного мышления как ресурса личности студентов и, как следствие, овладение ими социально-проектными (проективными) компетенциями. Их взаимосвязи с востребованностью потенциальных работодателей в кадровом резерве, обладающим умением анализировать направления социальной политики, выступать экспертом и аналитиком, разрабатывающим и управляющим социальным проектом, готовым и способным к модернизации и развитию служб и учреждений социальной сферы на основе проектного мышления. Данный компонент позволяет студенту осознать самого себя, свое место и роль в рамках выбранной профессии, свои социально-психологические установки в мотивационно-потребностной сфере, способствует становлению адекватного самопонимания мотивационно-профессиональной готовности и способности к осуществлению социально-проектной деятельности через интеграцию в сознании неосознаваемой ранее информации.

2. Педагогическое сопровождение при

-

ориентировано на создание педагогических условий для разрешения проблем подготовки к осуществлению социально-проектной деятельности и как предполагаемый качественный результат – овладение социально-проектными компетенциями через:

- актуализацию практических ориентиров в предстоящей деятельности по развитию () студентов на овладение искомых компетенций посредством выявления причинно-следственных связей между потенциальными возможностями обладания социально-проектными компетенциями и их обуславливающим влиянии на последующее становление личности (себя) в профессии и резерв для карьерного роста;
- формирование представлений (понятий, суждений, соображений, взглядов) субъектов сопровождения об участии каждого из них в совместной деятельности, направленной на достижение предполагаемого результата;

- формирование совокупности специальных основополагающих знаний, практически значимых умений и навыков, необходимых для овладения социально-проектными компетенциями, обеспечивающими наблюдаемые признаки их проявления.

Логика данной процедуры заключается в мягком педагогическом сопровождении студента при осуществлении им практико-направленных и профессионально-направленных действий для решения компетентностно-ориентированных задач деятельностиного характера в ходе активного практического познания (по разработке групповых и индивидуальных социальных проектов, представлении продуктов своей деятельности, при выполнении роли дублера модератора и т.д.).

3. ,

, создание педагогических условий для осмысления, анализа, оценки и самопознания достигнутых результатов подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций посредством выявления совокупности когнитивных показателей, оценивания наблюдаемых признаков проявления социально-проектных компетенций (эксперты), определения уровня владения данными компетенциями.

является стержнем в осуществляемом процессе. Оно предоставляет возможности реализовать субъектную позицию студента, обеспечивая сообразность и слаженность совместной деятельности.

4. – моделирование профессионального поведения студентов, прогнозирующего их будущие успехи в социально-проектной деятельности через возможный поиск путей управления реализацией проекта, участие в конкурсах проектов и грантах. Определяется для того, чтобы исследовать, обучить и построить прогноз относительно предстоящей профессиональной деятельности в области социального проектирования. Со стороны преподавателя предполагается принятие

. Оно характеризуется решительным, категоричным, предписанным к исполнению действием с целью оптимизации,

улучшения и предотвращения недостатков профессионального становления личности студента в социально-проектной деятельности.

5. Процедура включает внесение изменений, поправок, корректировок в осуществляющую ранее деятельность при подготовке студентов к реализации социально-проектных компетенций; уточнение, дополнение и преобразование индивидуальных профессионально-образовательных маршрутов.

Опираясь на исследование Т.Н. Гущиной [62], выделим механизмы технологии педагогического сопровождения подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций:

- понимание как способность субъектов педагогического сопровождения осмысливать принимаемые решения, постигать смысл позитивного взаимодействия, значение согласованности в совместной деятельности при подготовке к реализации социально-проектных компетенций, сущность и содержание социально-проектной деятельности в профессии;
- рефлексия как форма познания, проявляющаяся в умственной активности, направленной на осмысление собственных действий и их оснований;
- идентификация как процесс «отождествления, приравнивания» себя к выбранной профессии с характерными для нее видами профессиональной деятельности (в частности социально-проектной); как «стремление актуализировать в своей личности те качества», которыми должны обладать кадры социальной сферы;
- взаимопонимание как способ, тип отношений между партнерами педагогического сопровождения, «которым присуще адекватное отражение слов и действий друг друга, совпадение взглядов и суждений, согласие в поступках, а также взаимно терпимое поведение».

Повторяемость и воспроизведимость представленной технологии педагогического сопровождения обеспечивается соответствующим алгоритмом. При его разработке мы опирались на словарь иностранных слов Н.Г. Комлева, где данное понятие трактуется как «понятное и точное предписание исполнителю

совершить последовательность действий, направленных на достижение указанной цели или на решение поставленной задачи» [195]. Соответственно деятельности в рамках описанной технологии мы определяем как

. . .
Предлагаемый по осуществлению педагогического сопровождения подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций

() ó -

Его целесообразно представить следующим образом: 1) диагностика исходной ситуации, исходного социально-проектного развития студентов, разработка программы педагогического сопровождения; 2) актуализация мотивации и ролевое партнерское взаимодействие в педагогическом сопровождении приобретения индивидуального опыта социально-проектной деятельности; 3) текущая диагностика и экспертиза, самооценка, презентация социально-проектных компетенций; 4) создание модели реального профессионального процесса реализации разработанного социального проекта – выстраивание профессионального типа поведения; 5) итоговая диагностика, выяснение недостатков и побудивших их причин, внесение соответствующих корректив (рис. 5).

Описываемый алгоритм деятельности реализуется посредством осуществления определенных этапов: структурно-организационный, диагностический, мотивационный, обучающе-формирующий, реализующе-созиадельный, измерительный, рефлексивно-оценочный, профессионально-прогностический, корректировочный.



Рисунок 5. Алгоритм деятельности в технологии педагогического сопровождения подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации СПК

Обеспечивая достижение общей цели, каждый из указанных этапов решает поставленные задачи педагогического сопровождения

Представим содержательный анализ этапов технологии педагогического сопровождения подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций.

На - этапе решаются по обоснованию актуальности, значимости и востребованности необходимости формирования социально-проектных компетенций бакалавров как кадрового потенциала модернизации и развития социальной сферы. Для этого предполагается спроектировать образовательную среду кафедры, предоставляющую потенциальную возможность формирования социально-проектных компетенций через обоснованное включение в основную образовательную программу направления подготовки «Социальная работа» и «Организация работы с молодежью» спецкурса «Основы проектной деятельности» (методические педагогические условия).

этап ориентирован на объективный анализ готовности и способности студентов к профессиональному развитию в области социального проектирования посредством выявления социально-психологических установок личности бакалавров в мотивационно-потребностной сфере, определения уровня мотивационно-профессиональной готовности и способности студентов к осуществлению социально-проектной деятельности (мотивационно-профессиональные педагогические условия).

С опорой на результаты проведенной диагностики выстраивается модель подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций, программа и технология педагогического сопровождения исследуемого процесса.

Целью является регулирование деятельности всех субъектов педагогического сопровождения, направленной на создание педагогических условий для эффективной подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций и содействие в разработке индивидуального профессионально-образовательного маршрута бакалавра.

Технология педагогического сопровождения направлена как на группу в целом, так и на каждого студента в отдельности, то есть результаты диагностики позволяют сопровождающему педагогу и сопровождаемому студенту определить и наметить индивидуальный профессионально-образовательный маршрут.

Следует отметить, что в научной литературе употребляются такие понятия, как: индивидуальная образовательная траектория (С.В. Воробьева, Н.Г. Зверева, Е.А. Новикова, Э.П. Черняева и др.), индивидуальный образовательный маршрут (Н.А. Лабунская, М.Л. Соколова и др.), индивидуальная образовательная стратегия (Л.Н. Доценко и др.). Однако эти термины имеют близкое значение и рассматриваются авторами как средство индивидуализации и дифференциации процесса образования в современной высшей школе. На это указывает и личностно-ориентированный подход развития и становления личности, идеи которого в рамках нашего исследования учитывались в ходе разработки технологии сопровождения по становлению социально-проектных компетенций.

Опираясь на исследования вышеуказанных ученых,
мы рассматриваем как
,

. То есть индивидуальный профессионально-образовательный маршрут и есть система действий студента по становлению себя как будущего бакалавра социальной сферы, обладающего социально-проектными компетенциями (составной части компетенций инновационной деятельности), совместно с сопровождающим преподавателем в русле выбранной профессии.

Для нас важно мнение Н.А. Лабунской, указавшей на возможные линии продвижения студентов в рамках данного маршрута (познание — развитие — совершенствование себя, знаний, будущей профессиональной деятельности [124]).

ставит задачу формирования устойчивого положительного мотива и направленности студентов на овладение социально-проектными компетенциями, заинтересованность и мотивацию достижения результата (мотивационно-профессиональные педагогические условия).

Учитывая, что мотивация — это «совокупность стойких мотивов, определяющих содержание, направленность и характер деятельности личности, ее поведения» [106] и побуждение к активному заинтересованному познавательному действию студента по овладению выбранной профессией [97, с.272], считаем, что ей принадлежит немаловажная роль в возникновении желания чему-то научиться, что-то освоить, удовлетворить свои профессиональные потребности. Опираясь на определение семантического значения данного понятия в «Новом толково-словообразовательном словаре русского языка» под редакцией Т.Ф. Ефремовой [153], следует отметить, что при формировании мотивации большое значение приобретает установление причинно-следственных связей между тем, зачем студенту — будущему работнику социальной сферы необходимо овладеть социально-проектными компетенциями, где и как они могут ему пригодиться в профессиональной деятельности.

По мнению Е.П. Ильина, мотив является основой мотивации, это реальный толчок, импульс, побуждающий студента к действию. Он характеризуется силой, которая оказывает влияние, как на степень активности студента, так и на уровень ее проявления, что непосредственно связано с эффективностью деятельности по овладению социально-проектными компетенциями. Устойчивость мотива зависит от его силы. Педагоги – профессионалы, психологи считают, что говорить об упорстве студента при обучении можно в том случае, если сила проявляется в определенной ситуации, то есть «здесь и сейчас» (Е.П. Ильин). Настойчивость в учебной деятельности проявляется, если устойчивость определяет мотивационную установку.

В рамках нашего исследования, учитывая вышесказанное, считаем, что возможно вызвать интерес и желание, то есть сформировать профессиональную потребность студентов к овладению социально-проектными компетенциями, важно помочь им осознать свою индивидуально-личностную ценность как кадрового потенциала социальной сферы, значимость профессиональной роли специалиста, обладающего культурой проектирования, если организовать системную деятельность:

- ✓ посещение учреждений социальной сферы (в рамках учебной практики) с целью определения социальных проблем, решение которых возможно посредством создания и внедрения социального проекта;
- ✓ присутствие на защите проектов в рамках Президентской программы «Модернизация в социальной сфере»;
- ✓ встречи со специалистами-практиками, применяющими в своей профессиональной деятельности основы социального проектирования;
- ✓ встречи с авторами – победителями или участниками конкурсов проектов и грантов;
- ✓ встречи в формате круглого стола с руководителями организаций и учреждений, которые испытывают потребность в кадрах, готовых и способных к осуществлению социального проектирования; которым интересны для

практического применения те или другие «продукты» социально-проектной деятельности студентов;

✓ изучение интернет-ресурсов о конкурсах проектов и грантах, о реализующихся социальных проектах в других регионах, городах, странах;

✓ посещение научного слета студентов по написанию проектов.

- координирует деятельность преподавателей – участников сопровождения для подготовки бакалавров к реализации социально-проектных компетенций и решает задачу формирования у студентов целостного представления об основах разработки, реализации и управления социальными проектами, направленными на модернизацию социальных явлений и процессов; изучение возможностей применения конкретных методов разработки проектов в дальнейшей профессиональной деятельности.

Обучение началам группового проектирования планируется посредством введения спецкурса «Основы проектной деятельности» (организационно-педагогические и методические педагогические условия).

На - социально-проектные компетенции демонстрируются студентом непосредственно в практической деятельности. Этот этап характеризуется со стороны преподавателя сопровождением процесса самостоятельного создания студентами проекта (разработка индивидуальных самостоятельных проектов); со стороны студентов – формированием умений и навыков наставника – сопровождающего, то есть так называемая «проба себя» в качестве студента-модератора (дублеров модератора для работы в других группах и на младших курсах); развитие навыков научного исследования в области социального проектирования (выполнение выпускных квалификационных работ с проектной частью, научные публикации в рамках исследования).

Оценить социально-проектные знания, умения и навыки бакалавров социальной сферы дает возможность . Его :

- 1) провести контрольно-измерительный анализ специальных основополагающих социально-проектных знаний студентов;
- 2) определить уровень практически значимых умений и навыков в области профессиональной социально-проектной деятельности, используя метод экспертной оценки.

Это этап выявления промежуточных результатов, который позволяет (при необходимости) скорректировать индивидуальный профессионально-образовательный маршрут студента по овладению социально-проектными компетенциями. На данном этапе для решения поставленных задач предполагается:

- 1) контрольно-тестовое задание на проверку знаний в области социального проектирования;
- 2) открытая защита групповых проектов, разработанных в процессе изучения спецкурса «Основы проектной деятельности», с приглашением экспертов.

На - этапе составляем карту социально-проектных компетенций (Приложение 2), определяем уровень владения социально-проектными компетенциями бакалаврами социальной сферы. Опираемся на разработанные критерии и показатели оценки результатов исследуемого процесса, представленные в предыдущей главе исследования.

Это этап осмыслиения, анализа студентами и преподавателем полученного конечного результата подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций и продуктивности разработанной технологии педагогического сопровождения.

- этап предполагает педагогическое сопровождение при выборе студентами тактики профессионального поведения для достижения конкретной цели – реализации разработанного социального проекта (организационно-педагогические условия). Для этого студенты определяют необходимые для них средства и приемы, способы поведения, фиксируют последовательность их осуществления. В целом происходит

тренировка профессиональных социально-проектных умений и навыков на новой, ранее не знакомой студентам стадии процесса осуществления социально-проектной деятельности. Результатом становится демонстрация социально-проектных компетенций в соответствующей деятельности. Владение социально-проектными компетенциями, обнаруженное в данной конкретной ситуации, прогнозирует успешное будущее бакалавра социальной сферы в таком виде профессиональной деятельности, как социально-проектная. Данное утверждение является вероятностным, но имеет достаточную степень достоверности, ориентируясь на прогностическую валидность компетенций, в частности, социально-проектных.

Анализ итоговой ситуации в ходе этапа позволяет ответить на вопрос: удалось ли достичь предполагаемого результата? Если нет, то выясняются недостатки, их причины. Затем, в соответствии с полученной информацией, определяется, на каком этапе «произошел сбой», откуда потребуется повторить весь алгоритм технологии педагогического сопровождения подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций.

Таким образом, предоставляется возможность для более точного достижения предполагаемого результата подготовки будущих бакалавров к реализации социально-проектных компетенций через повторение, дублирование или опускание отдельных этапов разработанного алгоритма.

Технология педагогического сопровождения приводится в действие через алгоритм деятельности и роли преподавателя вуза как организатора взаимодействия со студентом с учетом специфики функций и зоны их ответственности.

Позиции преподавателя, осуществляющего процесс педагогического сопровождения при подготовке будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций, меняются на каждом этапе технологии педагогического сопровождения. Это обусловлено тем, что каждый этап решает свои поставленные задачи педагогического сопровождения и

обучения, кроме того, преподаватель, следуя рядом со студентом, выполняет разные функции и роли.

Обучающе-формирующий этап технологии педагогического сопровождения требует от преподавателя выполнения большего числа новых профессиональных ролей, нежели другие. Это объясняется тем, что именно здесь закладываются основы социально-проектных компетенций, реализуются значительные мероприятия по развитию мотивационно-профессиональной готовности и способности студентов к осуществлению социального проектирования.

Реализующе-созидательный и профессионально-прогностический этапы не менее важны в связи с осуществлением студентами самостоятельной работы, результаты которой свидетельствуют о наличии (или отсутствии) социально-проектных компетенций. Можно сказать, что на этом этапе бакалавры познают себя, осознают наличие (или отсутствие) своих знаний, оценивают свои умения и навыки, не выполняя какое-либо тестовое задание, а именно в практическом действии, то есть демонстрируют социально-проектные компетенции.

Необходимо сказать, что ряд исследователей (В.В. Айрапетова, И.А. Ворон и др.) объединяют понятия «академическое консультирование» и «тьюторство». В рамках нашего исследования придерживаемся мнения Е.Н. Глубоковой, Г.Е. Котьковой, С.А. Писаревой, А.П. Тряпицыной и др., которые рассматривают их как отдельные разные роли педагогического работника. Связываем это с тем, что для нас академический консультант – это, прежде всего, учитель, координатор, деятельность которого направлена на осуществление взаимодействия в процессе образования всех субъектов технологии педагогического сопровождения, выполняя при этом функции управления, проектирования и содействия образованию бакалавров. Поэтому в роли академического консультанта педагогический работник выступает на всех этапах технологии педагогического сопровождения.

Вслед за Е.Н. Глубоковой, В.Р. Имакаевым, Т.М. Ковалевой, И.Э. Кондраковой, Л.М. Мосоловой, Т.Б. Павловой, С.А. Писаревой, В.С. Пьяниным, А.П. Тряпицыной и др., мы рассматриваем тьютора в качестве наставника

(навигатора), который ориентирован в своей деятельности на то, чтобы оказать помощь студенту определить, построить и реализовать свой индивидуальный профессионально-образовательный путь, программу, маршрут посредством анализа его познавательных интересов, потребностей, устремлений в русле выбранной профессии.

В качестве тьютора преподаватель / сопровождающий находится рядом со студентом также на всех этапах, что говорит о комплексном характере педагогического сопровождения при подготовке будущих бакалавров к реализации социально-проектных компетенций. В то время как преподаватель / модератор (организационно-педагогические условия) работает с бакалаврами только в процессе изучения спецкурса «Основы проектной деятельности», преподаватель / воспитатель выполняет функцию наставника и руководителя при создании группового проекта, ищущего и открывающего внутренний потенциал каждого студента в ходе групповой работы, помогающего студенту принять решение с опорой на свои ресурсы.

Более подробно деятельность педагогического работника вуза в технологии педагогического сопровождения подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций мы обобщили и представили в таблице 11.

Обеспечивая достижение общей цели, каждый из указанных этапов решает поставленные задачи педагогического сопровождения

Представим содержательный анализ этапов технологии педагогического сопровождения подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций.

На - этапе решаются по обоснованию актуальности, значимости и востребованности необходимости формирования социально-проектных компетенций бакалавров как кадрового потенциала модернизации и развития социальной сферы. Для этого предполагается спроектировать образовательную среду кафедры, предоставляющую потенциальную возможность формирования социально-проектных компетенций

через обоснованное включение в основную образовательную программу направления подготовки «Социальная работа» и «Организация работы с молодежью» спецкурса «Основы проектной деятельности» (методические педагогические условия).

этап ориентирован на объективный анализ готовности и способности студентов к профессиональному развитию в области социального проектирования посредством выявления социально-психологических установок личности бакалавров в мотивационно-потребностной сфере, определения уровня мотивационно-профессиональной готовности и способности студентов к осуществлению социально-проектной деятельности (мотивационно-профессиональные педагогические условия).

С опорой на результаты проведенной диагностики выстраивается модель подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций, программа и технология педагогического сопровождения исследуемого процесса.

Целью является регулирование деятельности всех субъектов педагогического сопровождения, направленной на создание педагогических условий для эффективной подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций и содействие в разработке индивидуального профессионально-образовательного маршрута бакалавра.

Технология педагогического сопровождения направлена как на группу в целом, так и на каждого студента в отдельности, то есть результаты диагностики позволяют сопровождающему педагогу и сопровождаемому студенту определить и наметить индивидуальный профессионально-образовательный маршрут.

Следует отметить, что в научной литературе употребляются такие понятия, как: индивидуальная образовательная траектория (С.В. Воробьева, Н.Г. Зверева, Е.А. Новикова, Э.П. Черняева и др.), индивидуальный образовательный маршрут (Н.А. Лабунская, М.Л. Соколова и др.), индивидуальная образовательная стратегия (Л.Н. Доценко и др.). Однако эти термины имеют близкое значение и рассматриваются авторами как средство индивидуализации и дифференциации

процесса образования в современной высшей школе. На это указывает и личностно-ориентированный подход развития и становления личности, идеи которого в рамках нашего исследования учитывались в ходе разработки технологии сопровождения по становлению социально-проектных компетенций. Опираясь на исследования вышеуказанных ученых,

- мы рассматриваем как

,

,

. То есть индивидуальный профессионально-образовательный маршрут и есть система действий студента по становлению себя как будущего бакалавра социальной сферы, обладающего социально-проектными компетенциями (составной части компетенций инновационной деятельности), совместно с сопровождающим преподавателем в русле выбранной профессии.

Для нас важно мнение Н.А. Лабунской, указавшей на возможные линии продвижения студентов в рамках данного маршрута (познание — развитие — совершенствование себя, знаний, будущей профессиональной деятельности [124]).

ставит задачу формирования устойчивого положительного мотива и направленности студентов на овладение социально-проектными компетенциями, заинтересованность и мотивацию достижения результата (мотивационно-профессиональные педагогические условия).

Учитывая, что мотивация — это «совокупность стойких мотивов, определяющих содержание, направленность и характер деятельности личности, ее поведения» [106] и побуждение к активному заинтересованному познавательному действию студента по овладению выбранной профессией [97, с.272], считаем, что ей принадлежит немаловажная роль в возникновении желания чему-то научиться, что-то освоить, удовлетворить свои профессиональные потребности. Опираясь на определение семантического значения данного понятия в «Новом толково-словообразовательном словаре русского языка» под редакцией Т.Ф. Ефремовой [153], следует отметить, что при формировании мотивации большое значение

приобретает установление причинно-следственных связей между тем, зачем студенту – будущему работнику социальной сферы необходимо овладеть социально-проектными компетенциями, где и как они могут ему пригодиться в профессиональной деятельности.

По мнению Е.П. Ильина, мотив является основой мотивации, это реальный толчок, импульс, побуждающий студента к действию. Он характеризуется силой, которая оказывает влияние, как на степень активности студента, так и на уровень ее проявления, что непосредственно связано с эффективностью деятельности по овладению социально-проектными компетенциями. Устойчивость мотива зависит от его силы. Педагоги – профессионалы, психологи считают, что говорить об упорстве студента при обучении можно в том случае, если сила проявляется в определенной ситуации, то есть «здесь и сейчас» (Е.П. Ильин). Настойчивость в учебной деятельности проявляется, если устойчивость определяет мотивационную установку.

В рамках нашего исследования, учитывая вышесказанное, считаем, что возможно вызвать интерес и желание, то есть сформировать профессиональную потребность студентов к овладению социально-проектными компетенциями, важно помочь им осознать свою индивидуально-личностную ценность как кадрового потенциала социальной сферы, значимость профессиональной роли специалиста, обладающего культурой проектирования, если организовать системную деятельность:

- ✓ посещение учреждений социальной сферы (в рамках учебной практики) с целью определения социальных проблем, решение которых возможно посредством создания и внедрения социального проекта;
- ✓ присутствие на защите проектов в рамках Президентской программы «Модернизация в социальной сфере»;
- ✓ встречи со специалистами-практиками, применяющими в своей профессиональной деятельности основы социального проектирования;
- ✓ встречи с авторами – победителями или участниками конкурсов проектов и грантов;

- ✓ встречи в формате круглого стола с руководителями организаций и учреждений, которые испытывают потребность в кадрах, готовых и способных к осуществлению социального проектирования; которым интересны для практического применения те или другие «продукты» социально-проектной деятельности студентов;
- ✓ изучение интернет-ресурсов о конкурсах проектов и грантах, о реализующихся социальных проектах в других регионах, городах, странах;
- ✓ посещение научного слета студентов по написанию проектов.

-

координирует деятельность преподавателей – участников сопровождения для подготовки бакалавров к реализации социально-проектных компетенций и решает задачу формирования у студентов целостного представления об основах разработки, реализации и управления социальными проектами, направленными на модернизацию социальных явлений и процессов; изучение возможностей применения конкретных методов разработки проектов в дальнейшей профессиональной деятельности.

Обучение началам группового проектирования планируется посредством введения спецкурса «Основы проектной деятельности» (организационно-педагогические и методические педагогические условия).

На

-

социально-проектные компетенции демонстрируются студентом непосредственно в практической деятельности. Этот этап характеризуется со стороны преподавателя сопровождением процесса самостоятельного создания студентами проекта (разработка индивидуальных самостоятельных проектов); со стороны студентов – формированием умений и навыков наставника – сопровождающего, то есть так называемая «проба себя» в качестве студента-модератора (дублеров модератора для работы в других группах и на младших курсах); развитие навыков научного исследования в области социального проектирования (выполнение выпускных квалификационных работ с проектной частью, научные публикации в рамках исследования).

Оценить социально-проектные знания, умения и навыки бакалавров социальной сферы дает возможность . Его :

1) провести контрольно-измерительный анализ специальных основополагающих социально-проектных знаний студентов;

2) определить уровень практически значимых умений и навыков в области профессиональной социально-проектной деятельности, используя метод экспертной оценки.

Это этап выявления промежуточных результатов, который позволяет (при необходимости) скорректировать индивидуальный профессионально-образовательный маршрут студента по овладению социально-проектными компетенциями. На данном этапе для решения поставленных задач предполагается:

1) контрольно-тестовое задание на проверку знаний в области социального проектирования;

2) открытая защита групповых проектов, разработанных в процессе изучения спецкурса «Основы проектной деятельности», с приглашением экспертов.

На - этапе составляем карту социально-проектных компетенций (Приложение 2), определяем уровень владения социально-проектными компетенциями бакалаврами социальной сферы. Опираемся на разработанные критерии и показатели оценки результатов исследуемого процесса, представленные в предыдущей главе исследования.

Это этап осмысления, анализа студентами и преподавателем полученного конечного результата подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций и продуктивности разработанной технологии педагогического сопровождения.

- этап предполагает педагогическое сопровождение при выборе студентами тактики профессионального поведения для достижения конкретной цели – реализации разработанного социального проекта (организационно-педагогические условия). Для этого студенты

определяют необходимые для них средства и приемы, способы поведения, фиксируют последовательность их осуществления. В целом происходит тренировка профессиональных социально-проектных умений и навыков на новой, ранее не знакомой студентам стадии процесса осуществления социально-проектной деятельности. Результатом становится демонстрация социально-проектных компетенций в соответствующей деятельности. Владение социально-проектными компетенциями, обнаруженное в данной конкретной ситуации, прогнозирует успешное будущее бакалавра социальной сферы в таком виде профессиональной деятельности, как социально-проектная. Данное утверждение является вероятностным, но имеет достаточную степень достоверности, ориентируясь на прогностическую валидность компетенций, в частности, социально-проектных.

Анализ итоговой ситуации в ходе этапа позволяет ответить на вопрос: удалось ли достичь предполагаемого результата? Если нет, то выясняются недостатки, их причины. Затем, в соответствии с полученной информацией, определяется, на каком этапе «произошел сбой», откуда потребуется повторить весь алгоритм технологии педагогического сопровождения подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций.

Таким образом, предоставляется возможность для более точного достижения предполагаемого результата подготовки будущих бакалавров к реализации социально-проектных компетенций через повторение, дублирование или опускание отдельных этапов разработанного алгоритма.

Технология педагогического сопровождения приводится в действие через алгоритм деятельности и роли преподавателя вуза как организатора взаимодействия со студентом с учетом специфики функций и зоны их ответственности.

Позиции преподавателя, осуществляющего процесс педагогического сопровождения при подготовке будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций, меняются на каждом этапе

технологии педагогического сопровождения. Это обусловлено тем, что каждый этап решает свои поставленные задачи педагогического сопровождения и обучения, кроме того, преподаватель, следя рядом со студентом, выполняет разные функции и роли.

Обучающе-формирующий этап технологии педагогического сопровождения требует от преподавателя выполнения большего числа новых профессиональных ролей, нежели другие. Это объясняется тем, что именно здесь закладываются основы социально-проектных компетенций, реализуются значительные мероприятия по развитию мотивационно-профессиональной готовности и способности студентов к осуществлению социального проектирования.

Реализующе-созидательный и профессионально-прогностический этапы не менее важны в связи с осуществлением студентами самостоятельной работы, результаты которой свидетельствуют о наличии (или отсутствии) социально-проектных компетенций. Можно сказать, что на этом этапе бакалавры познают себя, осознают наличие (или отсутствие) своих знаний, оценивают свои умения и навыки, не выполняя какое-либо тестовое задание, а именно в практическом действии, то есть демонстрируют социально-проектные компетенции.

Необходимо сказать, что ряд исследователей (В.В. Айрапетова, И.А. Ворон и др.) объединяют понятия «академическое консультирование» и «тьюторство». В рамках нашего исследования придерживаемся мнения Е.Н. Глубоковой, Г.Е. Котьковой, С.А. Писаревой, А.П. Тряпицыной и др., которые рассматривают их как отдельные разные роли педагогического работника. Связываем это с тем, что для нас академический консультант – это, прежде всего, учитель, координатор, деятельность которого направлена на осуществление взаимодействия в процессе образования всех субъектов технологии педагогического сопровождения, выполняя при этом функции управления, проектирования и содействия образованию бакалавров. Поэтому в роли академического консультанта педагогический работник выступает на всех этапах технологии педагогического сопровождения.

Вслед за Е.Н. Глубоковой, В.Р. Имакаевым, Т.М. Ковалевой, И.Э. Кондраковой, Л.М. Мосоловой, Т.Б. Павловой, С.А. Писаревой, В.С. Пьяниным, А.П. Тряпицыной и др., мы рассматриваем тьютора в качестве наставника (навигатора), который ориентирован в своей деятельности на то, чтобы оказать помощь студенту определить, построить и реализовать свой индивидуальный профессионально-образовательный путь, программу, маршрут посредством анализа его познавательных интересов, потребностей, устремлений в русле выбранной профессии.

В качестве тьютора преподаватель / сопровождающий находится рядом со студентом также на всех этапах, что говорит о комплексном характере педагогического сопровождения при подготовке будущих бакалавров к реализации социально-проектных компетенций. В то время как преподаватель / модератор (организационно-педагогические условия) работает с бакалаврами только в процессе изучения спецкурса «Основы проектной деятельности», преподаватель / воспитатель выполняет функцию наставника и руководителя при создании группового проекта, ищущего и открывающего внутренний потенциал каждого студента в ходе групповой работы, помогающего студенту принять решение с опорой на свои ресурсы.

Более подробно деятельность педагогического работника вуза в технологии педагогического сопровождения подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций мы обобщили и представили в таблице 11.

Таблица 11 - Деятельность педагогического работника в технологии педагогического сопровождения подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций

Сущность деятельности сопровождающего	Выполняемые функции в технологии педагогического сопровождения	Этап в технологии педагогического сопровождения	о	/	/
			о	/	/
- традиционную передачу материала заменяет консультирование: консультант знает способы деятельности, указывающие маршрут решения проблем;	передача теоретических и практических знаний через индивидуальные консультации в формате диалога; - групповое консультирование (дискуссии); - тренинговое групповое взаимодействие	обучающе-формирующий			

<p>- координатор, осуществляющий взаимодействие учебно-методического отдела, деканата, кафедры, внешних экспертов и студентов в условиях реализации образовательного процесса, имеющего индивидуально-ориентированные основы;</p> <p>- цель: содействие разрешению проблем бакалавров в процессе построения и реализации индивидуального профессионально - образовательного маршрута в ходе освоения социально-проектных компетенций</p>	<p>а) содействие образованию студентов через представление их учебных интересов; предоставление информации о возможностях образовательной среды кафедры в ходе профессионального развития, в частности, становления социально-проектных компетенций; рекомендации по организации индивидуально-образовательного маршрута бакалавра с целью овладения социально-проектными компетенциями; консультирование бакалавров по вопросам формирования и реализации индивидуальных профессионально-образовательных маршрутов; организации и выполнении учебных, научно-исследовательских, самостоятельных видов работ, деятельности в период практики, в процессе социального проектирования;</p> <p>б) функция управления: контроль своевременной подготовки и наличие учебно-методических материалов, необходимых для успешного процесса становления СПК; разработки контрольно-тестовых материалов, методик определения уровня мотивационно-профессиональной готовности студентов к СПД; системы критериев, показателей, уровней владения СПК; участие в мониторинге процесса становления СПК;</p> <p>в) функция проектирования: участие в составлении рабочих учебных планов; разработке программ дисциплин по выбору профессионального цикла учебного плана, спецкурса и программ практик</p>	<p>структурно-организационный</p> <p>обучающе-формирующий</p> <p>реализующе-созидательный</p> <p>обучающе-формирующий</p> <p>измерительный</p> <p>рефлексивно-оценочный</p> <p>структурно-организационный</p>
<p>- наставник, осуществляющий сопровождение через работу с субъектным опытом студента: анализ познавательных интересов, индивидуальных устремлений, потребностей;</p> <p>- навигатор в определении, построении и реализации индивидуальной профессиональной программы образования каждого студента</p>	<p>а) ориентация бакалавров в содержании профессиональной области; содействие построению и реализации индивидуального профессионально-образовательного маршрута;</p> <p>б) осуществление «мягкого» контроля на предмет выполнения студентом заданий в процессе изучения «Основы ПД»; поддержка студента в работе над созданием самостоятельного индивидуального проекта, в исполнении различных видов и форм научно-исследовательской работы (ВКР, статьи и др.);</p> <p>в) работа с малыми группами студентов, выполняющих определенные задания по социальному проектированию (при изучении «Основы ПД»);</p> <p>г) консультирование в процессе получения теоретических и практических знаний на учебных занятиях и в процессе прохождения практики;</p> <p>д) систематизация, классификация</p>	<p>структурно-организационный</p> <p>корректируочный</p> <p>обучающе-формирующий</p> <p>реализующе-созидательный</p> <p>обучающе-формирующий</p> <p>обучающе-формирующий</p> <p>обучающе-формирующий</p> <p>обучающе-формирующий</p>

	информационной базы опыта социального проектирования и рекомендации студентам по ее использованию; е) разработка групповых заданий, организация групповых обсуждений каких-либо проблем СПД; ж) стимулирование студентов в осознании своей индивидуально-личностной ценности при осуществлении СПД и получении конечного результата (как проекта, так и степени овладения СПК)	профессионально-прогностический обучающе-формирующий измерительный рефлексивно-оценочный корректировочный
	6	
- наставник в процессе овладения обучающими способами групповой работы в процессе формирования социально-проектных компетенций, в ходе социального проектирования; - руководитель, использующий технологии организации процесса непринужденного общения, в ходе которого излагаются разные точки зрения, и, опираясь на свои внутренние ресурсы в процессе группового социального проектирования, студент приходит к принятию решения	a) помочь студенту в раскрепощении, выявлении потенциальных возможностей и способностей, нереализованных умений на стадии овладения социально-проектными компетенциями при изучении спецкурса «Основы ПД»; б) содействие апробации полученного теоретического знания на практических и лабораторных занятиях спецкурса «Основы ПД» (разработка студентами групповых проектов)	обучающе-формирующий
	6	/
-воспитатель, содействующий нравственному становлению личности, формированию гражданско-правовой позиции личности студента, следует согласно главной ценности – интересы профессионального развития личности студента; - открыт, естественен, относится к студентам с принятием и доверием, пытается взглянуть на проблемы их глазами; - результат фасилитационного общения: формирование готовности к саморазвитию, самореализации, осознание себя в профессиональной деятельности, осмысление своей трудовой перспективы	a) развитие потенциала студента и стимулирование его всестороннего развития, следовательно, содействие развитию активной личностной и профессиональной позиции и самореализации бакалавров через помочь в ходе учения: побуждение к самостоятельности и ответственности в процессе определения индивидуально-образовательного маршрута для становления СПК; стимулирование объективной оценки результатов своей деятельности в ходе мониторинга СПЗУН и определения уровня владения СПК; создание условия для самостоятельного и осмысленного учения, овладения СПК; б) активизация и стимулирование профессиональных и личностных познавательных мотивов на овладение социально-проектными компетенциями	обучающе-формирующий измерительный рефлексивно-оценочный мотивационный
	6	
- помощник, направляющий, дающий советы, навигатор, обеспечивающий необходимой информацией, -наставник, помогающий студенту стать успешным профессионалом, поддерживающий его	a) оказывает помощь студентам при выполнении самостоятельных заданий по разработке социальных проектов во внеучебной деятельности, б) вводит их в реальные профессиональные учреждения социальной сферы в период практики	реализующе-созидательный обучающе-формирующий, профессионально-прогностический
	6	
направляет деятельность студента на успех	a) продумывает способы профессиональной и личной мотивации на овладение СПК, варианты достижения эффективного конечного результата б) акцентирует внимание на потенциальной возможности достижения	структурно-организационный, мотивационный

	значительных результатов (оказывает помощь в выявлении и устраниении препятствующих проблем), отмечая индивидуальность, неповторимость каждого студента, так как движение вперед осуществляется только по личному пути, который отражен в индивидуально-образовательном маршруте, поддержка и стимулирование необходимы каждому на определенном этапе данного маршрута	обучающе-формирующий, мотивационный, профессионально-прогностический, корректировочный
6		
обеспечивает деятельность по инструкции и рекомендациям, контролирует результаты	а) организатор самостоятельной работы студентов с использованием четких инструкций и рекомендаций по разработке социальных проектов во внеучебной деятельности, б) контролер результатов: банк социальных проектов, привлечение средств на реализацию проекта через участие в конкурсах и грантах, управление реализацией проекта	реализующе-созидательный рефлексивно-оценочный, реализующе-созидательный, профессионально-прогностический

В предыдущей главе исследования нами были выделены педагогические условия обеспечения эффективности подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций. О них мы говорили при рассмотрении структуры разработанной технологии педагогического сопровождения. Теперь же целесообразно их конкретизировать.

Остановимся на рассмотрении . К данной группе мы относим:

- профессиональную подготовленность преподавателей вуза к созданию социального проекта со студентами;
- сотрудничество с учреждениями социальной сферы – «потребителями» социальных проектов;
- организацию участия в конкурсах/грантах проектов социальной направленности.

Определение первого условия обусловлено одним из выделенных противоречий в контексте настоящего исследования. А именно тем, что в традиционной подготовке преподавателей высшей школы не отражена ориентация на организацию социально-проектной деятельности студентов, что оказывает существенное влияние на качество их педагогической деятельности в данном направлении. Создание проекта представляет собой определенным

способом организованную и упорядоченную деятельность. Не имея специальных знаний об основах разработки, реализации и управления социальными проектами, практически значимых умений и навыков в области социального проектирования трудно плодотворно работать, создавая социальный проект, реализация которого способна внести положительные изменения в социальную ситуацию незащищенных категорий граждан. Специально подготовленный к такому виду деятельности преподаватель (модератор) имеет больший потенциал для работы со студентами в этом направлении. Следовательно, профессионально подготовленный преподаватель должен выступать в качестве субъекта подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций для обеспечения ее эффективности.

Сотрудничество с учреждениями социальной сферы – «потребителями» социальных проектов позволит активизировать познавательный, творческий поиск студентов в работе по созданию социально значимых продуктов, приближенных к потребностям социальной практики (профессиональной практической деятельности). Бакалавру социальной сферы, выступающему в качестве «проводника социальной политики», необходимо быть готовым к анализу происходящих социальных процессов, к выявлению наиболее значимых для общества проблем социальной деятельности, определению вызывающих напряженность противоречий, обнаруживаемых на разных уровнях социальной жизни, к осознанию социальной потребности для зарождения замысла проекта, постановки его цели и обосновании актуальности. Формированию такого практического опыта будет способствовать взаимодействие с данными учреждениями.

В литературе есть такое понятие, как «неосуществленные проекты». Оно используется в отношении тех проектов, которые «остались на бумаге», то есть не достигли этапа реализации. Для этого есть разные причины объективного и субъективного характера. Объективные причины не зависят от автора проекта, например, они могут заключаться в ограниченности ресурсов, необходимых для решения поставленных в рамках проекта задач. Субъективные причины

проявляются в недостаточной готовности разработчиков проекта к его практической реализации, управлению им. Реализация обусловлена тем, насколько успешно инициаторы проекта смогли осмыслить его концепцию, выразить ее в плане работы, рассчитать финансирование, ресурсное обеспечение, оценить его жизнеспособность. Это, в свою очередь, оказывает влияние и на принятие предлагаемого проекта другими людьми как актуального и полезного обществу. Одним из условий предупреждения появления, прежде всего, субъективных причин неосуществимости проекта является участие студенческих проектов в конкурсах и грантах.

К

относим:

- обоснованное включение в основную образовательную программу направления подготовки «Социальная работа» и «Организация работы с молодежью» спецкурса «Основы проектной деятельности»;
- подготовку и использование соответствующих методических материалов (учебно-методический комплекс, методическое пособие «Подготовка бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций»);
- использование в учебном процессе интерактивных форм и методов, ориентированных на демонстрацию наблюдаемых признаков проявления социально-проектных компетенций (приведены в рабочей программе спецкурса «Основы проектной деятельности» в Приложении 8).

Рассмотрим группу

-

. К ним относим:

- установление причинно-следственной связи между стремлением студентов на овладение социально-проектными компетенциями и требованиями потенциальных работодателей в кадровом резерве;
- сформированное представление преподавателя и студента как субъектов сопровождения об участии каждого из них в совместной деятельности по созданию социального проекта.

Первое условие в данной группе обусловлено одним из выявленных противоречий в контексте настоящего исследования: значительным ресурсом для

совершенствования социальной практики в осуществлении продуктивной помощи населению на основе проектного мышления и слабым кадровым обеспечением служб и учреждений социальной сферы, обладающим социально-проектными компетенциями. Для формирования соответствующего кадрового резерва необходима целенаправленная подготовка будущих бакалавров социальной сферы, ориентированная на их овладение социально-проектными компетенциями, эффективность которой в определенной степени зависит от устойчивой мотивации студентов на достижение конкретного результата, то есть получение социально значимого продукта (социального проекта). Возможности для обеспечения ее формирования содержатся в осознанном представлении студентов о потребностях потенциальных работодателей в кадрах, обладающих умением выступать экспертом, аналитиком, разработчиком и управляющим социальным проектом, через понимание своих социально-психологических установок и способностей к осуществлению социально-проектной деятельности. Это осмысление позволит студентам установить причинно-следственную связь между потенциалом в обладании социально-проектными компетенциями и их обусловливающим влиянии на последующее становление личности в профессии и резерв для карьерного роста.

Сформированность представлений субъектов педагогического сопровождения об участии каждого из них в совместной деятельности по созданию социального проекта обеспечивает реализацию субъектной позиции студента, согласованность «нравственной необходимости», проявляющуюся в разумности взаимодействия. Преподаватель видит, где студенту при овладении социально-проектными компетенциями помочь, где воздействие, где поддержка. Он не навязывает и не принуждает к этому студента, а страхует, предвидя трудности, с которыми тот может столкнуться на стадии осмысления входления в социально-проектную деятельность, приобретения индивидуального опыта социально-проектной деятельности, рефлексии опыта, приобретенного в процессе активного практического познания и имитации профессионального поведения. При этом преподаватель определяет тип взаимодействия при

педагогическом сопровождении: мягкое, ненавязчивое, жесткое, создавая при этом условия для самостоятельности, активности студента в процессе овладения социально-проектными компетенциями. Студент все делает сам, но чувствует, что преподаватель рядом.

Таким образом, рассмотренные содержательно-функциональные характеристики выделенных педагогических условий позволяют говорить о том, что они обеспечивают процессуальное осуществление подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций и личностное развитие преподавателя и студентов. Переходу студентов на более высокий уровень владения социально-проектными компетенциями будет содействовать их комплексное применение. Об эффективности подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций при соблюдении совокупности выделенных педагогических условий мы можем говорить на основе результатов опытно-экспериментальной работы, представленной в следующем параграфе исследования.

В целом предложенная технология педагогического сопровождения представляет собой совокупность процедур, операций и приемов, последовательная реализация которых обеспечивает решение проблем подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций. Деятельность субъектов педагогического сопровождения организуется посредством осуществления логически выстроенных этапов. В содержательном плане они самостоятельны и индивидуальны, тем не менее, каждый из них направлен на достижение общей цели – создание педагогических условий для овладения социально-проектными компетенциями бакалаврами социальной сферы через содействие и помошь в осознании своих способностей и возможностей в русле выбранной профессии. Приоритеты деятельности преподавателя в рамках представленной технологии педагогического сопровождения определены системой педагогического сопровождения студента.

2.3.

С целью научно-объективной и доказательной проверки представленной в исследовании модели подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций, продуктивности разработанной технологии педагогического сопровождения и эффективности выделенных педагогических условий была организована опытно-экспериментальная работа, рассматриваемая в педагогике в качестве совокупного метода исследования.

Опытно-экспериментальная работа, осуществляемая в течение 5 лет (2011-2015 гг.), была проведена в три этапа: констатирующий, формирующий и сравнительно-обобщающий (см. таблицу 12). В исследовании приняли участие 75 руководителей разных уровней социальных служб и учреждений г. Орла и Орловской области, г. Железногорска Курской области и 240 студентов из вузов г. Орла: Орловского филиала ФГБОУ ВПО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации» (ОФ РАНХиГС) – 187 чел., ФГБОУ ВПО «Орловский государственный университет» (ОГУ) – 53 человека.

Каждый этап опытно-экспериментальной работы имеет четкую цель и решает поставленные задачи, определяющие содержание деятельности и методы работы.

Остановимся подробнее на опыта и экспериментальной работы , цель которого заключается в том, чтобы установить исходное состояние владения социально-проектными умениями и навыками студентами, получить начальный материал для организации следующего этапа работы: определение педагогических условий и ресурса подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций. Этот этап решает следующие задачи:

1. Изучение степени удовлетворенности студентов процессом обучения и содержанием подготовки бакалавров социальной сферы.

Таблица 12 - Этапы опытно-экспериментальной работы по проверке педагогических условий эффективности подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций

-	-	-
Установить исходный уровень владения социально-проектными умениями и навыками студентами, получить начальный материал для организации следующего этапа работы, определить педагогические условия и ресурс при подготовке будущих бакалавров социальной сферы к реализации СПК	Изучение степени удовлетворенности процессом обучения и содержанием подготовки бакалавров социальной сферы и потребности потенциальных работодателей в кадрах, обладающих СПК; выявление социально-психологических установок личности бакалавра в мотивационно-потребностной сфере; определение мотивационно-профессиональной готовности и способности студентов к социально-проектной деятельности (МПГССПД)	- : опрос (анкетирование, экспертная оценка), тестирование; - : анализ и синтез, сравнение и обобщение
Подготовить будущего бакалавра социальной сферы, овладевшего социально-проектными компетенциями, обладающего необходимыми проектно-профессиональными значимыми качествами личности и имеющего мотивацию на осуществление социально-проектной деятельности в рамках выбранной профессии. Проверить выделенные педагогические условия эффективности подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации СПК	Реализация модели подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций и технологии педагогического сопровождения данной подготовки	- : наблюдение, изучение продуктов деятельности студентов; - : анализ и синтез, сравнение и обобщение.
Осмыслить, проанализировать, обобщить, систематизировать и оценить результат подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации СПК, продуктивность разработанной технологии педагогического сопровождения; эффективность выделенных педагогических условий	1) определение уровня владения СПК студентами экспериментальной группы с опорой на разработанные критерии и показатели оценки результатов подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации СПК; 2) обработка и интерпретация полученных результатов исследования; 3) представление и внедрение результатов опытно-экспериментальной работы	- : тестирование, экспертная оценка, изучение и анализ продуктов деятельности будущих бакалавров, рейтинг (оценочная шкала), наблюдение; - : анализ и синтез, сравнение и обобщение; -

2. Изучение потребности работодателей в кадрах, обладающих социально-проектными компетенциями.
3. Выявление социально-психологических установок личности студента в мотивационно-потребностной сфере.

4. Определение мотивационно-профессиональной готовности и способности студентов к социально-проектной деятельности (МПГССПД).

Для изучения степени удовлетворенности процессом обучения и содержанием подготовки бакалавров социальной сферы в рамках компетентностного подхода (решение первой задачи) нами был проведен опрос студентов на базе двух вузов г. Орла: Орловского филиала РАНХиГС и Орловского государственного университета [231, с.95-97]. В опросе приняли участие 52 респондента. Разработанная анкета (Приложение 3) содержала два раздела: в первом необходимо было самостоятельно оценить степень сформированности профессиональных умений и навыков, во втором – высказать собственное мнение о качестве подготовки.

Анализ полученных ответов свидетельствует о том, что актуальностью полученных теоретических знаний и соответствием их квалификационным требованиям удовлетворены в полном объеме от 67% до 75% студентов из числа опрошенных. Однако умение применять данные знания в практической профессиональной деятельности студенты оценили значительно ниже: только 53% студентов из числа опрошенных оценили степень их сформированности у себя на высоком уровне. Такое же количество респондентов удовлетворено качеством практической подготовки к будущей профессиональной деятельности в процессе вузовского обучения.

Достаточно высоко оценили свою способность самостоятельно решать практические задачи в области социальной помощи различным категориям клиентов более 57 % респондентов, 25% студентов из числа опрошенных определили уровень данных своих способностей как средний, 18 % – как низкий. В соответствии с выделенными группами профессиональных компетенций нами была определена степень самоудовлетворенности обучающихся уровнем развития отдельных профессиональных умений и навыков. Полученные результаты представлены в таблице 13.

Сравнив процентное распределение респондентов в таблице 14, мы пришли к выводу, что количество студентов, удовлетворенных своим уровнем

сформированности социально-проектных умений и навыков (высокий уровень), меньше по сравнению с остальными тремя группами.

Таблица 13 - Степень удовлетворенности студентов уровнем сформированности профессиональных умений и навыков

Профессиональные умения и навыки в соответствии с видами профессиональной деятельности	Уровень сформированности (в %)		
	Высокий (10-7 баллов)	Средний (6-4 балла)	Низкий (3-0 баллов)
Социально-технологические	50	40	10
Исследовательские	48	42	10
Организационно-управленческие	61	33	6
Социально – проектные	44	50	6

Это позволило заключить, что проблема подготовки студентов к реализации социально-проектных компетенций при осуществлении социально-проектной деятельности является актуальной, требующей нахождения путей ее разрешения.

Вместе с тем более 42 % обучающихся из числа опрошенных не готовы самостоятельно предложить темы спецкурсов и учебных дисциплин, которые бы способствовали формированию отдельных профессиональных компетенций у студентов данного направления подготовки.

Среди предложений студентов по улучшению подготовки бакалавров социальной сферы следует отметить следующие:

- увеличить количество часов практики и практических занятий, разнообразить места практики (25 %);
- увеличить количество часов на профильные учебные дисциплины профессионального цикла (20%);
- повысить культуру общения и методическую подготовку преподавателей (9%).

Таким образом, проведенный анализ сложившейся ситуации, связанной с удовлетворенностью степенью подготовки будущих бакалавров социальной сферы, показывает, что проблема формирования профессиональных компетенций складывается из ряда подпроблем:

- проблема проектирования образовательного маршрута с учетом предложений работодателей и самих студентов;
- проблемы профессиональной подготовки преподавателей к организации образовательного процесса в рамках компетентностного подхода;

- проблема преобладания удельного веса теоретических знаний над практическими умениями;
- проблема организации содержательной практики студентов в различных учреждениях социальной сферы;
- недостаточный начальный уровень сформированности социально-проектных умений и навыков у студентов.

В связи с вышесказанным следует отметить, что успешность развития профессиональной компетентности будущих бакалавров в целом, а социально-проектных компетенций в частности, во многом зависит от ее содержательно-технологического обеспечения в вузе. Этим обстоятельством обусловлена необходимость введения в образовательные учреждения технологии педагогического сопровождения подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций.

Для того чтобы оценить выявленные проблемы по степени важности, определить пути реформирования системы профессиональной подготовки и установить степень потребности общества и социальных служб и учреждений в бакалаврах социальной сферы, владеющих социально-проектными компетенциями, было разработано стандартизированное интервью для изучения экспертного мнения (Приложение 4). Экспертами – компетентными лицами выступили 75 руководителей социальных служб и учреждений г. Орла и Орловской области, г. Железногорска Курской области.

В процессе исследования мы получили следующие результаты: 94 % респондентов полагают, что на современном этапе развития необходима перестройка системы профессиональной подготовки сотрудников социальной сферы, которая должна заключаться:

- в проектировании образовательного маршрута с учетом предложений работодателей и самих студентов (79% опрошенных);
- в преобладании удельного веса практических умений над теоретическими знаниями (70%);

- в организации содержательной практики студентов в различных учреждениях и службах социальной сферы (53%);
- во введении в учебные планы специальных дисциплин, ориентированных на формирование социально-проектных компетенций обучающихся (60%).

82 % руководителей-практиков считают, безусловно, актуальной подготовку студентов к осуществлению социально-проектной деятельности. Эксперты выражают уверенность в том, что формирование социально-проектных компетенций отразится на профессиональных умениях будущих работников. Деятельность социального учреждения, по мнению 79 % опрошенных, станет более эффективной и результативной с использованием инновационных технологий, с опорой на проектное мышление; 63 % респондентов готовы использовать в своем учреждении «продукты» социально-проектной деятельности студентов; и только 30% опрошенных, рассматривая социально-проектную деятельность как обновление деятельности учреждения, способны приступить к работе по созданию социального проекта, так как их сотрудники (специалисты социальной сферы) частично к этому подготовлены.

Результаты анализа мнений экспертов позволяют сделать вывод о том, что на современном рынке труда востребованы бакалавры социальной сферы, обладающие социально-проектными компетенциями. Руководители служб и учреждений, осознавая значимость и актуальность социального проектирования, оценивая готовность своих сотрудников к осуществлению инновационной деятельности на основе проектного мышления, ощущают необходимость в кадрах, готовых к исполнению профессиональных обязанностей на достаточно высоком интеллектуальном и креативном уровне, то есть умеющих не только разрешать непростые задачи, но и осознавать проблемы, предлагать новые творческие решения.

Учитывая, что фундаментом профессиональной деятельности специалиста социальной сферы является гуманистическая основа, для выбора данной профессии человек должен обладать внутренними личностными предпосылками и побудителями. В связи с этим мы решили выявить личностную направленность

будущих бакалавров социальной сферы на проявления таких понятий гуманизма, как альтруизм и эгоизм. Поскольку, с нашей точки зрения, стремление и готовность студента, ориентированного на заботу, милосердие, представление интересов других людей, то есть имеющего тенденцию к альтруизму, к социально-проектной деятельности ради решения проблем окружающих будет значительно выше, чем у тех, кто проявляет эгоистическую предпосылку в своей деятельности.

Опираясь на мнения психологов, определяющих людей, внутренне ориентирующихся на результат, как одних из самых надежных и способных достичь результата в своей деятельности несмотря на помехи и неудачи, мы считаем, что данная установка личности также является немаловажной для успешного овладения социально-проектными компетенциями. Бакалавры, сосредоточенные на получении итогового продукта своей деятельности, то есть на результате – социальном проекте, будут стремиться к его созданию, конечному варианту в отличие от тех, кто проявляет больший интерес к самому процессу работы над ним.

Для определения интересующей нас личностной направленности будущих бакалавров социальной сферы (то есть совокупности устойчивых мотивов личности студентов, ориентирующих их деятельность по отношению к окружающей среде) была использована методика О.Ф. Потемкиной «Диагностика социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере» (Приложение 5). Цель данной методики состоит в том, чтобы выявить степень выраженности социально-психологических установок, направленных на «альtruизм — эгоизм», «процесс — результат».

В исследовании приняли участие 188 студентов направлений подготовок «Социальная работа» и «Организация работы с молодежью» ФГБОУ ВПО Орловского филиала РАНХиГС и ФГБОУ ВПО «Орловский государственный университет». Результаты диагностики показали, что среди опрошенных студентов 136 человек (72,3% от общего количества опрошенных) ориентированы на альтруистические ценности (уметь чувствовать боль другого человека,

радоваться и печалиться вместе с ним, желание оказать ему помощь, то есть интересы и благополучие окружающих являются ценностью для них и основным мотивом профессионального поведения), что свидетельствует о внутренней направленности студентов на овладение социально-проектными компетенциями. Эгоистическая тенденция выражена у 52 респондентов (27,7% от общего числа опрошенных): для них ценность, в первую очередь, представляет собственная личность, в деятельности доминирует эгоистический мотив, а социально-проектные компетенции будут являться средством самореализации: карьера, престиж, руководящие должности, признание в профессиональной области и т.п.

Процессуальная направленность деятельности определена у 50 % студентов (94 человека), участвовавших в диагностике (они больше интересуются делом, чем думают о достижении конечного результата). Аналогичный процент респондентов (50%) сосредоточен на результате своей деятельности, что можно рассматривать как проявление большей предрасположенности к овладению социально-проектными компетенциями (см. таблицу 14).

Таблица 14 - Результаты диагностики социально-психологических установок личности бакалавров в мотивационно-потребностной сфере (по методике О.Ф. Потемкиной)

Степень выраженности	Направленность на «альtruизм – эгоизм»				Направленность на «процесс – результат»			
	Альтруистические ценности		Эгоистическая тенденция		Процесс		Результат	
	%	Кол-во студентов	%	Кол-во студентов	%	Кол-во студентов	%	Кол-во студентов
Проявляют склонность	72,3	136	27,7	52	50	94	50	94
Предрасположенность к СПД	Прослеживается		Не прослеживается		Прослеживается в меньшей степени		Прослеживается в большей степени	

Для решения четвертой задачи констатирующего этапа исследования, которая сводилась к определению мотивационно-профессиональной готовности и способности студентов к осуществлению социально-проектной деятельности (МПГССПД), были разработаны две авторские методики:

- 1) «Мотивационная готовность к овладению социально-проектными компетенциями».
- 2) «Профессиональная готовность к осуществлению социально-проектной деятельности».

Методика «Мотивационная готовность к овладению социально-проектными компетенциями» (Приложение 6) представляет собой перечень из 16 утверждений, имеющих по три варианта ответа. Цель данной методики заключается в том, чтобы определить уровень мотивационной готовности личности бакалавра социальной сферы к овладению социально-проектными компетенциями. С нашей точки зрения, значимыми составляющими мотивационной готовности личности будущего бакалавра социальной сферы к овладению данными компетенциями выступают:

- интерес к работе по созданию социального проекта (что в бланке отражено на первой строке в банке ответа – ИРСП);
- возможный потенциал для профессионального развития и карьерного роста при овладении социально-проектными компетенциями (что показано на второй строке – ПРСПК).

В определении первоначального уровня мотивационной готовности приняли участие 188 студентов, обучающихся по направлению подготовки «Социальная работа» и «Организация работы с молодежью» Орловского филиала РАНХиГС и ФГБОУ ВПО ОГУ.

Результаты исследования показали, что интерес к работе по созданию социального проекта ярко выражен у 64,4 % от общего количества опрошенных (121 человек), в то время как 35,6 % респондентов, от общего числа принявших участие в опросе (67 чел.), интереса не испытывают. Возможный потенциал для своего профессионального развития и карьерного роста при овладении социально-проектными компетенциями отмечают 71,8% респондентов от общего числа опрошенных (135 чел.), а 53 человека (28,5% опрошенных от общего количества участников опроса) не видят данной возможности. Учитывая оба выделенных компонента и рекомендации по обработке результатов, предложенных в рамках методики, мы определили уровни мотивационной готовности студентов к овладению социально-проектными компетенциями: высокий уровень – 78 человек (41,5 % от общего количества участников опроса), выше среднего – 84 человека (44,7 % от общего числа опрошенных), средний – 17

человек (9 % от общего числа опрошенных), низкий – 9 человек (4,8% от общего количества студентов, принявших участие в опросе). Наглядно это представлено на рисунке 6.



Рис. 6. Диаграмма распределения уровней мотивационной готовности студентов к овладению социально-проектными компетенциями.

Рассмотрим соотношение студентов разных уровней мотивационной готовности к выражению интереса по созданию социального проекта. Среди будущих бакалавров с высоким уровнем мотивационной готовности 92,3 % респондентов (72 чел.) видят в этом потребность, в то время как указанная тенденция среди студентов с уровнем выше среднего прослеживается лишь у 47,6 % от общего числа опрошенных (40 чел.), несмотря на то, что в процентном соотношении данная категория несколько больше предыдущей.

Обратная ситуация наблюдается среди студентов, которые не имеют достаточного интереса к социальному проектированию: у 52,4 % от общего количества опрошенных (44 чел.) выявлен уровень мотивационной готовности выше среднего, а у 7,7 % респондентов (6 чел.) – высокий. То есть, интереса к социально-проектной деятельности у этих студентов нет, но они видят в нем современные тенденции для профессионального роста и будущей карьеры, с этой целью готовы совершенствовать свои профессиональные навыки.

Стабильными в этом плане показали себя студенты, имеющие средний уровень – 9 % и низкий уровень – 4,8 %, все они не заинтересованы в овладении

компетенциями социально-проектной деятельности. Наглядно эта информация представлена на рисунке 7.

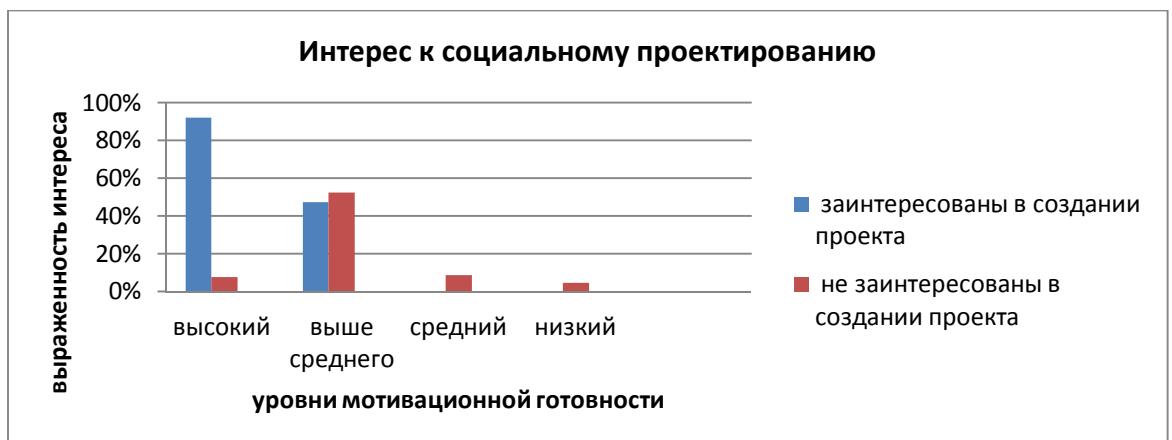


Рис.7. Диаграмма выраженнойности интереса студентов к социальному проектированию в зависимости от уровня мотивационной готовности.

Проанализировав ответы студентов по второй строке, отражающей их взгляды на то, что готовность к социальному проектированию содержит внутренние ресурсы для их профессионального развития и карьерного роста, мы получили следующие результаты: все респонденты (100 % – 78 чел.) с высоким уровнем мотивационной готовности отмечают указанную выше взаимосвязь несмотря на то, что создание социального проекта не является исключительной профессиональной обязанностью бакалавра социальной сферы.

Такую же позицию занимает большая часть опрошенных с мотивационной готовностью выше среднего уровня – 60,7 % от общего числа опрошенных (51 чел.). Бакалавры, обнаружившие средний и низкий уровни, единодушны: 9 % респондентов (17 чел.) из 9 % от общего числа опрошенных и 4,8 % студентов от общего количества принявших участие в опросе (9 чел.) из 4,8 % респондентов не находят связи между карьерой в профессиональной области и их готовностью к социально-проектной деятельности. Графически результаты анализа представлены на рисунке 8.

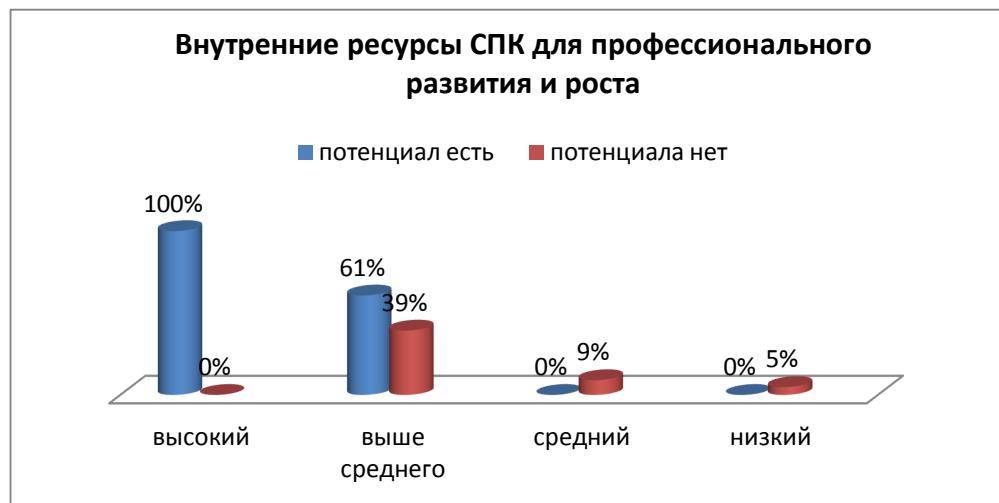


Рис. 8. Диаграмма соотношения разных уровней мотивационной готовности у студентов к потенциалу профессионального развития и карьерного роста при овладении социально-проектными компетенциями.

Общие результаты исследования, полученные в ходе анализа материалов по методике «Мотивационная готовность к овладению социально-проектными компетенциями», позволяют нам сделать следующие выводы:

1) в целом большинство студентов имеют достаточно высокий уровень мотивационной готовности к овладению социально-проектными компетенциями (объединяя высокий уровень и выше среднего – 162 человека (86,2 % от общего количества опрошенных));

2) рассмотрение каждого выделенного нами компонента мотивационной готовности в отдельности показало:

- интерес к работе по созданию социального проекта среди студентов высокого уровня и уровня выше среднего проявляется у 69,1 % опрошенных (112 чел.). Неполную заинтересованность выражает 30,9 % респондентов (50 чел.) данной категории, аналогичная позиция наблюдается у всех студентов среднего (17 чел.) и низкого (9 чел.) уровня мотивационной готовности;

- возможный потенциал для своего профессионального развития и карьерного роста при овладении социально-проектными компетенциями видят 79,6 % респондентов (129 чел.) высокого уровня мотивационной готовности и уровня выше среднего. Оставшиеся 20,4 % (33 чел.) не прослеживают этой

взаимосвязи, и к ним присоединяются 9 % (17 чел.) опрошенных среднего уровня и 4,8 % (9 чел.) низкого уровня.

3) особую группу составляют 10,6 % студентов от общего количества опрошенных (20 чел.), у которых ни один из показателей мотивационной готовности ярко не выражен.

Результаты диагностики были нами обобщены и представлены на рисунке 9.

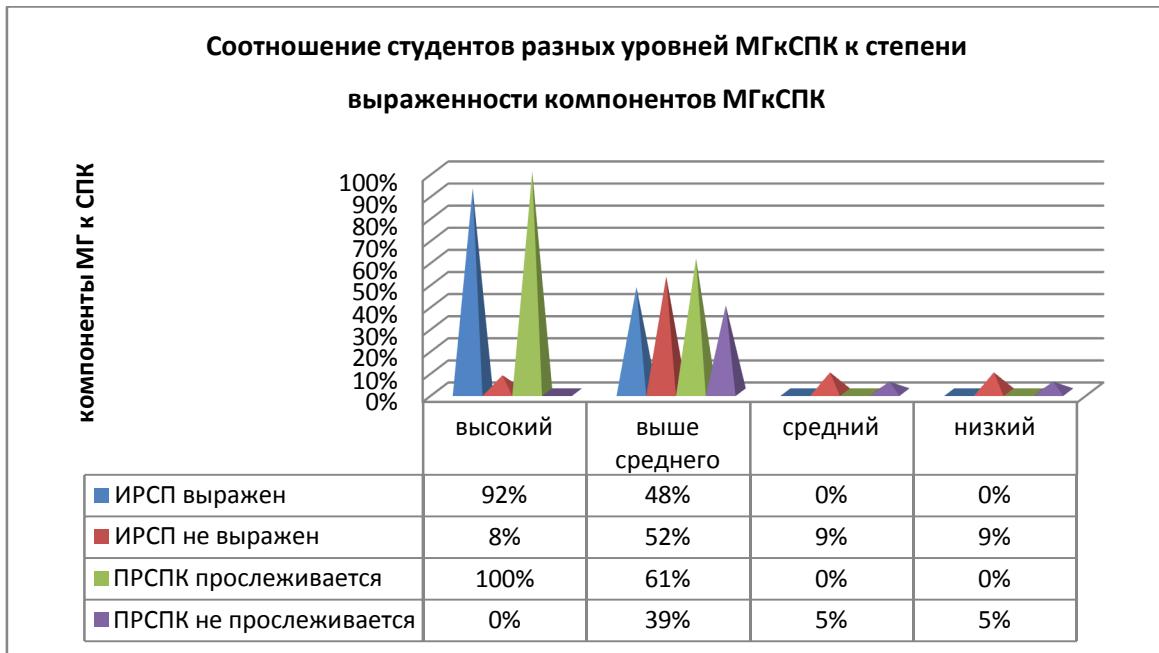


Рис. 9. Диаграмма результатов диагностики с использованием методики «Мотивационная готовность к овладению социально-проектными компетенциями».

Таким образом, результаты диагностики уровня мотивационной готовности определили дальнейшие пути нашего исследования. Несмотря на то, что группа показала в основном достаточный уровень мотивационной готовности к овладению социально-проектными компетенциями, необходимо:

- у части студентов повысить личную заинтересованность в работе по созданию социального проекта;
- отдельные студенты нуждаются в том, чтобы предусмотреть в культуре социального проектирования использование внутренних ресурсов личности для их успешного профессионального становления и дальнейшего карьерного роста, что, несомненно, увеличит их личное стремление (потребность) к овладению социально-проектными компетенциями;

- повышенное внимание должно быть уделено студентам среднего и низкого уровней в связи с тем, что оба показателя мотивационной готовности у них имеют неудовлетворительное значение для возникновения потребности/желания к овладению компетенциями проектной деятельности.

Опираясь на полученные результаты диагностики в рамках констатирующего этапа работы, из студентов, участвовавших в исследованиях, была сформирована экспериментальная (55 человек) и контрольная (51 человек) группы. Образовательный процесс студентов экспериментальной группы построен с учетом модели подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций и технологии педагогического сопровождения данной подготовки при соблюдении совокупности выделенных педагогических условий, в соответствии с которыми осуществлялось определенное педагогическое экспериментальное воздействие. Студентов, составивших контрольную группу, экспериментальные изменения не коснулись, они обучались в соответствии со стандартной программой, содержащей некоторый потенциал развития проективных компетенций.

Среди студентов экспериментальной группы 38,2 % от общего количества (21 чел.) проявляют интерес к работе по созданию социального проекта, этот же показатель среди студентов контрольной группы составил 37,3 % (19 чел.). Не выражен интерес у 34 человек (61,8 % от общего числа студентов) экспериментальной группы и 32 студентов (62,8 % от общего числа студентов) контрольной группы. Соотношение по второй строке методики: 58,2 % опрошенных (32 чел.) экспериментальной группы видят возможный потенциал для своего профессионального развития и карьерного роста при овладении социально-проектными компетенциями, а 41,8 % респондентов (23 чел.) не находят этой взаимосвязи. Практически аналогичные данные наблюдаем и среди студентов контрольной группы. Сравнительные результаты показателей мотивационной готовности студентов экспериментальной и контрольной групп представлены в таблице 15.

Таблица 15 - Распределение студентов по уровням мотивационной готовности к овладению СПК на начало эксперимента

Степень выраженности	(интерес к работе по созданию социального проекта)			
	%	Кол-во студентов	%	Кол-во студентов
	38,2	21	37,2	19
Выражен	61,8	34	62,8	32
(возможность профессионального роста при овладении СПК)				
Прослеживается	58,2	32	58,8	30
Не прослеживается	41,8	23	41,2	21
Высокий	14,5	8	13,7	7
Выше среднего	18,2	10	15,7	8
Средний	45,5	25	45,1	23
Низкий	21,8	12	25,5	13

В целом распределение по уровням мотивационной готовности студентов экспериментальной и контрольной групп представлено на рисунке 10.

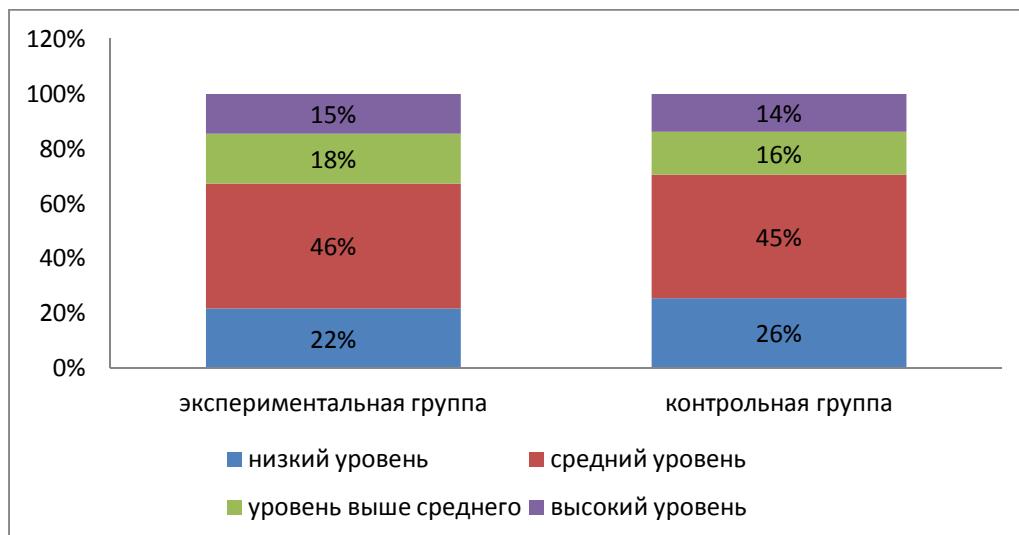


Рис.10. Диаграмма распределения студентов экспериментальной и контрольной групп по уровням мотивационной готовности к овладению СПК.

Обобщенные результаты исследования, полученные в ходе анализа материалов студентов экспериментальной и контрольной групп по методике «Мотивационная готовность к овладению социально-проектными компетенциями», представлены в таблице 16.

Следующим шагом в сборе эмпирического материала в рамках нашего исследования стало определение уровня профессиональной готовности и способности студентов к социальному проектированию. С этой целью мы

использовали методику «Профессиональная готовность к осуществлению социально-проектной деятельности» (Приложение 7).

Таблица 16 - Результаты диагностики студентов экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп с использованием методики «Мотивационная готовность к овладению социально-проектными компетенциями»

Степень выраженности																
	(интерес к работе по созданию социального проекта)															
	Общее количество человек с установленным уровнем															
	8 студентов		7 студентов		10 студентов		8 студентов		25 студентов		23 студента		12 студентов			
	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.		
Выражен	100	8	100	7	80	8	62,5	5	44	11	56,5	13	33,3	4	23	3
Не выражен	-	-	-	-	20	2	37,5	3	56	14	43,5	10	66,4	8	77	10
(возможность профессионального роста при овладении СПК)																
Прослеживается	100	8	100	7	70	7	25	2	40	10	39,1	9	41,7	5	38,5	5
Не прослеживается	-	-	-	-	30	3	75	6	60	15	60,9	14	58,3	7	31,5	8

Студентам предлагалось 14 утверждений, проанализировав которые, они должны были выбрать один вариант ответа из имеющихся трех. Сумма подсчитанных баллов дает возможность определить степень готовности бакалавров к осуществлению социально-проектной деятельности в своей профессии. В ходе опроса 81,8 % респондентов (45 чел.) экспериментальной группы отмечают у себя низкий уровень готовности к осуществлению социально-проектной деятельности. У 18,2 % от общего числа опрошенных (10 чел.) готовность к осуществлению социально-проектной деятельности находится на среднем уровне. Такое же исследование было проведено и в контрольной группе, результаты которого представлены в таблице 17.

Таблица 17 - Сравнительная таблица уровней профессиональной готовности студентов экспериментальной и контрольной групп к осуществлению СПД

			% кол-во студентов	% кол-во студентов
	%	кол-во студентов		
Высокий	0	-	0	-
Выше среднего	0	-	0	-
Средний	27,3	15	33,3	17
Низкий	72,7	40	66,7	34

В целом исследование уровня мотивационно-профессиональной готовности и способности студентов экспериментальной группы к осуществлению социально-проектной деятельности (по методике МПГССПД) показало, что:

- 1) среди 68 % студентов экспериментальной группы (общая сумма среднего и низкого уровней мотивационной готовности) следует проводить работу по повышению мотивационной готовности к овладению социально-проектными компетенциями. При этом у 59,5 % из них необходимо формировать как интерес к работе по созданию социального проекта, так и представление о том, что готовность к социально-проектной деятельности содержит возможный потенциал для их профессионального становления и карьерного роста;
- 2) большая часть группы – 72,7 % респондентов – не владеет умениями и навыками социально-проектной деятельности, следовательно, не готова к ее осуществлению.

В связи с этим дальнейшая работа должна проводиться по двум направлениям: формирование устойчивой положительной мотивации на овладение социально-проектными компетенциями и целенаправленная подготовка будущих бакалавров социальной сферы к работе по созданию социально значимого продукта.

Обобщенные результаты констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы представлены в таблице 18.

Для статистической обработки результатов эксперимента мы использовали критерий χ^2 , который позволяет проверить нулевую гипотезу о достоверности совпадения показателей личностного, когнитивного, рефлексивно-деятельностного и регулятивного критериев в экспериментальной и контрольной группах. Различие результатов на начало эксперимента в указанных группах статистически незначимо: χ^2 (. .) $< \chi^2$ (см. Приложение 11).

Таким образом, результаты диагностики констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы при подготовке будущих бакалавров социальной

Таблица 18 – Распределение студентов ЭГ и КГ по критериям владения СПК на начало эксперимента

1.													Степень выраженности											
(интерес к работе по созданию социального проекта)																								
Общее количество человек																								
8		7		10		8		25		23		12												
%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.											
100	8	100	7	80	8	62,5	5	44	11	56,5	13	33,3	4	23	3	выраж								
-	-	-	-	20	2	37,5	3	56	14	43,5	10	66,4	8	77	10	не выраж								
(возможность профессионального роста при овладении СПК)																								
100	8	100	7	70	7	25	2	40	10	39,1	9	41,7	5	38,5	5	прослеж								
-	-	-	-	30	3	75	6	60	15	60,9	14	58,3	7	31,5	8	Не прослеж								
2.																								
Убедительные (широкие, глубокие, осмысленные) знания в области СПД				Достаточные знания в области СПД					Недостаточные знания в области СПД															
% (доля)	кол-во чел.	% (доля)	кол-во чел.	% (доля)	кол-во чел.	% (доля)	кол-во чел.	% (доля)	кол-во чел.	% (доля)	кол-во чел.	% (доля)	кол-во чел.											
-	-	-	-	12,7	7	15,7	8	87,3	48	84,3	43													
3.																								
%	чел.	%	чел	%	чел	%	чел	%	Чел	%	чел.	%	чел	%	чел.									
0	-	0	-	0	-	0	-	27,3	15	33,3	17	72,7	40	66,7	34	()								
% (доля)	кол-во чел.	% (доля)	кол-во чел.	% (доля)	кол-во чел.	% (доля)	кол-во чел.	% (доля)	кол-во чел.	% (доля)	кол-во чел.	% (доля)	кол-во чел.											
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	100	55	100	51											
4.																								
Показатели владения компетенциями				Степень владения социально-проектными компетенциями																				
				Проявляют		Не проявляют		Проявляют		Не проявляют														
				%	кол-во чел.	%	кол-во чел.	%	кол-во чел.	%	кол-во чел.	%	кол-во чел.											
Индивидуальное проектирование				3,6	2	96,4	53	3,9	2	96,1	49													
Заявка на участие в конкурсе проектов				3,6	2	96,4	53	3,9	2	96,1	49													
Студент-модератор				-	-	100	55	-	-	100	51													
Научно-исследовательская работа	Выполнение ВКР с проектной частью			-	-	100	55	-	-	100	51													
	Участие в научно-практических конференциях			27,3	15	72,7	40	31,4	16	68,6	35													
	Публикации тезисов и статей			3,6	2	96,4	53	3,9	2	96,1	49													

сферы к реализации социально-проектных компетенций позволили нам сделать следующие выводы:

1. На современном рынке труда существует спрос на конкурентоспособных специалистов социальной сферы, готовых к инновационной (социально-проектной) деятельности, что, в свою очередь, указывает на необходимость осуществления эффективной подготовки будущих бакалавров социальной сферы как кадрового потенциала к реализации социально-проектных компетенций.

2. В большинстве студенты (72,3% от общего числа опрошенных) ориентированы на альтруистические ценности и сосредоточены на достижении результата в своей деятельности (50 % от общего количества участников опроса). Данные показатели свидетельствуют об их внутренней направленности и предрасположенности к овладению социально-проектными компетенциями.

3. В целом среди студентов экспериментальной группы преобладают обучающиеся, имеющие низкий и средний уровни мотивационной готовности к овладению социально-проектными компетенциями (67,3 % от общего количества членов группы – 37 человек).

4. Интереса к работе по созданию социального проекта не проявляют 61,8 % респондентов экспериментальной группы, однако 58,2 % респондентов отмечают внутренние ресурсы социально-проектной деятельности для своего профессионального развития и роста.

5. Низкий уровень профессиональной готовности к осуществлению социально-проектной деятельности отмечают у себя 72,7 % бакалавров экспериментальной группы.

Отметим, что результаты констатирующего этапа были использованы для определения педагогических условий, обеспечивающих эффективность подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций, разработки соответствующей технологии педагогического сопровождения и индивидуального профессионально-образовательного маршрута каждого студента экспериментальной группы. Преподаватель на этом этапе выступает в роли академического консультанта

(содействуя образованию студентов через предоставление информации о возможностях образовательной среды кафедры в ходе профессионального развития, в частности подготовки к социально-проектной деятельности, принимая участие в разработке учебного плана, рабочей программы спецкурса, соответствующих методических материалов) и тьютора (оказывая помощь в построении индивидуального профессионально-образовательного маршрута), тем самым реализуя совокупность методических и организационно-педагогических условий.

Для повышения уровня мотивационно-профессиональной готовности и способности студентов к осуществлению социально-проектной деятельности при подготовке будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций и проверки выделенных педагогических условий, обеспечивающих эффективность данной подготовки, был организован формирующий этап опытно-экспериментальной работы.

Остановимся подробнее на рассмотрении деятельности, осуществляющейся на втором этапе опытно-экспериментальной работы.

ориентирован на внедрение в образовательный процесс модели подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций при осуществлении технологии педагогического сопровождения данной подготовки с соблюдением совокупности педагогических условий.

данного этапа состоит в том, чтобы

, - ,

. В ходе подготовки проверяем выделенные педагогические условия, обеспечивающие ее эффективность.

: активно содействовать овладению бакалаврами социально-проектными компетенциями, изучая динамику развития готовности и способности студентов к социально-проектной деятельности, соблюдая при этом

выделенные нами организационно-педагогические, методические и мотивационно-профессиональные педагогические условия:

- 1) развитие у студентов потребности на получение профессионально значимых социально-проектных знаний, умений и навыков; устойчивый положительный мотив и направленность на овладение социально-проектными компетенциями, заинтересованность и мотивацию достижения результата;
- 2) формирование целостного представления об основах разработки, реализации и управления социальными проектами, направленными на модернизацию социальных явлений и процессов; изучение возможностей применения конкретных методов для разработки проектов с целью использования в дальнейшей практической деятельности;
- 3) контрольно-измерительный анализ основополагающих специальных социально-проектных знаний студентов и определение уровня социально-проектных умений и навыков;
- 4) применение социально-проектных компетенций студентами непосредственно в практической деятельности.

С целью повышения уровня мотивационной готовности к овладению социально-проектными компетенциями студенты совместно с преподавателем, выступившим в роли для будущих бакалавров:

- посещали учреждения социальной сферы, определяя социальные проблемы, решение которых возможно посредством создания и внедрения социального проекта (соблюдение организационно-педагогических условий – сотрудничество с учреждениями социальной сферы – «потребителями» социальных проектов);
- встречались со специалистами-практиками, применяющими в своей профессиональной деятельности основы социального проектирования, руководителями организаций, учреждений и служб, которые испытывают потребность в кадрах, готовых к осуществлению социального проектирования; которым интересны для практического применения те или другие «продукты» социально-проектной деятельности студентов; авторами-участниками конкурсов

проектов и грантов (соблюдение мотивационно-профессиональных педагогических условий – причинно-следственная связь между стремлением студентов на овладение социально-проектными компетенциями и требованиями потенциальных работодателей в соответствующем кадровом резерве и организационно-педагогических условий – участие в конкурсах и грантах);

- изучали интернет-ресурсы о конкурсах проектов и грантах, о реализующихся социальных проектах в других регионах, городах, странах (соблюдение организационно-педагогических и мотивационно-профессиональных педагогических условий);

- присутствовали на защите проектов в рамках Президентской программы «Модернизация в социальной сфере» (соблюдение мотивационно-профессиональных педагогических условий).

Целостное представление об основах разработки, реализации и управления социальными проектами, направленными на модернизацию социальных явлений и процессов; изучение возможностей применения конкретных методов для разработки проектов с целью использования в дальнейшей практической деятельности осуществлялось через введение спецкурса «Основы проектной деятельности». В качестве субъекта подготовки будущих бакалавров социальной сферы к созданию и получению социально значимого продукта выступил профессионально подготовленный к данной деятельности преподаватель – модератор (соблюдение организационно-педагогических условий). Для эффективной подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций в рамках спецкурса «Основы проектной деятельности» применялись интерактивные формы и методы, ориентированные на демонстрацию наблюдаемых признаков проявления социально-проектных компетенций, и были разработаны соответствующие методические материалы (соблюдение методических педагогических условий):

- программа спецкурса «Основы проектной деятельности» (Приложение 8);
- учебно-методический комплекс, включающий контрольно-обучающие, тестовые и измерительные материалы, алгоритмы действий (пошаговые

инструкции), схемы работы над проектами, образцы реализующихся социальных проектов и др.;

- методическое пособие «Подготовка бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций»;
- материалы для учебно-методического пособия «Основы проектной деятельности».

Реализация четвертой задачи данного этапа осуществляется через:

1. Педагогическое сопровождение процесса самостоятельного создания проекта (индивидуальное проектирование). После изучения спецкурса студенты работали над созданием самостоятельных проектов и участвовали в региональных и всероссийских конкурсах проектов (соблюдение мотивационно-профессиональных педагогических условий – представление каждого из субъектов сопровождения в совместной деятельности по созданию проекта и организационно-педагогических условий – участие в конкурсах и грантах).

2. Формирование умений и навыков наставника в процессе создания проекта, так называемая «проба себя» в качестве студента-модератора: дублерами модератора для работы в других группах привлекались студенты, изучившие спецкурс и успешно защитившие групповой проект (соблюдение методических педагогических условий – демонстрация наблюдаемых признаков проявления социально-проектных компетенций).

3. Развитие навыков научного исследования в области социального проектирования: бакалавры экспериментальной группы выполняют выпускные квалификационные работы с проектной частью, участвуют в научно-практических студенческих конференциях с докладами и тезисами, имеют научные публикации в русле своих исследований (соблюдение методических педагогических условий – демонстрация наблюдаемых признаков проявления социально-проектных компетенций).

В технологии педагогического сопровождения преподаватель на данном этапе выполняет роли:

- / , передавая теоретические и практические знания через формат диалога, групповые дискуссии; тренинговое взаимодействие;
- , дающего советы, предложения и рекомендации по реализации индивидуально-образовательного маршрута; по организации и выполнению учебных, научно-исследовательских, самостоятельных видов работ; принимая участие в разработке контрольно-тестовых материалов, методик определения уровня мотивационно-профессиональной готовности студентов к осуществлению социально-проектной деятельности;
- , осуществляя контроль и работая с малыми группами, выполняющими определенные задания по социальному проектированию при изучении спецкурса «Основы проектной деятельности»; консультируя в процессе получения теоретических и практических знаний на учебных занятиях; систематизируя, классифицируя информационные базы опыта социального проектирования и предоставляя рекомендации студентам по ее использованию; оказывая поддержку студентам в работе над созданием самостоятельного проекта, в исполнении различных видов и форм научно-исследовательской работы; стимулирует студентов в осознании своей индивидуально-личностной ценности при осуществлении социального проектирования и получении конечного результата;
- наставника проектной группы, содействующего апробации полученного теоретического знания на практических и лабораторных занятиях, под его руководством студенты разрабатывают групповые проекты;
- / , содействуя развитию активной личностной и профессиональной позиции и самореализации студентов через побуждение к самостоятельности и ответственности в процессе определения индивидуально-образовательного маршрута, активизируя и стимулируя профессиональные и личностные познавательные мотивы на овладение социально-проектными компетенциями;

- – вводит студентов в профессиональные учреждения и службы социальной сферы; навигатор и наставник при выполнении самостоятельных заданий по разработке социальных проектов во внеучебной деятельности;
- – организует самостоятельную работу студентов с использованием четких инструкций и рекомендаций по разработке социальных проектов во внеучебной деятельности, участие в конкурсах и грантах.

Таким образом, на формирующем этапе опытно-экспериментальной работы была апробирована модель подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций при осуществлении технологии педагогического сопровождения данной подготовки с соблюдением совокупности педагогических условий, обеспечивающих ее эффективность. При этом изучалась динамика развития готовности и способности будущих бакалавров социальной сферы к социально-проектной деятельности.

Результаты данного этапа осмыслены, проанализированы, обобщены, систематизированы на заключительном –

–

Оценка результатов подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций осуществлялась в соответствии с критериями и показателями, представленными в параграфе 1.3:

- 1) личностный (тестирование по методике «Мотивационная готовность к овладению социально-проектными компетенциями»);
- 2) когнитивный (тестирование по окончании изучения спецкурса «Основы проектной деятельности»);
- 3) рефлексивно-деятельностный (участие и разработка групповых социальных проектов, экспертная оценка в процессе создания и открытой защиты групповых проектов, тестирование по методике «Профессиональная готовность к осуществлению социально-проектной деятельности»);
- 4) регулятивный (наличие самостоятельно разработанного проекта, экспертное заключение, подача заявки для участия в конкурсе проектов, выполнение выпускной квалификационной работы с проектной частью, заявки

для участия в научно-практических конференциях (региональных, всероссийских, международных), наличие публикаций по проблеме исследования, выполнение роли дублера модератора).

Для оценки качества знаний студентов экспериментальной группы в области проектной деятельности было разработано контрольно-тестовое задание (Приложение 8), представляющее собой тест-билет из 15 вопросов, каждый из которых имеет несколько вариантов ответа. В бланке ответа студенту, участвующему в тестировании, необходимо отметить буквы правильных ответов в заданиях с соответствующим номером. Подсчет результатов осуществляется по трехбалльной шкале: за каждый правильный (полный) ответ начисляется по 2 балла, 1 балл – за те ответы, которые имеют неточности либо указаны не все возможные варианты, 0 баллов – за неправильный ответ. Итоговая сумма полученных баллов свидетельствует о степени усвоения знаний, полученных студентами в процессе изучения спецкурса «Основы проектной деятельности». Результаты тестирования приведены в таблице 19.

Таблица 19 - Качество знаний студентов экспериментальной группы по результатам тестирования

Качество знаний в области СП	Баллы	Распределение студентов	
		% соотношение	Кол-во студентов
Убедительные (широкие, глубокие, осмыслиенные) знания	от 25 до 30	61,8	34
Знания в области создания СП не в полной мере осознанные, не отличаются глубиной и широтой, достаточной степенью систематичности	от 15 до 24	20	11
Недостаточные знания	14 баллов и менее	18,2	10

Определение уровня владения компетенциями социально-проектной деятельности осуществлялось посредством экспертной оценки в процессе создания и открытой защиты коллективных проектов, разработанных при освоении спецкурса «Основы проектной деятельности». При создании проекта в качестве эксперта выступает модератор экспериментальной группы, на открытую защиту приглашаются эксперты – компетентные лица в сфере социального проектирования (модераторы, работающие в рамках Президентской программы

«Модернизация в социальной сфере»; преподаватели, читающие смежные дисциплины, заведующий кафедрой и т.п.).

Для фиксирования компетентного мнения эксперту предоставляется оценочный лист (Приложение 9), содержащий выделенные компетенции социально-проектной деятельности и бланк оценки их проявления в процессе создания группового проекта и его открытой защиты.

Эксперт оценивает по трехбалльной шкале следующие компетенции социально-проектной деятельности:

- 1) проявление лидерских качеств: умение (способность) координировать групповую работу;
- 2) умение работать в команде: способность к продуктивной групповой (коллективной) работе;
- 3) проявление стремления к развитию (саморазвитию): намерение постигать и осваивать новые формы и инструменты работы;
- 4) направленность на достижение результата: способность ориентироваться в работе по созданию проекта на результат независимо от того, как будет развиваться ситуация;
- 5) принятие решений: способность ориентироваться в ситуации и принимать адекватные управленческие решения.

Уровень владения компетенциями социально-проектной деятельности определяется по количеству итоговых баллов. Результаты экспертного заключения приведены в таблице 20.

Таким образом, результаты экспертной оценки позволяют нам ранжировать оцениваемые компетенции по степени выраженности и проявления среди студентов экспериментальной группы. Так, самыми проявляемыми являются: умение работать в команде, направленность на достижение результата и стремление к саморазвитию. Способность принимать управленческие решения и координировать групповую работу демонстрируют единицы.

Таблица 20 - Результаты экспертной оценки степени проявления и уровня владения компетенциями социально-проектной деятельности студентов экспериментальной группы

Проявление лидерских качеств		Умение работать в команде		Проявление стремления к развитию (саморазвитию)		Направленность на достижение результата		Принятие решений	
%	кол-во студентов	%	кол-во студентов	%	кол-во студентов	%	кол-во студентов	%	кол-во студентов
21,8	12	90,9	50	85,4	47	92,7	51	27,3	15
Высокий				Средний				Низкий	
%	кол-во студентов		%	кол-во студентов		%	кол-во студентов		
36,4	20		45,6	25		18	10		

Распределение студентов по уровням владения социально-проектными компетенциями говорит о том, что большая часть группы (25 человек) имеет средний уровень, количество студентов с высоким уровнем не намного меньше предыдущего (20 чел.), а с низким уровнем самое минимальное значение – 18 % (10 чел.).

Подобное исследование было проведено и среди студентов контрольной группы, сравнительные результаты которого приведены в таблице 21.

Таблица 21- Сводная таблица результатов студентов экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп

	Убедительные (широкие, глубокие, осмыслиенные) знания в области СПД				Знания в области создания СП не в полной мере осознанные, не отличаются глубиной и широтой, достаточной степенью систематичности				Недостаточные знания в области СПД			
	% (доля)	кол-во чел.	% (доля)	кол-во чел.	% (доля)	кол-во чел.	% (доля)	кол-во чел.	% (доля)	кол-во чел.	% (доля)	кол-во чел.
	61,8	34	5,9	3	20	11	35,3	18	18,2	10	58,8	30
	36,4	20	11,8	6	45,6	25	33,3	17	18,2	10	54,9	28

Таким образом, мы видим, что среди студентов экспериментальной группы результаты по каждому показателю выше, нежели у студентов контрольной группы. Различие результатов тестирования на измерительном этапе реализации

технологии педагогического сопровождения подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций в экспериментальной и контрольной группах статистически значимо: критическое значение критерия $\chi^2 = 5,99$ для уровня значимости $\alpha=0,05$ и степень свободы $k = n - 1 = 3 - 1 = 2$; таким образом, $\chi^2 > \chi^2_{\text{кр}}$, т.е. $(37,57 > 5,99)$. Различие результатов экспертной оценки по уровням владения студентами компетенциями СПД в экспериментальной и контрольной группах статистически значимо: критическое значение критерия $\chi^2 = 5,99$ для уровня значимости $\alpha=0,05$ и степень свободы $k = n - 1 = 3 - 1 = 2$. Таким образом, $\chi^2 > \chi^2_{\text{кр}}$, т.е. $(17,46 > 5,99)$. Следовательно, уровень владения студентами компетенциями СПД студентов экспериментальной группы достоверно выше, чем у студентов контрольной группы.

Достоверность различий составляет 95%. Более высокие показатели после эксперимента не случайны, а являются результатом реализуемой модели и технологии педагогического сопровождения при соблюдении совокупности выделенных педагогических условий (см. Приложение 11).

Для определения соответствия деятельности студентов экспериментальной группы в рамках социального проектирования выделенным критериям и показателям нами была проведена повторная диагностика уровня мотивационно-профессиональной готовности и способности к социально-проектной деятельности с использованием методик «Мотивационная готовность к овладению социально-проектными компетенциями» (Приложение 6) и «Профессиональная готовность к осуществлению социально-проектной деятельности» (Приложение 7). Результаты диагностики мотивационной готовности показали, что среди студентов выражены только два уровня мотивационной готовности: высокий – 72,7 % бакалавров от общего числа студентов экспериментальной группы (40 чел.) и выше среднего – 27,3 % от общего количества студентов экспериментальной группы (15 чел.). Полученные результаты мы сравнили с первоначальными материалами констатирующего этапа (см. рис.11).

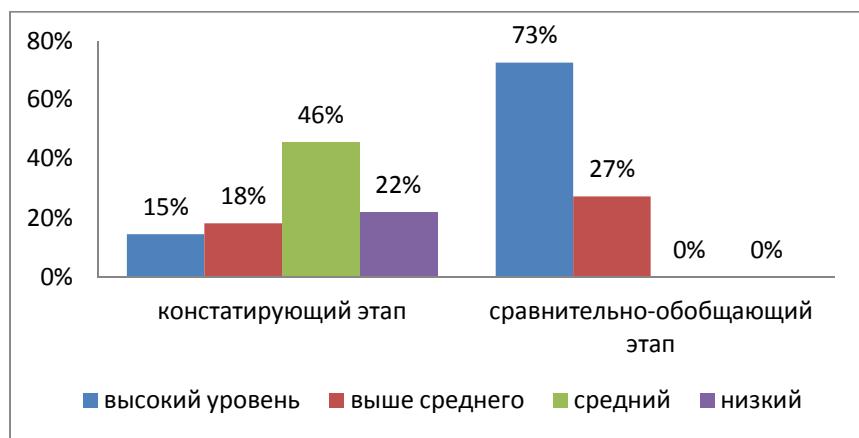


Рис.11. Диаграмма сравнительного анализа уровня мотивационной готовности студентов к осуществлению социально-проектной деятельности.

В ходе анализа выявили, что процентное соотношение студентов высокого уровня мотивационной готовности к осуществлению социально-проектной деятельности на данном этапе экспериментальной работы увеличилось на 58,2 %, уровня выше среднего – на 9,1 %. Этот рост наблюдается за счет изменения показателей среднего и низкого уровней мотивационной готовности.

Рассматривая показатели по каждому компоненту мотивационной готовности в отдельности, получили следующие результаты: интерес к работе по созданию социального проекта проявляют все члены экспериментальной группы (100 %), однако перспективу при овладении социально-проектными компетенциями для профессионального развития и роста определяют 83,6 % респондентов от общего числа студентов экспериментальной группы (46 чел.), 16,3 % опрошенных от общего количества членов экспериментальной группы (9 чел.) внутреннего потенциала не прослеживают.

Сравнительный анализ выраженности компонентов уровня мотивационной готовности на первом и заключительном этапах опытно-экспериментальной работы позволяет говорить о том, что увеличилось количество студентов, проявляющих интерес к культуре социального проектирования, отмечающих перспективы развития и роста в рамках своего профессионального поля посредством готовности к осуществлению социально-проектной деятельности. Однако если первый показатель составил 100 %, то по второму студенты

разделились на 2 группы: первая – те, кто видят перспективу профессионального роста, вторая – те, кто все же не прослеживают такой связи (см. рис. 12).

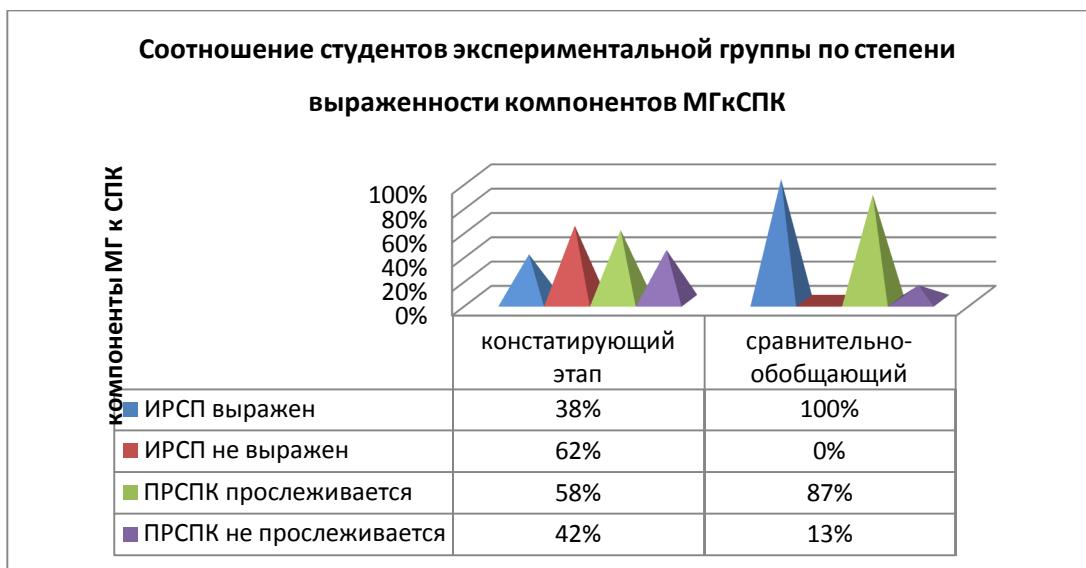


Рис. 12. Диаграмма сравнительного анализа выраженнойности компонентов уровня мотивационной готовности студентов ЭГ к СПД (ИРСП и ПРСПК).

Определение уровня профессиональной готовности будущих бакалавров (по методике «Профессиональная готовность к осуществлению социально-проектной деятельности») показало, что большая часть студентов экспериментальной группы – 40 человек (72,7 % от общего количества) отмечают у себя высокий уровень готовности; уровень выше среднего 9 человек (16,3 %) и средний уровень 6 студентов (11 %).

Проведя сравнительный анализ уровня профессиональной готовности студентов экспериментальной группы констатирующего и сравнительно-обобщающего этапов (см. таблицу 22), мы можем сделать вывод о том, что повышение профессиональной готовности и способности является показателем успешного освоения спецкурса и самостоятельной работы по созданию индивидуального проекта при соблюдении совокупности организационно-педагогических, методических и мотивационно-профессиональных педагогических условий.

Если на первом этапе в группе были установлены только два уровня – средний и низкий, причем последний из них преобладал среди студентов (40

человек – 72,7 % от общего количества), то на заключительном этапе доминирующим стал высокий уровень.

Таблица 22 - Сравнительный анализ уровня профессиональной готовности студентов экспериментальной группы к осуществлению социально-проектной деятельности

Этапы экспериментальной работы	Высокий		Выше среднего		Средний		Низкий	
	%	кол-во чел.	%	кол-во чел.	%	кол-во чел.	%	кол-во чел.
Констатирующий	-	-	-	-	27,3	15	72,7	40
Сравнительно-обобщающий	72,7	40	16,3	9	11	6	-	-

Следует сказать, что все студенты с высоким уровнем профессиональной готовности к осуществлению социально-проектной деятельности и уровнем выше среднего одновременно имеют и такую же степень мотивации для ее реализации. А студенты среднего уровня профессиональной готовности больше мотивированы на социальное проектирование по сравнению со своим показателем готовности, то есть они желают работать над созданием проекта, но им в некоторой степени не хватает сформированности этих компетенций.

Сравнительный анализ уровня мотивационно-профессиональной готовности и способности студентов экспериментальной и контрольной групп (см. таблицу 23) свидетельствует о том, что студенты первой названной группы отмечают свою устойчивую мотивацию и профессиональную готовность к социальному проектированию, в то время как среди будущих бакалавров контрольной группы эти показатели значительно ниже.

Критическое значение критерия $\chi^2 = 7,82$ для уровня значимости $\alpha=0,05$ и степень свободы $k = n - 1 = 4 - 1 = 3$. Таким образом, $\chi^2 > \chi^2$, т.е. ($76,68 > 7,82$), следовательно, различие результатов в экспериментальной и контрольной группах по уровню профессиональной готовности статистически значимо (см. Приложение 11).

Значимыми показателями степени владения социально-проектными компетенциями, с нашей точки зрения, являются:

1) самостоятельная работа студентов по созданию индивидуального проекта, так называемое индивидуальное проектирование, и подача заявки для

Таблица 23 - Распределение студентов по уровням мотивационно-профессиональной готовности и способности

Степень выраженности																
	(интерес к работе по созданию социального проекта)															
	Общее количество человек															
	40 Студентов		9 студентов		15 Студентов		6 студентов		-		21 студент		-		15 студентов	
	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.
Выражен	100	40	100	9	100	15	83,3	5	-	-	61,9	13	-	-	13,3	2
Не выражен	-	-	-	-	-	-	16,7	1	-	-	38,1	8	-	-	86,7	13
(возможность профессионального роста при овладении СПК)																
Прослеживается	100	40	100	9	53,3	8	100	6	-	-	52,3	11	-	-	46,7	7
Не прослеживается	-	-	-	-	46,7	7	-	-	-	-	47,6	10	-	-	53,3	8
	%	чел.	%	чел	%	чел	%	чел	%	чел	%	чел.	%	чел	%	чел.
	72,7	40	-	-	16,3	9	9,8	5	11	6	25,5	13	-	-	64,7	33

участия в конкурсе проектов;

2) умения и навыки наставника проектной группы, так называемая «проба себя» в качестве дублера модератора;

3) навыки научного исследования в области социального проектирования: выполнение выпускных квалификационных работ с проектной частью, участие в научно-практических конференциях, опубликованные тезисы и научные статьи.

Эти показатели учитывались нами при разработке критериев уровня владения социально-проектными компетенциями, их результаты мы обобщили и представили в таблице 24.

Проверим нулевую гипотезу о достоверности совпадения по показателям степени владения социально-проектными компетенциями у студентов в экспериментальной и контрольной группах:

Подставляя данные таблицы 24 в приведенную формулу, имеем:

$$\chi^2 = 55 \cdot 51 \cdot \left[\frac{\left(\frac{32}{55} - \frac{23}{51} \right)^2}{32+23} + \frac{\left(\frac{12}{55} - \frac{39}{51} \right)^2}{12+39} \right] = 13,09.$$

Критическое значение критерия $\chi^2 = 3,84$ для уровня значимости $\alpha=0,05$ и степень свободы $k = n - 1 = 2 - 1 = 1$. Таким образом, $\chi^2 > \chi^2$, т.е. $(13,09 > 3,84)$, следовательно, различие результатов в экспериментальной и контрольной группах по индивидуальному проектированию статистически значимо.

Таблица 24- Распределение студентов экспериментальной и контрольной групп в соответствии с показателями степени владения социально-проектными компетенциями

Показатели владения СПК		Степень владения социально-проектными компетенциями							
		Проявляют		Не проявляют		Проявляют		Не проявляют	
		%	кол-во чел.	%	кол-во чел.	%	кол-во чел.	%	кол-во чел.
Индивидуальное проектирование		58,2	32	41,8	23	23,5	12	76,5	39
Заявка на участие в конкурсе проектов		52,7	29	47,3	26	13,7	7	86,3	44
Студент-модератор		23,6	13	76,4	42	-	-	100	51
Научно-исследовательская работа	Выполнение ВКР с проектной частью	32,7	18	67,3	37	7,8	4	92,2	47
	Участие в научно-практических конференциях	67,3	37	32,7	18	39,2	20	60,8	31
	Публикации тезисов и статей	74,5	41	25,5	14	45	23	55	28

Подставляя данные таблицы 24 в приведенную формулу, имеем:

$$\chi^2 = 55 \cdot 51 \cdot \left[\frac{\left(\frac{29}{55} - \frac{7}{51} \right)^2}{29+7} + \frac{\left(\frac{26}{55} - \frac{44}{51} \right)^2}{26+44} \right] = 17,95.$$

Критическое значение критерия $\chi^2 = 3,84$ для уровня значимости $\alpha=0,05$ и степень свободы $k = n - 1 = 2 - 1 = 1$. Таким образом, $\chi^2 > \chi^2$, т.е. $(17,95 > 3,84)$, следовательно, различие результатов в экспериментальной и контрольной группах по заявкам на участие в конкурсе проектов статистически значимо.

Подставляя данные таблицы 24 в приведенную формулу, имеем:

$$\chi^2 = 55 \cdot 51 \cdot \left[\frac{\left(\frac{13}{55} - \frac{0}{51} \right)^2}{13+0} + \frac{\left(\frac{42}{55} - \frac{51}{51} \right)^2}{42+51} \right] = 13,74.$$

Критическое значение критерия $\chi^2 = 3,84$ для уровня значимости $\alpha=0,05$ и степень свободы $k = n-1 = 2-1 = 1$. Таким образом, $\chi^2 > \chi^2$, т.е. $(13,74 > 3,84)$, следовательно, различие результатов в экспериментальной и контрольной группах по показателю студент-модератор статистически значимо.

Подставляя данные таблицы 24 в приведенную формулу, имеем:

$$\chi^2 = 55 \cdot 51 \cdot \left[\frac{\left(\frac{18}{55} - \frac{4}{51} \right)^2}{18+4} + \frac{\left(\frac{37}{55} - \frac{47}{51} \right)^2}{37+47} \right] = 9,96.$$

Критическое значение критерия $\chi^2 = 3,84$ для уровня значимости $\alpha=0,05$ и степень свободы $k = n-1 = 2-1 = 1$. Таким образом, $\chi^2 > \chi^2$, т.е. $(9,96 > 3,84)$, следовательно, различие результатов в экспериментальной и контрольной группах по показателю выполнение ВКР с проектной частью статистически значимо.

Подставляя данные таблицы 24 в приведенную формулу, имеем:

$$\chi^2 = 55 \cdot 51 \cdot \left[\frac{\left(\frac{37}{55} - \frac{20}{51} \right)^2}{37+20} + \frac{\left(\frac{18}{55} - \frac{31}{51} \right)^2}{18+31} \right] = 8,38.$$

Критическое значение критерия $\chi^2 = 3,84$ для уровня значимости $\alpha=0,05$ и степень свободы $k = n-1 = 2-1 = 1$. Таким образом, $\chi^2 > \chi^2$, т.е. $(8,38 > 3,84)$, следовательно, различие результатов в экспериментальной и контрольной группах

по показателю участия в научно-практических конференциях статистически значимо.

Подставляя данные таблицы 24 в приведенную формулу, имеем:

$$\chi^2 = 55 \cdot 51 \cdot \left[\frac{\left(\frac{41}{55} - \frac{23}{51} \right)^2}{41 + 23} + \frac{\left(\frac{14}{55} - \frac{28}{51} \right)^2}{14 + 28} \right] = 9,59.$$

Критическое значение критерия $\chi^2 = 3,84$ для уровня значимости $\alpha=0,05$ и степень свободы $k = n - 1 = 2 - 1 = 1$. Таким образом, $\chi^2 > \chi^2$, т.е. ($9,59 > 3,84$), следовательно, различие результатов в экспериментальной и контрольной группах по показателю участия в научно-практических конференциях статистически значимо.

Достоверность различий по каждому из показателей владения социально-проектными компетенциями составляет 95%. Более высокие значения каждого из показателей не случайны, а являются результатом реализуемой модели и технологии педагогического сопровождения при соблюдении совокупности педагогических условий.

Обобщенные результаты исследования на конец эксперимента представлены в таблице 25, на основании анализа которых мы можем заключить, что большинство студентов экспериментальной группы владеют социально-проектными компетенциями, проявляя их в разной степени в конкретных областях деятельности. Этого нельзя сказать о студентах контрольной группы, так как их показатели значительно ниже, что подтверждается методом математической статистики.

: χ^2 позволяет проверить нулевую гипотезу о достоверности совпадения уровня личностной мотивации в экспериментальной и контрольной группах. Вычислим для начала эмпирическое значение χ^2 для данных исследуемых групп, полученных до начала эксперимента.

Таблица 25 – Распределение студентов ЭГ и КГ по критериям владения СПК на конец эксперимента

1.														Степень выраженности	
(интерес к работе по созданию социального проекта)															
Общее количество человек															
40	9	15	6	-	21	-	15	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.
100	40	100	9	100	15	83,3	5	-	-	61,9	13	-	-	13,3	2
-	-	-	-	-	-	16,7	1	-	-	38,1	8	-	-	86,7	13
(возможность профессионального роста при овладении СПК)															
100	40	100	9	53,3	8	100	6	-	-	52,3	11	-	-	46,7	7
-	-	-	-	46,7	7	-	-	-	-	47,6	10	-	-	53,3	8
2.															
Убедительные (широкие, глубокие, осмысленные) знания в области СПД				Достаточные знания в области СПД				Недостаточные знания в области СПД							
% (доля)	кол-во чел.	% (доля)	кол-во чел.	% (доля)	кол-во чел.	% (доля)	кол-во чел.	% (доля)	кол-во чел.	% (доля)	кол-во чел.	% (доля)	кол-во чел.	% (доля)	кол-во чел.
61,8	34	5,9	3	20	11	35,3	18	18,2	10	58,8	30				
3.															
%	чел.	%	чел	%	чел	%	чел	%	чел.	%	чел	%	чел.	%	чел.
72,7	40	-	-	16,3	9	9,8	5	11	6	25,5	13	-	-	64,7	33
()															
% (доля)	кол-во чел.	% (доля)	кол-во чел.	% (доля)	кол-во чел.	% (доля)	кол-во чел.	% (доля)	кол-во чел.	% (доля)	кол-во чел.	% (доля)	кол-во чел.	% (доля)	кол-во чел.
36,4	20	11,8	6	45,6	25	33,3	17	18,2	10	54,9	28				
4.															
Показатели владения компетенциями				Степень владения социально-проектными компетенциями											
				Проявляют		Не проявляют		Проявляют		Не проявляют					
				%	кол-во чел.	%	кол-во чел.	%	кол-во чел.	%	кол-во чел.	%	кол-во чел.	%	кол-во чел.
Индивидуальное проектирование				58,2	32	41,8	23	23,5	12	76,5	39				
Заявка на участие в конкурсе проектов				52,7	29	47,3	26	13,7	7	86,3	44				
Студент-модератор				23,6	13	76,4	42	-	-	100	51				
Научно-исследовательская работа	Выполнение ВКР с проектной частью			32,7	18	67,3	37	7,8	4	92,2	47				
	Участие в научно-практических конференциях			67,3	37	32,7	18	39,2	20	60,8	31				
	Публикации тезисов и статей			74,5	41	25,5	14	45	23	55	28				

Подставляя данные таблицы 26 в приведенную формулу, имеем:

$$\chi^2_{\text{нач}} (\text{контрольной группы}) = 55 \cdot 51 \cdot \left[\frac{\left(\frac{12}{55} - \frac{13}{51} \right)^2}{12+13} + \frac{\left(\frac{25}{55} - \frac{23}{51} \right)^2}{25+23} + \frac{\left(\frac{18}{55} - \frac{15}{51} \right)^2}{18+15} \right] = 0,25.$$

Затем вычислим эмпирическое значение $\chi^2_{\text{экспериментальной группы}}$ для данных контрольной и экспериментальной групп, полученных в конце эксперимента. Подставляя данные таблицы 26 в приведенную формулу, имеем:

$$\chi^2_{\text{конец}} (\text{экспериментальной группы}) = 55 \cdot 51 \cdot \left[\frac{\left(\frac{0}{55} - \frac{15}{51} \right)^2}{0+15} + \frac{\left(\frac{0}{55} - \frac{21}{51} \right)^2}{0+21} + \frac{\left(\frac{55}{55} - \frac{15}{51} \right)^2}{55+15} \right] = 58,79$$

Критическое значение критерия $\chi^2 = 5,99$ для уровня значимости $\alpha=0,05$ и степень свободы $k = n - 1 = 3 - 1 = 2$. Таким образом, $\chi^2_{\text{нач}} (\text{контрольной группы}) < \chi^2_{\text{крит}}$, т.е. ($0,25 < 5,99$), следовательно, различие результатов в экспериментальной и контрольной группах на начало эксперимента не статистически значимо, в то время как разница результатов по окончании эксперимента является статистически значимой ($\chi^2_{\text{конец}} (\text{экспериментальной группы}) > \chi^2_{\text{крит}}$), т.е. ($58,79 > 5,99$). Следовательно, показатели личностного критерия студентов экспериментальной группы достоверно выше, чем у студентов контрольной группы.

Аналогично проведем статистическую обработку по трем другим критериям.

: вычислим для начала эмпирическое значение $\chi^2_{\text{нач}}$ для данных исследуемых групп, полученных до начала эксперимента. Подставляя данные таблицы 26 в приведенную формулу, имеем:

$$\chi^2_{\text{нач}} (\text{исследуемых групп}) = 55 \cdot 51 \cdot \left[\frac{\left(\frac{48}{55} - \frac{43}{51} \right)^2}{48+43} + \frac{\left(\frac{7}{55} - \frac{8}{51} \right)^2}{7+8} \right] = 0,19.$$

Затем вычислим эмпирическое значение χ^2 для данных контрольной и экспериментальной групп, полученных в конце эксперимента. Подставляя данные таблицы 26 в приведенную формулу, имеем:

$$\chi^2 (\text{конец}) = 55 \cdot 51 \cdot \left[\frac{\left(\frac{10}{55} - \frac{30}{51} \right)^2}{10+30} + \frac{\left(\frac{11}{55} - \frac{18}{51} \right)^2}{11+18} + \frac{\left(\frac{34}{55} - \frac{3}{51} \right)^2}{34+3} \right] = 37,57$$

Критическое значение критерия $\chi^2 = 3,84$ для уровня значимости $\alpha=0,05$ и степень свободы $k = n - 1 = 2 - 1 = 1$. Таким образом, $\chi^2 (\text{конец}) > \chi^2$, т.е. ($0,19 < 3,84$), а следовательно, различие результатов в экспериментальной и контрольной группах на начало эксперимента не статистически значимо, в то время как разница результатов по окончании эксперимента является статистически значимой ($\chi^2 (\text{конец}) > \chi^2$), т.е. ($37,57 > 5,99$). Следовательно, показатели когнитивного критерия студентов экспериментальной группы достоверно выше, чем у студентов контрольной группы.

- : вычислим для начала эмпирическое значение χ^2 для данных исследуемых групп, полученных до начала эксперимента. Подставляя данные таблицы 26 в приведенную формулу, имеем:

$$\chi^2 (\text{начало}) = 55 \cdot 51 \cdot \left[\frac{\left(\frac{40}{55} - \frac{34}{51} \right)^2}{40+34} + \frac{\left(\frac{15}{55} - \frac{17}{51} \right)^2}{15+17} \right] = 0,46.$$

Затем вычислим эмпирическое значение χ^2 для данных контрольной и экспериментальной групп, полученных в конце эксперимента. Подставляя данные таблицы 26 в приведенную формулу, имеем:

$$\chi^2_{\text{нач}} (\text{исследуемая}) = 55 \cdot 51 \cdot \left[\frac{\left(\frac{0}{55} - \frac{33}{51} \right)^2}{0+33} + \frac{\left(\frac{6}{55} - \frac{13}{51} \right)^2}{6+13} + \frac{\left(\frac{49}{55} - \frac{5}{51} \right)^2}{49+5} \right] = 71,38$$

Критическое значение критерия χ^2 = 3,84 для уровня значимости $\alpha=0,05$ и степень свободы $k = n - 1 = 2 - 1 = 1$. Таким образом, $\chi^2_{\text{исследуемая}} < \chi^2_{\text{крит}}$, т.е. $(0,46 < 3,84)$, а следовательно, различие результатов в экспериментальной и контрольной группах на начало эксперимента не статистически значимо, в то время как разница результатов по окончании эксперимента является статистически значимой ($\chi^2_{\text{исследуемая}} > \chi^2_{\text{крит}}$), т.е. $(71,38 > 5,99)$. Следовательно, показатели рефлексивно-деятельностного критерия студентов экспериментальной группы достоверно выше, чем у студентов контрольной группы.

: вычислим для начала эмпирическое значение χ^2 для данных исследуемых групп, полученных до начала эксперимента. Подставляя данные таблицы 26 в приведенную формулу, имеем:

$$\chi^2_{\text{нач}} (\text{контрольная}) = 55 \cdot 51 \cdot \left[\frac{\left(\frac{38}{55} - \frac{33}{51} \right)^2}{38+33} + \frac{\left(\frac{15}{55} - \frac{16}{51} \right)^2}{15+16} + \frac{\left(\frac{2}{55} - \frac{2}{51} \right)^2}{2+2} \right] = 0,23.$$

Затем вычислим эмпирическое значение χ^2 для данных контрольной и экспериментальной групп, полученных в конце эксперимента. Подставляя данные таблицы 26 в приведенную формулу, имеем:

$$\chi^2_{\text{конец}} (\text{исследуемая}) = 55 \cdot 51 \cdot \left[\frac{\left(\frac{0}{55} - \frac{30}{51} \right)^2}{0+30} + \frac{\left(\frac{23}{55} - \frac{9}{51} \right)^2}{23+9} + \frac{\left(\frac{32}{55} - \frac{12}{51} \right)^2}{32+12} \right] = 45,13$$

Критическое значение критерия χ^2 = 5,99 для уровня значимости $\alpha=0,05$ и степень свободы $k = n - 1 = 3 - 1 = 2$. Таким образом, $\chi^2_{\text{исследуемая}} < \chi^2_{\text{крит}}$, т.е. $(0,23 < 5,99)$, а следовательно, различие результатов в экспериментальной и

контрольной группах на начало эксперимента не статистически значимо, в то время как разница результатов по окончании эксперимента является статистически значимой ($\chi^2_{\text{старт}} (\dots) > \chi^2_{\text{оконч.}}$), т.е. $(45,13 > 5,99)$. Следовательно, показатели регулятивного критерия студентов экспериментальной группы достоверно выше, чем у студентов контрольной группы.

Достоверность различий по каждому из критериев на начало эксперимента и на конец эксперимента составляет 95%. Более высокие показатели каждого из критериев после эксперимента не случайны, а являются результатом реализуемой модели подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций в соответствии с технологией педагогического сопровождения данной подготовки при соблюдении совокупности специальных педагогических условий.

На заключительном этапе опытно-экспериментальной работы фиксировались показатели и сравнивались параметры по каждому критерию, выделенные для определения уровня владения социально-проектными компетенциями, проявляемые с учетом внедрения модели подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций, технологии педагогического сопровождения данной подготовки при соблюдении специальных педагогических условий, обеспечивающих ее эффективность, (экспериментальная группа) и без них (контрольная группа), на начало опытно-экспериментальной работы (констатирующий этап) и после нее (формирующий этап) (таблица 26).

Для определения уровней владения социально-проектными компетенциями будущими бакалаврами социальной сферы мы руководствовались разработанным критериально-оценочным аппаратом, используя предложенный диагностический и контрольно-измерительный инструментарий, внеся все материалы, полученные в ходе исследования, в соответствующую таблицу (Приложение 10).

Обобщение и анализ полученных данных в ходе всех исследований позволяют установить уровни владения искомых компетенций среди студентов экспериментальной и контрольной групп.

Таблица 26 – Динамика владения социально-проектными компетенциями студентами экспериментальной и контрольной групп

Уровни	Экспериментальная группа				Контрольная группа			
	на начало		на конец		на начало		на конец	
	кол-во чел.	%	кол-во чел.	%	кол-во чел.	%	кол-во чел.	%
	Критерии							
Личностный								
Низкий	12	21,8	-	-	13	25,5	15	29,4
Средний	25	45,5	-	-	23	45,1	21	41,2
Высокий	18	32,7	55	100	15	29,4	15	29,4
Когнитивный								
Низкий	48	87,3	10	18,2	43	84,3	30	58,8
Средний	7	12,7	11	20	8	15,7	18	35,3
Высокий	-	-	34	61,8	-	-	3	5,9
Рефлексивно-деятельностный								
Низкий	40	72,7	-	-	34	66,7	33	64,7
Средний	15	27,3	6	10,9	17	33,3	13	25,5
Высокий	-	-	49	89,1	-	-	5	9,8
Регулятивный								
Низкий	38	69,1	-	-	33	64,7	30	58,8
Средний	15	27,3	23	41,8	16	31,4	9	17,7
Высокий	2	3,6	32	58,2	2	3,9	12	23,5

Низкий уровень определяется у 10 студентов экспериментальной группы (18,2 % от общего числа студентов в группе), средний уровень имеют 8 человек (14,5 % от общего количества состава группы), высокий уровень отмечен у 37 будущих бакалавров (67,3 % от общего количества студентов в группе). Наглядно информацию об уровнях владения студентами социально-проектными компетенциями представили в Приложении 10, в таблице 1.

Для того чтобы полученные результаты сравнить с контрольной группой, мы также использовали данную таблицу (Приложение 10, таблица 2). У 30 студентов (58,8 % от общего количества в группе) отметили низкий уровень владения социально-проектными компетенциями, средний уровень выявлен у 14 студентов (27,5 % человек от общего состава группы), высокий уровень определен у 7 человек (13,7 % от общего количества группы).

Анализ полученных данных позволяет проследить динамику владения студентами экспериментальной и контрольной групп социально-проектными компетенциями (рис. 13).

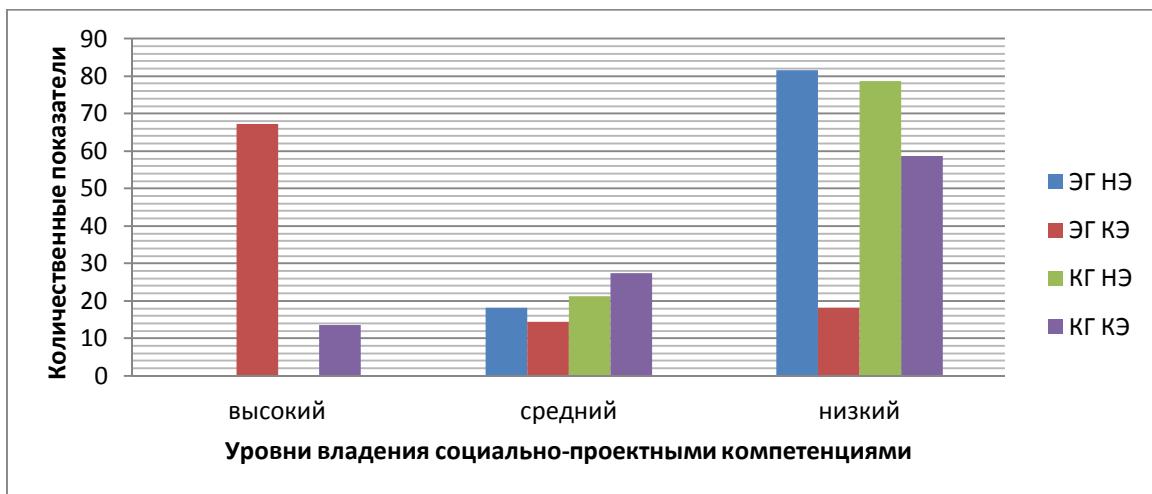


Рис.13. Диаграмма динамики владения социально-проектными компетенциями студентами ЭГ и КГ на начало (НЭ) и конец (КЭ) эксперимента.

Сравнительно-сопоставительный анализ полученных результатов по итогам аprobации модели подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций при осуществлении ее педагогического сопровождения с соблюдением совокупности педагогических условий позволяет говорить о том, что в экспериментальной группе диагностированы более высокие уровни владения социально-проектными компетенциями по всем исследуемым показателям, чем у студентов контрольной группы.

Таким образом, результаты эксперимента показали продуктивность разработанной нами модели подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций и предложенной технологии педагогического сопровождения, эффективность выделенных педагогических условий. Для подтверждения справедливости и достоверности наших выводов мы обратились к статистической обработке результатов эксперимента, используя критерий χ^2 (результаты статистической обработки приведены в Приложении 11).

1. Анализ психолого-педагогической литературы позволил в контексте настоящего исследования:

- дать определение понятию «» как

,

- сформулировать определение «

» —

, которое проявляется в организации особого взаимодействия партнеров образовательного процесса, направленного на создание педагогических условий, обеспечивающих эффективность данной подготовки;

- выделить принципы педагогического сопровождения при подготовке будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций: комплексный подход, непрерывность педагогического сопровождения, опора на индивидуально-личностный потенциал сопровождаемого, рефлексия и аналитика процесса и результата педагогического сопровождения;

- рассматривать подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций как

2. В процессе разработки технологии педагогического сопровождения подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций были выделены:

- ее структура, обусловленная внутренними закономерностями организации партнерского взаимодействия (как основной формы совместной деятельности субъектов педагогического сопровождения) и включающая следующие процедуры: осмысление – приобретение индивидуального опыта социально-проектной деятельности – рефлексия опыта, приобретенного в процессе

активного практического познания – имитация профессионального поведения – коррекция и преобразование;

- алгоритм, представляющий логически выстроенную последовательность действий субъектов сопровождения, отображающую совокупность преобразующих операций, ведущих от исходного состояния владения социально-проектными умениями и навыками к искомому результату – овладению социально-проектными компетенциями: 1) диагностика исходной ситуации, исходного социально-проектного развития студентов, разработка программы педагогического сопровождения; 2) актуализация мотивации и ролевое взаимодействие при педагогическом сопровождении; 3) текущая диагностика и экспертиза, самооценка, презентация социально-проектных компетенций; 4) создание модели реального процесса реализации разработанного социального проекта – выстраивание профессионального типа поведения; 5) итоговая диагностика, выяснение недостатков и побудивших их причин, внесение соответствующих корректив;

- этапы деятельности: структурно-организационный, диагностический, мотивационный, обучающе-формирующий, реализующе-созидательный, измерительный, рефлексивно-оценочный, профессионально-прогностический, корректировочный;

- механизмы: понимание, рефлексия, идентификация, взаимопонимание;

- новые профессиональные роли преподавателя: консультант, модератор, фасilitатор, тытор, ментор, мотиватор, тренер.

3. В процессе осуществления опытно-экспериментальной работы была апробирована в образовательном процессе вуза разработанная модель подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций и соответствующая технология педагогического сопровождения. Полученные результаты были соотнесены с выделенными критериями и показателями владения социально-проектными компетенциями. На этом основании оценили количественные и качественные стороны уровня владения социально-проектными компетенциями будущими бакалаврами. Сравнительно-

сопоставительный анализ показателей опытно-экспериментальной работы позволил заключить, что при практической реализации предложенной модели с использованием соответствующей технологии педагогического сопровождения уровень владения социально-проектными компетенциями студентов выше, чем при традиционной профессиональной подготовке.

4. Опытно-экспериментальная работа, проведенная в рамках данного исследования, позволила конкретизировать и доказать эффективность выделенных педагогических условий при подготовке будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций методом математической статистики.

В целом, полученные в ходе проведения опытно-экспериментальной работы результаты исследования подтвердили правомерность и достоверность выдвинутого в гипотезе предположения.

Данное педагогическое исследование продиктовано потребностью в выявлении и научном обосновании педагогических условий, обеспечивающих эффективность подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций, обусловленной недостаточной разработанностью теоретико-практических аспектов данной проблемы.

Разработка теоретических положений исследования и создание на их основе модели подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций, технологии педагогического сопровождения моделируемого процесса, выделение специальных педагогических условий эффективности данной подготовки стали возможными благодаря использованию комплекса взаимосвязанных и взаимодополняющих методов исследования.

Выполненный в работе теоретический анализ научно-педагогической литературы позволил рассмотреть современные аспекты профессионализации будущих бакалавров социальной сферы. На его основе даны определения следующих понятий в контексте настоящего исследования: «социально-проектные компетенции бакалавра социальной сферы», «сопровождение», «педагогическое сопровождение», «педагогические условия»; научно обосновано понятие «уровень мотивационно-профессиональной готовности и способности бакалавров к осуществлению социально-проектной деятельности».

Выделенные в диссертационной работе педагогические условия обеспечивают процессуальное осуществление подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций, позволяют последовательно развивать профессионально-личностные характеристики студентов, содействуя их переходу на более высокий уровень владения данными компетенциями. Соблюдение данных педагогических условий обеспечивает повышение эффективности подготовки, реализуемой посредством разработанной технологии педагогического сопровождения.

Данный вывод обосновывается путем решения ряда исследовательских задач:

1. Основываясь на анализе научной литературы, раскрыта сущность социально-проектных компетенций бакалавра социальной сферы как основы социального проектирования и важнейшей составляющей профессиональной подготовки, научно обосновано понятие «уровень мотивационно-профессиональной готовности и способности бакалавров к осуществлению социально-проектной деятельности».

— это мотивационно-профессиональная готовность и способность к осуществлению социально-проектной деятельности, включающая в себя совокупность побудительных мотивов и причин, организующих и направляющих осмысленную деятельность студентов на активное и осознанное овладение социально-проектными компетенциями и системы социально-проектных знаний, умений и навыков, необходимых для продуктивной работы по созданию социального проекта.

Мотивационно-профессиональная готовность и способность представляет собой устойчивые личностные, когнитивные, рефлексивно-деятельностные и регулятивные новообразования в профессионально-личностных характеристиках будущих бакалавров социальной сферы, обеспечивающие приобретение студентами способности разрабатывать и реализовывать проект по внесению изменений в социальную ситуацию клиента.

Уровень мотивационно-профессиональной готовности и способности будущих бакалавров к осуществлению социально-проектной деятельности определяет степень развития (качественное состояние), ступень, на которой находятся и которой достигают студенты при подготовке к реализации социально-проектных компетенций. Его составляющие: интерес к работе по созданию социального проекта, возможный потенциал для профессионального развития и карьерного роста; наличие основополагающих специальных

социально-проектных знаний об основах разработки, реализации и управления социальными проектами и практически значимых умений и навыков в области профессионального социального проектирования.

2. Разработана и экспериментально проверена модель подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций, отражающая специфику получения социально значимого продукта и управление им.

Данная модель представляет собой единство целевого, содержательного, технологического, критериально-оценочного и результативного блоков и позволяет обосновать не только предположение о компетентностных возможностях будущего бакалавра, но и определить путь достижения положительного результата изменения личности студента в соответствии с заданными компетенциями через этапы деятельности.

Внедрение и апробацию представленной модели целесообразно осуществлять посредством технологии педагогического сопровождения подготовки будущих бакалавров к реализации социально-проектных компетенций при соблюдении совокупности педагогических условий, обеспечивающих эффективность данной подготовки.

3. Раскрыта технология педагогического сопровождения подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций через деятельность преподавателя как организатора взаимодействия субъектов образовательного процесса в пространстве вуза.

В процессе разработки данной технологии определена ее структура, выделены этапы, алгоритм и сформулировано определение «технология педагогического сопровождения».

– это целостное системно организованное взаимодействие субъектов образовательного процесса, направленное на создание педагогических условий эффективной подготовки студентов к реализации социально-проектных компетенций студента, обеспечивающее достижение предполагаемого результата.

Структура предлагаемой технологии обусловлена внутренними закономерностями организации партнерского взаимодействия (как основной формы совместной деятельности субъектов педагогического сопровождения) и состоит из следующих процедур: осмысление – приобретение индивидуального опыта социально-проектной деятельности – рефлексия опыта, приобретенного в процессе активного практического познания, – имитация профессионального поведения – коррекция и преобразование. При этом тип взаимодействия меняется: мягкое – ненавязчивое – жесткое педагогическое сопровождение. В качестве механизмов разработанной технологии выступают: понимание, рефлексия, идентификация, взаимопонимание.

Алгоритм представляет логически выстроенную последовательность действий субъектов сопровождения, отображая совокупность преобразующих операций, ведущих от исходного состояния владения социально-проектными умениями и навыками к искомому результату – овладению социально-проектными компетенциями: 1) диагностика исходной ситуации, исходного социально-проектного развития студентов, разработка программы педагогического сопровождения; 2) актуализация мотивации и ролевое взаимодействие в педагогическом сопровождении; 3) текущая диагностика и экспертиза, самооценка, презентация социально-проектных компетенций; 4) создание модели реального процесса реализации разработанного социального проекта – выстраивание профессионального типа поведения; 5) итоговая диагностика, выяснение недостатков и побудивших их причин, внесение соответствующих корректив.

Алгоритм реализуется посредством осуществления определенных этапов деятельности и обеспечивает повторяемость и воспроизводимость данной технологии, предоставляет возможность для более точного достижения предполагаемого результата.

Преподаватель как организатор взаимодействия субъектов образовательного процесса на каждом этапе данной технологии выполняет разные новые профессиональные роли: консультант, модератор, фасilitатор,

тьютор, ментор, мотиватор, тренер. Приоритеты его деятельности определены поддержкой и сопровождением студента, помостью в осознании своих способностей и возможностей в социально-проектной деятельности, основой взаимодействия выступает субъектная активность студента.

4. Разработан критериально-оценочный аппарат и выявлены уровни владения социально-проектными компетенциями будущими бакалаврами социальной сферы.

Оценка результатов подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций осуществляется с опорой на личностный, когнитивный, рефлексивно-деятельный и регулятивный критерии, для каждого из которых определены соответствующие показатели. Выделены низкий, средний и высокий уровни владения студентами социально-проектными компетенциями.

5. Выявлены и проверены педагогические условия, обеспечивающие эффективность подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций.

Определение данных условий основывается на анализе социального заказа на подготовку бакалавров, обладающих компетенциями инновационной деятельности; совокупности требований ФГОС ВО направления подготовки «Социальная работа» и «Организация работы с молодежью», определяющих социально-проектную деятельность бакалавров в качестве профессиональной; структурно-содержательной характеристики социально-проектных компетенций бакалавров социальной сферы; особенности внедрения в образовательный процесс вуза модели подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций; целостности системно организованного взаимодействия субъектов образовательного процесса при осуществлении технологии педагогического сопровождения.

Проверка выявленных педагогических условий осуществлена в ходе опытно-экспериментальной работы, их эффективность доказана методом математической статистики.

Для повышения качества и эффективности подготовки студентов к реализации социально-проектных компетенций были реализованы следующие педагогические условия:

1. - (отражающие объективные возможности ресурсной образовательной среды вуза в организации данной подготовки):

- профессиональная подготовленность преподавателей вуза к созданию социального проекта со студентами;
- сотрудничество с учреждениями социальной сферы – «потребителями» социальных проектов;
- организация участия в конкурсах/грантах проектов социальной направленности.

2. (сопровождают процессуальный аспект подготовки):

- обоснованное включение в основную образовательную программу направления подготовки «Социальная работа» и «Организация работы с молодежью» спецкурса «Основы проектной деятельности»;
- подготовка и использование соответствующих методических материалов;
- использование в учебном процессе интерактивных форм и методов, ориентированных на демонстрацию наблюдаемых признаков проявления социально-проектных компетенций.

3. - (обстоятельства, позволяющие организовывать осмысленную деятельность студентов на активное и осознанное овладение социально-проектными компетенциями, при этом учитывая внутренние закономерности партнерского взаимодействия субъектов образовательного процесса – участников педагогического сопровождения):

- установление причинно-следственной связи между стремлением студентов на овладение социально-проектными компетенциями и требованиями потенциальных работодателей в кадровом резерве;

- сформированное представление преподавателя и студента как субъектов сопровождения об участии каждого из них в совместной деятельности по созданию социального проекта.

Названные педагогические условия входят в модель подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций, определяя целостность этой подготовки, способствуют четкости практического внедрения модели в образовательный процесс, обеспечивая достижение предполагаемого результата реализации, проявляющегося в изменениях когнитивного, рефлексивно-деятельностного и регулятивного компонентов профессионально-личностных характеристик бакалавра.

В целом результаты опытно-экспериментальной работы позволяют заключить, что при практической реализации разработанной модели с использованием соответствующей технологии педагогического сопровождения при соблюдении совокупности педагогических условий уровень владения социально-проектными компетенциями студентов выше, чем при традиционной профессиональной подготовке.

Обобщенные результаты исследования обнаруживают истинность и достоверность выдвинутого в гипотезе предположения о том, что подготовка будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций будет результативной при практическом внедрении разработанной модели с использованием в качестве ресурса технологии педагогического сопровождения данной подготовки при соблюдении определенной совокупности педагогических условий.

Следует отметить, что данное исследование осветило не все проблемы подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций и специфики его сопровождающей деятельности. Это позволяет наметить перспективные актуальные направления для дальнейшего научного поиска с целью совершенствования и повышения качества образования в высшей школе в этой области: совершенствование аппарата измерения и оценки уровня владения социально-проектными компетенциями; изучение сущности

социально-проектных компетенций как одного из условий готовности профессионала к непрерывному самообразованию и саморазвитию; изучение специфики других видов сопровождения в высшей школе при формировании компетенций и др.

1. Адамьянц, Т.З. Инновационные методы и подходы в социальном прогнозировании и социальном проектировании/ Т.З. Адамьянц // Среднерусский вестник общественных наук.- 2013.- № 2.- С. 38-43.
2. Айрапетова, В.А. Педагогическое сопровождение духовного становления старшеклассников в процессе их приобщения к русской художественной культуре: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. / Айрапетова Валентина Андреевна. - СПб., 2005. – 184 с.
3. Андреев, А.А. Знания или компетенции? / А.А. Андреев // Высшее образование в России. – 2005.- № 2.- С. 3 – 11.
4. Андреев, А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа / А.Л. Андреев //Педагогика.- 2005.- №4.- С. 19-27.
5. Андреев, В.И. Базовые законы и идеология гарантированного качества высшего образования/ В.И. Андреев // Образование и саморазвитие. -2014.- № 3 (41). -С. 11-16.
6. Андреев, В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. - Казань: Центр инновационных технологий. 2003. – 608 с.
7. Александрова, Е.А. Педагогическое сопровождение самоопределения старших школьников / Е.А. Александрова.- Москва.-2010. -336 с.
8. Александрова, Е.А. Виды педагогической поддержки и сопровождения индивидуального образования в условиях мультикультурного общества/ Е.А. Александрова // Личность в социокультурном измерении: история и современность. М.: «Индрик», 2007. - 416 с.
9. Амельченко, Т.В. Педагогический анализ формирования профессиональной компетентности работника социальной сферы в региональных условиях/ Т.В. Амельченко // Современные проблемы науки и образования. – 2013. - № 5. – [Электронный ресурс].-режим доступа: www.science-education.ru (дата обращения:07.12.2013).

10. Аронов, А.М. Становление профессиональной аналитической компетентности в высшем педагогическом образовании / А.М. Аронов, Е.В. Баранова. – [Электронный ресурс]. - режим доступа: <http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/current-status-and-the-development-of-the-education-c112/11990-c112-115>.
11. Афанасьева, Н.В. Комплексное сопровождение детей в учреждениях образования / Н.В. Афанасьева // Управление образованием. -2006. -№11. -С. 28-36.
12. Базарова, Т.В. Мониторинг качества профессионального образования в технике на основе компетентностного подхода: автореферат дис.... канд. пед. наук:13.00.01. / Т.В. Базарова.- М.: 2007.-26 с.
13. Базарова, Т.С. Система профессиональной подготовки социального работника в условиях регионального вуза: дис. ...д-ра пед. наук 13.00.01./ Татьяна Содномовна Базарова. – Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2010.
14. Базарова, Т.С. Критерии профессионализма специалиста по социальной работе / Т.С. Базарова // Вестник БГУ.- 2013.- №5.- С.78-82.
15. Байденко, В.И. Компетенция в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) / В.И. Байденко // Высшее образование в России.- 2004.-№11.-С.3-13.
16. Байденко, В.И. Болонский процесс / В.И. Байденко. - М., 2004. - 94 с.
17. Байденко, В.И. Болонский процесс: структурная форма высшего образования Европы / В.И. Байденко// М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. Рос. нов. унив-т, 2003. -128 с.
18. Басов, Н.Ф. Научно-исследовательская деятельность как средство формирования профессиональной компетентности будущих бакалавров социальной работы / Н.Ф. Басов // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. -2011.- Т. 17.- № 1.- С. 55-59.
19. Басов, Н.Ф. Использование ресурса самостоятельной работы в развитии социальной компетентности бакалавров / Н.Ф. Басов // Вестник

Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. - 2014.- Т. 20. -№ 2. -С. 78-82.

20. Безрукова, В.С. Педагогика. Проективная педагогика: учебное пособие. Изд-во «Деловая книга» Екатеринбург, 1999. - 119 с. URL [Электронный ресурс].-режим доступа: <http://qame.ru> (дата обращения: 15.09.2014).
21. Безукладников, К.Э. Методологические основы формирования компетенций в процессе профессиональной подготовки будущих работников // Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании: материалы межвузовской научно-методической конференции / Под общ. ред. В.И. Стаматина. – Пермь: редакционно-издательский отдел Западно-Уральского института экономики и права, 2011.-167 с.
22. Белякова, Н.В. Тьюторство в педагогическом образовании и развитии личности: значение и перспективы подготовки / Н.В. Белякова // Вестник Владимирского государственного университета им. Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. -2011. -№ 29. -С. 42-51.
23. Белых, И. Формирование профессиональных компетенций: проблема управления / И. Белых // Высшее образование в России.-2006.-№11-с.46-49.
24. Бережнова, Л.Н., Богословский, В.И. Сопровождение в образовании как технология разрешения проблем развития / Л.Н. Бережнова, В.И. Богословский // Известия РГПУ им. А.И. Герцена.- 2005. -№12. URL [Электронный ресурс]. - режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article> (дата обращения: 03.09.2014).
25. Бермус, А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании. – URL [Электронный ресурс]. - режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal> (дата обращения: 09.11.2013).
26. Бесpal'ko, V.P. Osnovnye teorii pedagogicheskikh sistem /V.P. Bespal'ko.-Voronеж,1977.- 304 c.
27. Бизнес – словарь. - URL[Электронный ресурс]. - режим доступа: <http://enc-dik.com/business> (дата обращения: 01.11.2013).

28. Битянова, М.Р. Организация психологической работы в школе / М.Р. Битянова. – М.: «Совершенство», 1997.- 298 с.
29. Битянова, М.Р. Развитие проектного мышления / М.Р. Битянова // Школьный психолог.- 2002.-№ 30 // <http://www.1september.ru>
30. Болонский процесс: глоссарий (на основе опыта мониторингового исследования) / Авт. сост.: В.И. Байденко, О.Л. Ворожейкина, Е.Н. Каракарова, Н.А. Селезнева, Л.Н. Тарасюк - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. - 148 с.
31. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов // Педагогика.-2003.-№ 10-с.8-14.
32. Борытко, Н.М. В пространстве воспитательной деятельности / Н.М. Борытко.- Волгоград: Перемена, 2001.
33. Бочаров, О.Е. Социальное проектирование как фактор формирования гражданской позиции студентов: диссер. канд. пед. наук:13.00.08 / О.Е. Бочаров. - Кострома, 2009.
34. Бочарова, В.Г. Профессиональное становление специалистов социальной сферы: уроки международного опыта / В.Г. Бочарова // Социальная педагогика в России-№ 3.-2008. - с.67, 75.
35. Бочарова, В.Г. Образование как открытая социально-педагогическая система/ В.Г. Бочарова // Социальная педагогика в России. - №2.- 2011.-с.22.
36. Бочарова, В.Г. Педагогика социальной работы / В.Г. Бочарова. - М.: Аргус, 1994.- 210 с.
37. Васильева, Н.Л., Иванова, В.Ю., Скочилое, Р.В., Полякова, М.А. Психолого-социальное сопровождение личностного развития как технология / Н.Л. Васильева, В.Ю. Иванова, Р.В. Скочилое, М.А. Полякова // Вестник ЮУрГУ. Серия: Психология. - 2009.- №30 (163).- С.46-51.
38. Вачков, И.В. Метод проектов в школе / И.В. Вачков // Школьный психолог.- 2007.-№ 23 // <http://www.1september.ru>
39. Ващенко, А.Н. Человеческие ресурсы России: актуальные аспекты развития профессионального образования в регионе / А.Н. Ващенко // Бизнес.

Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса.- 2009.- № 9.- С. 130-141.

40. Введенский, В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В.Н. Введенский // Педагогика.- 2003.- № 10. -С. 51–55.

41. Веденникова, Л.В. Теория и практика становления и развития исследовательской компетентности педагогов: моногр. / Л.В. Веденникова, Ю.В. Рындина – Ишим: Изд-во ИГПИ им. П.П. Ершова, 2012. – 128 с.

42. Величко, Е.В. Психолого-педагогическое сопровождение профессионально-личностного развития студентов в период обучения в колледже / Е.В. Величко // Психологические науки: теория и практика: материалы междунар. науч. конф. — М.: Буки-Веди, 2012. — С. 97-100.

43. Вербицкий, А.А., Ларионова, О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции/ А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова.- Логос, 2009. - 336 с.

44. Вишнякова, О.Н., Хайруллина, А.Д., Зайнуллина, М.Р. Особенности формирования и внедрения компетентностного подхода в систему высшего профессионального образования / О.Н. Вишнякова, А.Д. Хайруллина, М.Р. Зайнуллина // Вестник Казанского государственного финансово-экономического института. -2011. -№ 1.- С. 78-84.

45. Воробьева, С.В. Теоретические основы дифференциации образовательных программ: автореферат дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. / Светлана Викторовна Воробьева. – СПб., 1999.-53 с.

46. Ворон, И.А. Академическое консультирование в условиях модернизации высшего профессионального образования // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. -2008.- №76-2. URL [Электронный ресурс].-режим доступа: <http://cyberleninka.ru> (дата обращения: 21.02.2014).

47. Воронова, Е.А. Инновации в организации образовательного пространства при подготовке профессиональных кадров по социальной работе / Е.А. Воронова // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12: Психология. Социология. Педагогика. -2012. -№ 3. -С. 160-173.

48. Вульфов, Б.З. Учитель: профессиональная духовность / Б.З. Вульфов //Педагогика.- 1995. -№2.-С. 48-52.
49. Габдуллин, Г.Г. Реформа педагогического образования – неудачное проектирование изменений вызывает сомнения в серьёзности намерений / Г.Г. Габдуллин // Народное образование. -2014. -№ 8.- С. 9-16.
50. Газман, О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема / О.С. Газман // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. – М.: Инноватор, 1995. - С 58-64.
51. Газман, О.С., Вайс, Р.М., Крылова, Н.Б. Новые ценности образования: содержание гуманистического образования/ О.С. Газман, Р.М. Вайс, Н.Б. Крылова.- М., 1995.
52. Гарашкина, Н.В. Социальное проектирование как фактор професионализации будущих социальных работников / Н.В. Гарашкина // Социальная работа.-2010.- № 3.- С.31-34.
53. Гарашкина, Н.В. Дидактическое проектирование подготовки специалистов социальной работы в вузе: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01, 13.00.02./ Наталья Владимировна Гарашкина.- Тамбов, 2004.- 418 с.
54. Гарашкина, Н.В. Проектирование социального образования в вузе: концепция, модель, технология реализации: монография/ Н.В. Гарашкина. – Тамбов: Тамбовский ГУ им. Г.Р. Державина, 2004. – 230 с.
55. Глебова, В.А. Формирование профессиональной компетентности будущих специалистов социальной работы / В.А. Глебова // Тенденции развития педагогической науки: мат. междунар. заоч. науч.- практ. конф. – Новосибирск: ЭНСКЕ, 2010. – С. 185-190.
56. Глебова, Л.Н. Социально-педагогическое проектирование образовательной политики региона: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / Любовь Николаевна Глебова. - Арзамас, 2009.
57. Глубокова, Е.Н., Кондракова, И.Э., Мосолова, Л.М., Носкова, Т.Н., Павлова, Т.Б., Писарева, С.А., Тряпицына, А.П., Тумалев, А.В., Тумалева, Е.А. Гуманитарные технологии в высшем профессиональном образовании: научно-

методические материалы / Е.Н. Глубокова [и др.]. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. -95 с.

58. Грик, Н.А. Формирование профессиональной и социальной компетенции специалиста по социальной работе и технология группового проектного обучения / Н.А. Грик // Социальная работа в России: образование и практика: сб. науч. тр. / под ред. проф. Н.А. Грика. - Томск: Томск. гос. ун-т, 2009. - 250 с.

59. Гренадерова, С.В. Формирование компетентности профессионального самосовершенствования студентов колледжа: на материале проектной деятельности: автореферат... канд. пед. наук: 13.00.08 / Светлана Викторовна Гренадерова. – Волгоград.- 2010.

60. Гуманитарные технологии в высшем профессиональном образовании: научно-методические материалы / Е. Н. Глубокова [и др.]; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. - СПб.: Академия Исследования Культуры, 2008. - 118 с.

61. Гущина, Т.Н. Педагогическое сопровождение развития субъектности обучающегося / Т.Н. Гущина // Педагогика: - М., 2012. -№ 2.-С. 50-57.

62. Гущина, Т.Н. О воспитательном ресурсе социально-педагогического сопровождения развития субъектности старшеклассника / Т.Н. Гущина // URL[Электронный ресурс].-режим доступа: <http://www.rusnauka.com> (дата обращения: 11.12.2013 г.).

63. Деркач, А.А., Кузьмина, Н.В. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма/ А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина.- М., 1993.

64. Добросмыслова, С.Н. Основные научные подходы к определению понятия компетентности / С.Н. Добросмыслов // URL[Электронный ресурс].- режим доступа: www.vevivi.ru (дата обращения: 10.12.2013).

65. Доценко, Л.И. Подготовка будущих специалистов к проектированию и реализации жизненных стратегий в образовательном процессе специальных учебных заведений: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. / Любовь Ивановна Доценко. – Белгород, 2009.-23 с.

66. Дьюи, Дж. Демократия и образование/ Д. Дьюи. – М.: Педагогика – Пресс, 2000. – 384 с.
67. Дьяченко, М.И., Кандыбович, Л.А. Психология высшей школы: учеб. пособие для вузов. -2-е изд., перераб. и доп./ М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович - Мн.: Изд-во БГУ, 1981.- 383с. URL [Электронный ресурс].-режим доступа: // <http://edu-lib.net> (дата обращения 11.03.2014)
68. Егоров, В.В., Скибицкий, Э.Г., Храпченков, В.Г. Педагогика высшей школы: учебное пособие/ В.В. Егоров, Э.Г. Скибицкий, В.Г. Храпченков. – Новосибирск: САФБД, 2008.-260 с.
69. Ерофеева, Н.Е., Серебровская, Т.Б. Функции тьюторства в инновационной образовательной среде вуза / Н.Е. Ерофеева, Т.Б. Серебровская // Экономика, статистика и информатика. Вестник УМО. -2011. -№ 3.- С. 3-6.
70. Ефремов, О.Ю. Профессионально-ориентированное общение как гуманитарная технология подготовки и деятельности преподавателя высшей школы : учеб. пособие / О. Ю. Ефремов, Н.М. Федорова.- Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. - СПб.: Академия Исследования Культуры, 2008. - 184 с.
71. Жилина, Л.А. Модель социально-педагогического сопровождения студентов-сирот в условиях вуза / Л.А. Жилина // Научная библиотека КиберЛенинка [Электронный ресурс].-режим доступа: <http://cyberleninka.ru> (дата обращения: 21.02.2014).
72. Жуков, В.И. Социальное образование и социальная сплоченность российского общества в условиях глобального кризиса / В. И. Жуков. – М.: РГСУ, 2009. – 80 с.
73. Жуков, В.И. Введение в профессию: социальная работа / В.И. Жуков.- М.: Издательство РГСУ, Издательство «Омега-Л», 2011.-408 с.
74. Жумагазина, Ж.А. Социально-педагогическое проектирование учебной деятельности бакалавра экономики как педагогическая проблема / Ж.А. Жумагазина // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал. - 2010. -№ 1.- С. 68-74 (дата обращения: 25.03.2013).

75. Забоева, М.А. К вопросу о соотношении понятий «педагогическое сопровождение» и «педагогическая поддержка» / М.А. Забоева // Вестник Шадринского государственного педагогического института. – 2013. - № 3 (19). – С. 43 – 48.
76. Закатова, И. Готовим профессионалов для социальной сферы / И. Закатова // Социальная работа. -2009. -№ 4.
77. Заславская, О.В. Компетентностный подход в общем среднем образовании и проблемы подготовки педагога к его осуществлению / О.В. Заславская // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. - 2013. - №3-2. - С.306-310.
78. Зверева, Н.Г. Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов студентов педвуза на основе комплексной психолого-педагогической диагностики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. / Наталья Геннадьевна Зверева.- Ярославль, 2008.- 232 с.
79. Зверева, М.В. О понятии «дидактические условия» / М.В. Зверева // Новые исследования в педагогических науках. - М.: Педагогика. - 1987. - №1. - С. 29-32.
80. Звонников, В.И., Челышкова, М.Б. Оценка качества результатов обучения при аттестации (компетентностный подход): учебное пособие / В.И. Звонников, М.Б. Челышкова. – Изд. 2-е, перераб. и доп.- М.: Логос, 2012.-280 с.
81. Зеер, Э.Ф. «Компетентностный подход как методологическая позиция обновления образования» / Э.Ф. Зеер // Компетентностный подход в образовании: достижения, проблемы и опыт образовательной практики Екатеринбурга. Материалы XI городских педагогических чтений / Под общ. ред. А.А. Симоновой, М.В. Хайдуковой. Екатеринбург: МУ ИМЦ «Екатеринбургский Дом Учителя», 2006. – 411 с.
82. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования: Учеб. пособие. – 3-е изд., перераб./ Э.Ф. Зеер. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; - Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2008. – 480 с.

83. Зеер, Э.Ф. Социально-профессиональное воспитание в вузе: практико-ориентир. монография / Э. Ф. Зеер, И. И. Хасанова ; М-во образования РФ [и др.]. - Екатеринбург : Изд. Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2003. - 158 с.
84. Зеер, Э.Ф., Сыманюк, Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э.Ф. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России.- 2005.- №4- с.23-30.
85. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия.-М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. - 256 с.
86. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Интернет-журнал "Эйдос". - 2006. - 5 мая. [Электронный ресурс].-режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm> (дата обращения: 05.07.2012).
87. Зимняя, И.А. Личностная и деятельностная направленность компетенции как результат современного образования / И.А. Зимняя // Материалы научно-методической конференции «Актуальные проблемы качества образования и пути ее решения». М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006 - 45 с.
88. Иваненко, М.А. Педагогическое сопровождение социально-личностного развития ребенка в период детства: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Марина Анатольевна Иваненко. - Екатеринбург, 2005. - 22 с.
89. Иванов, Д.А. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании / Д.А. Иванов. – М.: Чистые пруды, 2007.- 32 с.
90. Иванов, Д.А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий / Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколов. – М., 2002. – 98 с.
91. Иванова, Е.О. Компетентностный подход в соотношении со знаниево-ориентированным и культурологическим/ Е.О. Иванова // Эйдос: Интернет журнал.-2007.- URL [Электронный ресурс].-режим доступа: <http://www.eidos.ru>.

92. Имамиева, Е.Н. Подходы к проектированию системы профессионального образования по профессии «социальный работник» / Е.Н. Имамиева // Начальное образование. -2008.- № 1.- С. 26-27.
93. Ильин, Г. Проектное образование и становление личности / Г. Ильин // Высшее образование в России.- 2001. - №4.-с. 85.
94. Ильина, Л.Е. Психолого-педагогическое сопровождение старшеклассника в профильном обучении: дис. канд. пед. наук / Л.Е. Ильина.- Оренбург, 2007.
95. Инновационное образование: практико-ориентированный подход в обучении: IV Международная научно-методическая конференция.— Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет», 2011. - 517 с.
96. Инновационный подход к обучению и воспитанию: материалы II Всероссийского (с международным участием) фестиваля методических идей. / Гл. ред. А.Н. Ярутова. – Чебоксары: учебно-методический центр, 2011. – 652 с.
97. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. — СПб.: Питер, 2002- 512 с.
98. Ипполитова, Н.В. Теория и практика подготовки будущих учителей к патриотическому воспитанию учащихся : дис. ...д-ра пед. наук / Н.В. Ипполитова. – Челябинск, 2000. – 383 с.
99. Ипполитова, Н. Анализ понятия педагогические условия: сущность, классификация / Н. Ипполитова, Н. Стерхова // Общее и профессиональное образование. - №1. – 2012. – С. 8-14.
100. Ищук, Т.Л. Концепция развития высшей школы Российской Федерации до 2020 года / Т.Л. Ищук // Экономика образования. -2011. -№ 3. -С. 4-44.
101. Калабухова, Г.В. Практическая подготовка бакалавров социальной работы / Г.В. Калабухова // Содействие профессиональному становлению личности и трудуоустройству молодых специалистов в современных условиях.- Белгород, 2013. - С. 263-268.

102. Кесаева, Р.Э., Бязрова, Т.Т. Проблемы модернизации и качества в современной системе высшего образования РФ / Р.Э. Кесаева, Т.Т. Бязрова // Вестник Учебно-методического объединения вузов России по образованию в области социальной работы. -2013. -№ 4. -С. 63-67.
103. Кириллова, Л.С. Компетентностный подход в подготовке бакалавров социальной работы Л.С. Кириллова // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. -2009. -№ 4. -С. 104-108.
104. Клименко, Н. Социально-педагогическая компетентность – необходимая составляющая профессиональной деятельности каждого современного специалиста / Н. Клименко // Социальная педагогика в России.- 2008.- № 1.- с. 67.
105. Ковалева, Т.М. О тьюторской деятельности в современном высшем образовании. / Т.М. Ковалева // Тьюторство в открытом образовательном пространстве высшей школы: Материалы всероссийской научно-практической конференции. М.: Изд-во «Промтей» МПГУ, 2008. -114 с.
106. Коджаспирова, Г. М., Коджаспиров, А. Ю. Педагогический словарь. – URL [Электронный ресурс].-режим доступа: <http://slovo.yahxy.ru> (дата обращения: 15.04.2014).
107. Колесникова, И.А. Педагогическое проектирование: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская; Под ред. И.А. Колесниковой. - М: Издательский центр «Академия», 2005. - 288 с.
108. Колокольникова, З.У. Технология активных методов обучения в профессиональном образовании: учебное пособие / З.У. Колокольникова, С.В. Митросенко, Т.И. Петрова. – Красноярск: Сибирский федеральный ун-т; Институт естественных и гуманитарных наук, 2007. - 176 с.
109. Компетентностный подход в подготовке кадров в области гуманитарных технологий: учеб.-метод. пособие / [под ред. В. Г. Зарубина, Л. А. Громовой]; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. - 511 с.

110. Компетентностный подход в педагогическом образовании: коллективная монография / Под ред. В. А. Козырева, Н. Ф. Радионовой, А. П. Тряпицыной; М-во образования и науки РФ, Нац. фонд подгот. кадров, Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. - Изд. 3-е, испр. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. - 392 с.

111. Комплексное сопровождение развития личности в системе непрерывного образования: вопросы теории и практики. Сборник материалов международной научно-практической конференции.- Орел: Педагогическое общество России, 2012. – 574 с.

112. Комплексное сопровождение и коррекция развития детей-сирот: социально-эмоциональные проблемы / Под науч. ред. Л.М. Шипицыной и Е.И. Казаковой. - СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 2000. - 108 с.

113. Костина, Н.А. Тьютор как сопровождающий профессиональное развитие педагогов / Н. А. Костина // Сибирский учитель. — 2006. - № 1.

114. Котькова, Г.Е. Теория и технология педагогического сопровождения личностного развития школьника в социокультурном пространстве села: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01./ Галина Евгеньевна Котькова.- Тула, 2011.- 21 с.

115. Котькова, Г.Е. Теория и технология педагогического сопровождения личностного развития школьника в социокультурном пространстве села: дисс. ... д-ра пед. наук 13.00.01./ Галина Евгеньевна Котькова.- Тула, 2011.

116. Краевский, В.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В.В. Краевский // Педагогика. - 2003. - № 2. - С. 8-14.

117. Кругликова, Г.Г. Формы и методы организации самостоятельной работы студентов при обучении педагогическому и социальному проектированию / Г.Г. Кругликова // Вестник Нижневартовского государственного университета.- 2010. -№ 1. -С. 66-71.

118. Кручай, Е.В. Процесс педагогического проектирования: теоретико-методологические основы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Елена Викторовна Кручай. - Хабаровск, 2006.

119. Крылова, Н.Б. Очерки понимающей педагогики. / Н.Б. Крылова, Е.А. Александрова.- М.: Народное образование, 2003. 441 с.
120. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения/ Н.В. Кузьмина. – М., 1990.
121. Кулькова, В.Ю. Разработка социального проекта как форма внеаудиторной работы со студентами в системе подготовки специалистов по социальной работе / В.Ю. Кулькова // Государственное управление. Электронный вестник. -2010. -№ 25. - С. 7. (дата обращения: 10.11.2012).
122. Куприянов, Б.В. Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия» / Б.В. Куприянов, С.А. Дынина // Вестник Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. - 2001. - № 2. - С. 101-104.
123. Курбатов, В.И., Курбатова, О.В. Социальное проектирование: учебное пособие / В.И. Курбатов, О.В. Курбатова.- Ростов/на Д.: «Феникс», 2001.- 416 с.
124. Лабунская, Н.А. Индивидуальный образовательный маршрут студента: подходы к раскрытию понятия / Н.А. Лабунская // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. -2002. -№3. URL [Электронный ресурс].-режим доступа: <http://cyberleninka.ru> (дата обращения: 28.10.2014).
125. Лавров, Н.Н., Назаров, О.В. Профессионально-личностное становление специалиста в вузе: профессиографический и акмеологический аспекты / Н.Н. Лавров, О.В. Назаров // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. -2012.- № 1.- С. 111-118.
126. Лебедев, О.Е. Компетентностный подход в образовании / О.Е. Лебедев // URL [Электронный ресурс].-режим доступа: <http://www.nekrasovspb.ru> (дата обращения: 29.09.2012).
127. Лебедев, О.Е. Компетентностный подход в образовании / О.Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004.-№ 5.- с. 3-12.
128. Леднев, В.С., Никандров, Н.Д., Рыжаков, М.В. Государственные образовательные стандарты в системе общего образования: теория и практика/ В.С. Леднев, Н.Д. Никандров, М.В. Рыжаков. - М., 2002.

129. Лельчицкий, И.Д., Мороз, М.В. Формирование профессиональных компетенций бакалавров социальной работы с использованием метода кейс-стади / И.Д. Лельчицкий, М.В. Мороз // Вестник ТвГУ. Серия «Педагогика и психология». -2013. -Выпуск 1. -С. 158-164.
130. Лукичев, Г. Болонский процесс формирует новую модель образования / Г. Лукичев // Поиск. -2004. -№ 22. -С. 7-15.
131. Луков, В.А. Социальное проектирование: учебное пособие.-7-е изд./ В.А. Луков.- М.: Изд-во МГУ: Флинта,2007.-240 с.
132. Макарова, А.К. Психология профессионализма/ А.К. Макарова. - М., 1996.
133. Мальгиникова, Н.П. Психолого-педагогическое сопровождение в учреждениях среднего профессионального образования: Методическое пособие для психологов и социальных педагогов / Н.П. Мальгиникова. – Курган, 2005.- 67 с.
134. Манузина, Е.Б. Педагогическое сопровождение студентов в образовательных учреждениях высшего профессионального образования / Е.Б. Манузина // Вестник ТГПУ. -2011. -№1. URL [Электронный ресурс].-режим доступа: <http://cyberleninka.ru> (дата обращения: 21.02.2014).
135. Манузина, Е.Б. Педагогическое сопровождение студентов в условиях педагогической практики / Е.Б. Манузина // Сибирский педагогический журнал.- 2012. -№ 7. -С. 116-119.
136. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Знание, 1996. -308 с.
137. Марчук, Е.Г. Педагогические условия формирования интеллектуальной компетентности у школьников в образовательном процессе / Е.Г. Марчук // Вектор науки ТГУ. – 2011. - № 4(7). – с.175-177.
138. Метод проектов в университетеобразовании: сборник науч.-метод. ст. Вып. 6 / Под общ. ред. М. А. Гусаковского. - Минск: БГУ, 2008. - 244 с.

139. Митяева, А.М. Многоуровневое образование с позиции компетентностного подхода / А.М. Митяева // Известия ВГПУ. – 2007. - № 4. URL: <http://cyberleninka.ru> (дата обращения: 20.10.2014).
140. Михайлов, А.А. Социально-педагогическое сопровождение внеучебной деятельности подростков в клубном объединении: автореферат дис. канд. пед. наук 13.00.01. / Алексей Алексеевич Михайлов. - Ниж. Новгород, 2008.- 21 с.
141. Модернизация социального образования на основе стандарта высшего профессионального образования третьего поколения. – М.: Дело, 2009. – 82 с.
142. Молчанов, С.Г. Профессиональная компетенция и система повышения квалификации педагогических и управленческих работников / С.Г. Молчанов. - М., 2007. – 84 с.
143. Мусина-Мазнова, Г.Х. Формирование проектной компетентности будущих социальных работников – бакалавров и магистров.- (Компетентность специалиста) / Г.Х Мусина – Мазнова // Высшее образование сегодня. - 2012. - № 4. - С. 9-12.
144. Мусина-Мазнова, Г.Х. Формирование профессиональных компетенций будущих социальных работников в условиях индивидуализации обучения / Г.Х. Мусина-Мазнова // Общество: социология, психология, педагогика. -2012.- № 3. - С.71-77.
145. Мухров, И.С. Условия формирования профессиональной компетентности молодых квалифицированных рабочих в системе начального профессионального образования / И.С. Мухов // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 3; URL: www.science-education.ru/103-6195 (дата обращения: 19.07.2014).
146. Нехорошева, Е.В. Педагогическое сопровождения профессиональной адаптации будущих социальных работников: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Елена Владимировна Нехорошева. - Москва, 2011.

147. Никитина, Е.Ю. Теория и практика подготовки будущего учителя к управлению дифференциацией образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Елена Юрьевна Никитина. - Челябинск, 2001. - 427 с.
148. Новиков, А.М. Методология образования. Издание второе / А.М. Новиков. – М.: Издательство «Эгвесь», 2006. - 488 с.
149. Новиков, Д.А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи) / Д.А. Новиков. - М.: МЗ-Пресс, 2004. – 67с.
150. Новикова, Е.А. Формирование социально-проектной компетентности бакалавра социальной работы в вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08./ Е.А. Новикова. – Орел, 2013.
151. Новикова, Е.А. Формирование социально-проектной компетентности бакалавра социальной работы в вузе: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. / Е.А. Новикова. Орел, 2013. - 21с.
152. Новоселова, Л.А. Психолого-педагогическое сопровождение становления будущего педагога профильного обучения: дис. канд. пед. наук./ Л.А. Новоселова. - Екатеринбург, 2007.
153. Новый толково-словообразовательный словарь русского языка под ред. Т. Ф. Ефремовой // URL [Электронный ресурс].-режим доступа: <http://moyslovar.ru/slovar/efremova> (дата обращения: 10.09.2013).
154. Новый словарь методических терминов и понятий // URL [Электронный ресурс].-режим доступа: http://methodological_terms.academic.ru (дата обращения: 04.05.2014).
155. Обучение студентов вуза социальному проектированию: монография / Е.Н. Приступа [и др.].- Екатеринбург, 2012.
156. Общая и профессиональная педагогика: Учебное пособие: В 2-х книгах /Под ред. В.Д. Симоненко, М.В. Ретивых Брянск: Изд-во Брянского государственного университета, 2003. - Кн.1 - 174 с.
157. Объяснение 25000 иностранных слов, вошедших в употребление в русский язык, с означением их корней. Михельсон А.Д., 1865.- URL

[Электронный ресурс].-режим доступа: <http://enc-dik.com/floods/> Proekt (дата обращения: 25.11.2013).

158. Окань, Г.И. Организация социально-технологической и социально-проектной деятельности студентов в рамках подготовки бакалавров по направлению «Социальная работа» / Г.И. Окань // Научный диалог.- 2014. -№ 2 (26). - С. 78-89.

159. Осадчая, Г.И. Социология социальной Сферы / Г.И. Осадчая // URL [Электронный ресурс].-режим доступа: <http://pandia.org/text> (дата обращения: 17.01.2015).

160. Ососова, М.В. Психолого-педагогическое сопровождение самоопределения подростков в системе образовательного процесса / М.В. Ососова // Успехи современного естествознания. – 2010. – № 1 – С. 74-78.

161. Организация индивидуально-ориентированного образовательного процесса в РГПУ им. А.И. Герцена: Методические материалы. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. - 127 с.

162. Остапенко, А.В. Педагогическое сопровождение саморазвития личности студента в условиях вуза: автореферат дис. ... канд. пед. наук / А.В. Остапенко. - Н. Новгород, 2008. – 26 с.

163. Павлова, Л.В. Развитие гуманитарной культуры студентов вуза: Монография / Л.В. Павлова. – М.: Издательский дом «Академия Естествознания», 2010. – 303 с.

164. Палеева, М.Л., Соколова, Т.А., Цубикова, Л.С. Проектная деятельность как фактор формирования профессиональной компетентности бакалавров технических направлений / М.Л. Палеева, Т.А. Соколова, Л.С. Цубикова // Вестник Иркутского государственного технического университета.- 2014.- № 2 (85).- С. 297-301.

165. Пантюк, И.В. Профессиональные компетенции специалиста по социальной работе: учебное пособие / И.В. Пантюк.- Мн., 2011.- 304с.

166. Педагогика высшей школы: учеб. пособие / Р.С. Пионова. - Мн.: Университетское, 2002. – 256 с.

167. Педагогика и психология высшей школы : учеб. пособие / отв. ред. М. В. Буланова-Топоркова. - 3-е изд., перераб. и доп. - Ростов н/Д : Феникс, 2006. - 512 с.
168. Педагогика высшей школы: учебное пособие для аспирантов / Авт.-сост. И.И. Черкасова, Т.А. Яркова. – Тобольск: ТГСПА им. Д.И. Менделеева, 2012.- 171 с.
169. Педагогический терминологический словарь. - С.-Петербург: Российская национальная библиотека. 2006.// URL [Электронный ресурс].-режим доступа: http://pedagogical_dictionary.academic.ru/ (дата обращения 09.03.2014).
170. Педагогическая поддержка ребенка в образовании: учеб. пособие для студ. высш. уч. завед. / Под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. - 288с.
171. Петрова, Н.Ф. Теоретические особенности комплексного сопровождения развития ребенка в образовательной среде учреждений оздоровительного типа: дисс. ... д-ра пед. наук 13.00.01. / Нина Федоровна Петрова. – Ставрополь, 2006.- 500 с.
172. Поливанова, К.Н. Учебно-методический комплекс «Проектирование» / К.Н. Поливанова // URL [Электронный ресурс].-режим доступа: www.modeus.info/ppk (дата обращения: 15.10.2013).
173. Полный словарь иностранных слов, вошедших в употребление в русском языке. М. Попова // URL [Электронный ресурс].-режим доступа: <http://clova.ru> (дата обращения: 15.11.2012).
174. Похолков, Ю., Чучалин, А.И., Могильницкий, С., Боев, Б. Обеспечение и оценка качества высшего образования / Ю. Похолков, А.И. Чучалин, С. Могильницкий, Б. Боев // Высшее образование в России. -2004. -№ 2.- С. 12-27.
175. Проблемы формирования профессионализма специалистов социальной работы: межвузовский сборник научных трудов /ФГАОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т» / Под ред. Л.Э. Панкратовой, Л.С. Копыловой. Екатеринбург, 2012. - 309 с.

176. Психологические аспекты развития человека в современном мире: сборник научных трудов / Под. общ. ред. С. А. Минюровой. - Екатеринбург, 2008.-180 с.
177. Пушкарева, Т.В. Интериоризация профессионально-ориентированных знаний социальными педагогами в процессе обучения в вузе: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Татьяна Владимировна Пушкарева. - Москва, 2012.
178. Пьянин, В.С. Профессиональная подготовка бакалавров как тьюторов в условиях педагогического вуза для общеобразовательных учреждений: автореферат дис. ... канд. пед. наук 13.00.08. / Вадим Сергеевич Пьянин. - Москва, 2010. - 28с.
179. Развитие социального партнерства и изучение рынка труда учреждениями профессионального образования: Пособие для руководителей образовательных учреждений / Под ред. С. А. Иванова, Г. В. Борисовой. СПб.: Изд-во ООО «Полиграф-С», 2003. - 176 с.
180. Романенко, Н.М. Приоритетные задачи профессиональной подготовки бакалавра «Организатор работы с молодежью» кафедрой семейной, гендерной политики и ювенологии РГСУ // Отечественный журнал социальной работы. - 2014. -№ 1 (56). - С. 141-145.
181. Романов, П.В., Ярская-Смирнова, Е.Р. Теория, практика и качество подготовки специалистов по социальной работе / П.В. Романов, Е.Р. Ярская-Смирнова // Отечественный журнал социальной работы.- 2009. -№ 1.
182. Руднева, И.А. Организация молодежных добровольческих проектов для различных целевых групп / И.А. Руднева // Инновационные технологии в социальной работе и образовании: отечественный и зарубежный опыт: сборник материалов Международной заочной научно-практической конференции / Под общей ред. проф. Е.И. Зритневой. – Северо-Кавказский федеральный университет. – Ставрополь: СКФУ, 2014. – С.77-82.
183. Русаков, А. Педагогика поддержки и педагогика общей заботы. Лаборатория О. Газмана / А. Русаков.- «Школа для всех» // URL [Электронный ресурс].-режим доступа: <http://altruism.ru> (дата обращения 12.09. 2013г.).

184. Рыбалкина, Н.В. Идея тьюторства – идея педагогического поиска / Н.В. Рыбалкина // Тьюторство: идея и идеология. - Томск, 1996. - С. 15-30.
185. Сафонова, Прогнозирование, проектирование и моделирование в социальной работе: учебное пособие / В.М. Сафонова.-4-е изд., стер.- М.: Издательский центр «Академия», 2011.-240 с.
186. Сергеев, Г.А. Компетентность и компетенции в образовании / Г.А. Сергеев.- Владимир: Изд-во Владимирского гос. ун-та, 2010.
187. Сергеев, И.С. Как реализовать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности / И.С. Сергеев, В.И. Блинов.-М.:АРКТИ, 2007.
188. Сергеева, В.П. Профессиональная подготовка учителя к реализации проектно-организаторской функции воспитательной деятельности: дисс. д.п.н. / В.П. Сергеева. - Москва, 2006.
189. Сергеева, В.П., Ляпко, И.Л., Профильное обучение в образовательном учреждении: методическое пособие /Под общей ред. В.П. Сергеевой. - М.: УЦ Перспектива, 2009.-162 с.
190. Сидорина, Н.А. Социально-педагогическое сопровождение развития одаренности подростков в ДОЛ: дис. канд. пед. наук / Н.А. Сидорина.- Кострома, 2006.
191. Сильченкова, С.В. Информационно-педагогическое сопровождение использования статистических методов в педагогических исследованиях: дис....канд. пед. наук: 13.00.01/ Светлана Владимировна Сильченкова. - Смоленск, 2014. - 185 с.
192. Сильченкова С.В. Формы и направления педагогического сопровождения / С.В. Сильченкова // Современные научные исследования и инновации. – Октябрь 2013. - № 10. // URL [Электронный ресурс].-режим доступа: <http://web.s nauka.ru> (дата обращения: 29.04.2014).
193. Скурихина, О.В. Организационно-педагогические условия овладения студентами способами проектной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ольга Витальевна Скурихина. - Киров, 2008.

194. Слепова, Е.Б. Учебный проект в условиях современной школы, НИПКиПРО, г. Новосибирск. // URL [Электронный ресурс].-режим доступа: <http://edu.convdocs.org> (дата обращения: 15.12.2013).
195. Слободина, С.Н. Организационно-педагогические условия совершенствования профессиональной деятельности социальных работников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Светлана Николаевна Слободина. - Барнаул, 2008. - 214 с.
196. Словарь иностранных слов Комлева Н.Г. // URL [Электронный ресурс]. - режим доступа: <http://www.inslov.ru/html-komlev> (дата обращения: 10.11.2012).
197. Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка Ф. Павленкова. // URL [Электронный ресурс]. - режим доступа: <http://www.inslov.ru> (дата обращения: 10.11.2012).
198. Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка / Под ред. Чудинова А.Н., 1910. // URL [Электронный ресурс]. - режим доступа: <http://www.inslov.ru> (дата обращения: 10.11.2012).
199. Соколова М.Л. Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов студентов в вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Мария Леонидовна Соколова. – Архангельск, 2001. – 202 с.
200. Соколова, Н.А. Проблемы подготовки кадров для системы социальной защиты и поддержки детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / Н.А. Соколова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета.- 2013.- № 12-2.- С. 153-161.
201. Софьина, В.Н. Системный подход к анализу структуры профессиональной компетентности выпускника вуза / В.Н. Софьина // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. -2010. -№128. // URL [Электронный ресурс]. - режим доступа: <http://cyberleninka.ru> (дата обращения: 09.01.2014).
202. Социальная педагогика в России: на острие времени: монография / под общей редакцией М.П. Гурьяновой / ФГНУ «Институт социальной педагогики» РАО. – М.; СПб.: Нестор-История, 2014. – 12,5 п.л.

203. Стратегии инновационного развития России до 2020 г // URL [Электронный ресурс]. - режим доступа: <http://minsvyaz.ru>
204. Ступницкая, М. Учимся работать над проектами // Школьный психолог, №23 (405), 2007-12-07 // URL [Электронный ресурс]. - режим доступа: <http://psy.1september.ru> (дата обращения: 19.02.2014 г.).
205. Субетто, А.И. Онтология и эпистомология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций / А.И. Субетто. – СПб. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006.-72 с.
206. Татур, Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: Материалы ко второму заседанию методологического семинара. Авторская версия/ Ю.Г. Татур. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. - 18 с.
207. Татур, Ю.Г. Как повысить объективность измерения и оценки результатов образования / Ю.Г. Татур // Высшее образование в России. – 2010. -№ 5. – С. 22 – 31.
208. Технологии подготовки специалистов в системе профессионального образования: монография. / Под ред. П.И. Образцова. – Орел: ОГУ, 2011.-338 с.
209. Толковый словарь живого великорусского языка В. И. Даля// URL[Электронный ресурс]. - режим доступа: http://slovardalja.net/view_search.php (дата обращения: 15.05.2014).
210. Толковый словарь русского языка С.И. Ожегова //URL [Электронный ресурс]. - режим доступа: <http://ozhegov-online.ru/> (дата обращения: 10.11.2012).
211. Толковый словарь русского языка» Д. Н. Ушакова. // URL [Электронный ресурс]. - режим доступа: <http://ushakov-online.ru> (дата обращения:10.11.2012).
212. Толковый словарь Кузнецова. // URL [Электронный ресурс]. - режим доступа: <http://enc-dic.com/kuzhecov> (дата обращения 11.03.2014).

213. Тряпицына, А.П. Теория проектирования образовательных систем / А.Н. Тряпицына //Петербургская школа: Теория и практика формирования многовариантной образовательной школы. СПб., 1994.
214. Тьюторское сопровождение индивидуальных образовательных программ на разных ступенях обучения: мат-лы международной научно-практической конференции /Под общ. ред. Л.А. Косолаповой. – Пермь: ПГГПУ, 2012. -205 с.
215. Уман, А.И. Технологический подход к обучению: учебное пособие для магистров направления «Социальная работа» / А.И. Уман. – М.: Издательство МГОУ, 2007. – 186 с.
216. Фалько, Л.Ю., Коновалова, Н.А. Модернизация образовательного процесса на основе практико-ориентированной модели обучения / Л.Ю. Фалько, Н.А. Коновалова // Университетское управление: практика и анализ. -2012. -№ 4.- С. 73-79.
217. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 39.03.02 Социальная работа // [Электронный ресурс]. - режим доступа: <https://www.mgpu.ru>
218. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 39.03.03 Организация работы с молодежью // [Электронный ресурс]. - режим доступа: <http://fgosvo.ru>
219. Федосеева, Т.Е. Реализация проектного типа мышления как основной путь развития универсальных учебных действий // Т.Е. Федосеева // <http://molodogo184.uscoz.net>
220. Фельдштейн, Д.И. Функциональная нагрузка Академии образования в определении принципов и условий развития растущего человека на исторически новом уровне движения общества / Д.И. Фельдштейн // «Учительская газета Москва», № 47 от 19 ноября 2013 года. С.8-9.
221. Фельдштейн, Д.И. Взаимосвязь теории и практики в формировании психолого-педагогических оснований организации современного образования/ Д.И. Фельдштейн // Социальная педагогика в России.- 2011.- № 2.- с.11.

222. Филатова Л.О. Компетентностный подход к построению содержания обучения как фактор развития преемственности школьного и вузовского образования // Дополнительное образование. - 2005. - №7.-С. 9-11.
223. Филатова, О.В., Ильина, Ю.В. Формирование профессиональной компетентности бакалавра и магистра социальной работы (теоретико-методологический аспект) / О.В. Филатова, Ю.В. Ильина // Вестник высшей школы. -2010.- № 7.- С. 54-59.
224. Фирсов, М.В., Наместникова, И.В., Студенова, Е.Г. Отечественные и зарубежные подходы к разработке системы компетенций для бакалавриата социальной работы / М.В. Фирсов, И.В. Наместникова, Е.Г. Студенова // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки» -2011.- № 4.- С.111-118.
225. Фролов, В.Н. Процесс формирования профессиональной компетентности бакалавров по направлению «Социальная работа» / В.Н. Фролов // Педагогика: традиции и инновации: материалы IV Междунар. науч. конф. — Челябинск: Два комсомольца, 2013. - С. 229-230.
226. Фролов, В.Н., Хасанова, Г.Б. Теоретические основы проектирования системы непрерывного педагогического мониторинга формирования профессиональной компетентности бакалавров по направлению «Социальная работа» / В.Н. Фролов, Г.Б. Хасанов // Вестник КГТУ. – 2013. – № 23. – С. 325-328.
227. Фролова, Е.А. Социально-педагогическое управление профессиональным становлением бакалавров социальной работы в вузе: автореферат дисс. ... канд. пед. наук:13.00.08 / Елена Анатольевна Фролова.- Москва,2011. - 23 с.
228. Хуторской, А.В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов/ А.В. Хуторской. – URL [Электронный ресурс]. - режим доступа: <http://www.eidos.ru> (дата обращения: 05.11.2013).
229. Хуторской, А.В. Эвристическое обучение: теория, методология, практика/ А.В. Хуторской. - М., 1998.- 266 с.

230. Чапская, Я.М., Битюцкая, Н.Н. Опыт работы по привлечению студентов к социальному проектированию в процессе профессиональной подготовки / Я.М. Чапская, Н.Н. Битюцкая // Сборники конференций НИЦ Социосфера. -2014.- № 7.- С. 36-39.
231. Чащина, Е.С. Комплексное сопровождение профессионального самоопределения старшеклассников (на примере сельской профильной школы): автореферат дисс. ... канд. пед. наук 13.00.01. / Елена Сергеевна Чащина.- Чита, 2008.-27 с.
232. Чернухина, Е.Е., Мартынова, Е.В. Сущность и перспективы совершенствования процесса формирования профессиональной компетентности бакалавров социальной работы / Е.Е. Чернухина, Е.В. Мартынова // Среднерусский вестник общественных наук.- 2013.-№ 2. С.91-98.
233. Чернухина, Е.Е., Мартынова, Е.В. Проектный метод как механизм формирования профессиональных компетенций будущих бакалавров социальной сферы в образовательном процессе / Е.Е. Чернухина, Е.В. Мартынова // Материалы V международной заочной научно-практической конференции "Интеграция теории и практики в решении социальных проблем" (4-5 апреля 2013 г.) / под ред. Митяевой А.М., Медведевой В.Е. - Орел, 2013. С.292.
234. Черняева, Э.П. Реализация индивидуальных образовательных траекторий студентов вузов в процессе использования электронного учебника: автореферат дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01. / Элеонора Петровна Черняева. – Владикавказ. -2007. – 21 с.
235. Чечель, И.Д. Педагогическое проектирование: от методологии к реалиям. Методология учебного проекта / И.Д.Чечель. — М.: МИПКРО, 2001.
236. Чошанов, М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: методическое пособие / М.А.Чошанов. – М.: Народное образование, 1996. – 160 с.
237. Чуб, Е.В. Компетентностный подход в образовании. Современные технологии обучения, ориентированного на действие: методическое пособие / Е.В. Чуб. - Новосибирск: Изд-во ГЦРО, 2009. – 68 с.

238. Чучалин, А.И. Проектирование образовательных программ на основе кредитной оценки компетенций выпускников / А.И. Чучалин // Высшее образование в России. -2008.-№ 10.
239. Шипицына, Л. М., Хилько, А. А., Галлямова, Ю. С., Демьянчук, Р. В., Яковлева, Н.Н. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста / Под науч. ред. проф. Л.М. Шипицыной. - СПб.: «Речь», 2003.- 240 с.
240. Шишов, С.Е., Агапов, И.Г. Компетентностный подход к образованию: прихоть или необходимость? / С.Е. Шишов, И.Г. Агапов // Стандарты и мониторинг в образовании. -2002, март-апрель.-С.58-62.
241. Шишов, С.Е. Понятие компетенции в контексте качества образования / С.Е. Шишов // Стандарты и мониторинг в образовании.- 1999.- №2.- с.30-34.
242. Щедровицкий, Г.П. Система педагогических исследований (методологический анализ) / Г.П. Щедровицкий // Педагогика и логика.- М., 1968.
243. Штинова, Г.Н. Теоретико-методологические основы социального образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01, 13.00.08. / Галина Николаевна Штинова. - Москва, 2001. - 352 с.
244. Этимологический словарь Крылова // URL [Электронный ресурс]. - режим доступа: <http://enc-dik.com/krylov> (дата обращения:10.11.2012).
245. Ядваршиш, Л.А. Обучение студентов технологиям проектирования социальной среды / Л.А. Ядваршиш // Вестник Брянского государственного университета: Общая педагогика. Профессиональная педагогика. Психология. Частные методики. - 2012. - №1. С.91-93.
246. Ядваршиш, Л.А. Социально-педагогические аспекты подготовки специалистов социальной сферы в регионе / Л.А. Ядваршиш // Материалы Годичных научных чтений, Зфевраля-5 февраля 2014 г./ Отв. ред. Лифанова Т.Е. – Брянск: ООО «Ладомир», 2014.
247. Ядваршиш, Л.А. Формирование профессиональной компетентности будущих социальных работников средствами социально-педагогического проектирования // Л.А. Ядваршиш // Материалы 1Х Международного научно-

педагогического социального конгресса «Глобальный кризис и социальная сплоченность Российского общества». Кн.1. – М., Изд-во РГСУ, 2010.

248. Якиманская, И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. -М., 2000.-112 с.

249. Ярецкий, В.Ю. Формирование профессиональной компетенции специалиста социальной работы в образовательном процессе вуза: автореф. дис. ...канд. пед. наук:13.00.08./ Владимир Юрьевич Ярецкий.-М., Рос. гос. соц. ун-т, 2006. – 24 с.

250. Электронный ресурс. - Режим доступа: <http://enc-dic.com> (дата обращения:11.03.2014).

251. Электронный ресурс. - Режим доступа: <http://enc-dic.com/sociologu/> (дата обращения:11.03.2014).

252. Электронный ресурс. - Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/> (дата обращения: 11.11.2012).

253. Электронный ресурс. - Режим доступа: <http://vseslova.com>. (дата обращения: 04.05.2014).

254. Электронный ресурс. - Режим доступа: <http://www.onlinedics.ru> (дата обращения: 04.05.2014).

255. Электронный ресурс. - Режим доступа: <http://dic.academic.ru> (дата обращения: 04.05.2014).

256. Электронный ресурс. - Режим доступа: http://shkola1561.ucoz.ru/publ/molodomu_specialistu/slovar_pedagogicheskikh_terminov (дата обращения: 11.05.2014).

257. Электронный ресурс. - Режим доступа: <http://enc-dic.com / philosophy> (дата обращения:10.11.2013).

ПРИЛОЖЕНИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Таблица 1 - Семантическая характеристика понятий «компетенция» и «компетентность»

Компетенция	- круг ведения какого-либо учреждения	Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка (под ред. Чудинова А.Н., 1910) [198]
	- вопросов, в которых кто-нибудь хорошо ; - круг чьих-нибудь полномочий, прав	Толковый словарь русского языка С.И. Ожегова [210]
	- область знаний, вопросов, в которых кто-либо хорошо ; - круг полномочий, прав какого-либо должностного лица	Новый толково-словообразовательный словарь русского языка под ред. Т. Ф. Ефремовой [153]
	- в какой-либо области; - круг обязанностей какого-либо лица	Словарь иностранных слов Комлева Н.Г. [196]
	- вопросов, явлений, в которых лицо авторитетностью, познанием, опытом; - круг полномочий	Толковый словарь русского языка» Д. Н. Ушакова [211]
	- знания и опыт в определённой области, вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлён; - совокупность полномочий, прав и обязанностей какого-либо органа, должностного лица	Викисловарь (свободная энциклопедия) [252]
	(от лат. competere — соответствовать, подходить) — способность применять знания, умения, успешно действовать на основе практического опыта	по материалам свободной энциклопедии Википедии [252]
	- достаточная , необходимая для того, чтобы решать вопросы в известной области и произносить основательные суждения по определенному кругу явлений	"Полный словарь иностранных слов, вошедших в употребление в русском языке" М. Попова [173]
	- знания, в котором мнения известного лица могут считаться в некоторой степени авторитетом	"Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка" Ф. Павленкова [197]
	- правоспособность, сведениями, необходимыми для суждения о чем-либо	"Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка" А.Н. Чудинова [198]
компетентность	- , авторитетность	«Толковый словарь русского языка» Д. Н. Ушакова [211]
	- 1-е определяет по прилагательному «компетентный»: а) основательными знаниями, хорошо в какой-либо области; сведущий; б) основанный на знании дела, опыте;	«Толковый словарь» Т. Ф. Ефремовой [153]
	- 2-е – компетенцией (кругом полномочий, прав какого-либо органа или должностного лица); правомочность	
	1) наличие знаний и опыта, необходимых для эффективной деятельности в заданной предметной области; 2) способность к осуществлению реального, жизненного действия и квалификационная характеристика индивида, взятая в момент его включения в деятельность; 3) потенциальная готовность решать задачи со знанием дела; включает в себя содержательный (знание) и процессуальный (умение) компоненты и предполагает знание существа проблемы и умение её решать; постоянное обновление знаний, владение новой информацией для успешного применения этих знаний в конкретных условиях, то есть оперативным и мобильным знанием; 4) определённой компетенцией, то есть знаниями и опытом собственной деятельности, позволяющими выносить суждения и принимать решения	Википедия (свободная энциклопедия) [252]
	от лат. competens — подходящий, соответствующий, способный, знающий; качество человека, всесторонними знаниями в какой-либо области, мнение которого поэтому является веским, авторитетным	Википедия (свободная энциклопедия) [252]

Таблица 2 - Определение понятия «компетенция» в психолого-педагогической литературе

Автор	Определение понятия «компетенция»
В.И. Байденко [15]	действовать согласно требованиям, при решении задач и проблем проявлять методическую организованность и самостоятельность, оценивать результаты своей деятельности
В.И. Блинов [187, с. 23]	мобилизовать знания, умения и внешние ресурсы для результативной деятельности в жизненной ситуации... к действию в условиях неопределенности
Э.Ф. Зеер [82]	Интегративные конструкты, которые включают знания, умения, навыки, деятельностные способности, ценностно-мотивационные компоненты
И.А. Зимняя [87, с. 22]	Внутренние потенциальные, скрытые психологические новообразования (знания, представления, программы действий, системы ценностей и отношений), выявляющиеся впоследствии в компетентностях человека как актуальных, деятельностных проявлениях
Е.О. Иванова [91]	Сплав знаний, умений и навыков с личностными характеристиками, с самосознанием, рефлексией в ходе познавательной деятельности
В.В. Краевский [116]	Знания, умения, способы действия
И.С. Сергеев [187]	Знания, умения, опыт, обеспечивающие решать практические задачи
Г.А. Сергеев [186, с. 9]	Комплекс взаимосвязанных качеств личности, необходимых для качественного и продуктивного действия по отношению к определенному кругу предметов либо процессов
А.В. Хугорской [228]	Совокупность взаимосвязанных качеств личности (знания, умения, навыки, способы деятельности), необходимые для качественной продуктивной деятельности
Е.В. Чуб [237, с.8]	Интегративный комплекс знаний, способностей, ориентиров, позволяющих работнику осуществлять профессиональную деятельность, соответствующую современным требованиям развития трудовой среды
А.В. Чучалин [238]	(мотивация и личностные качества) проявить способности (знания, умения и опыт) для успешной профессиональной деятельности при наличии возможности (проблемная ситуация и ресурсы)
С.Е. Шишов [240]	Общая , имеющая в основе знания, опыт, ценности, склонности, приобретенные в результате обучения; это возможность установить связь между знаниями и ситуацией

Таблица 3 - Трактовка понятия «профессиональная компетентность» в научной литературе

Автор	Профессиональная компетентность
К.Э. Безукладников [21]	Личностные новообразования, которые включают когнитивный и поведенческий аспекты, долговременную готовность к профессиональной деятельности, возможность творчески подходить к решению проблем, изучать результаты
В.Н. Введенский [40]	Комплекс знаний и умений, которые дают возможность определить насколько результативна и плодотворна деятельность; формат навыка реализации поставленных задач; сочетание качеств и свойств личности, профессионально значимых черт; теоретическая и практическая готовность к выполнению профессиональных требований (их целостность и единство)
Л.В. Веденникова [41]	Совокупность профессиональных знаний, профессиональных умений и профессионально значимых личностных качеств
В.И. Жуков [72, с.86]	Комплекс психических свойств и качеств, позволяющих осуществлять самостоятельное осознанное ответственное действие (компетентность действенная), владение умением и способностью выполнять трудовые обязанности
Э.Ф. Зеер [82]	Совокупность компетенций, позволяющих специалисту успешно адаптироваться в профессиональной деятельности
Н. Клименко [104, с. 67]	Интегральная характеристика деловых и личностных качеств специалиста, отражающая уровень знаний, умений, опыта
Н.В. Кузьмина [120]	Свойство личности, позволяющее продуктивно решать профессиональные задачи
О.Е. Ломакина [207]	- Психологическое новообразование личности, обусловленное интериоризацией теоретического и практического опыта, системное по своей сути и представляющее собой интеграцию различных компетенций и качеств человека; - Определенная сфера приложения знаний, навыков, умений и качеств, которые в комплексе помогают человеку действовать в различных, в том числе и в новых для него ситуациях

С.Г. Молчанов [142]	- Круг полномочий в профессионально-деятельностной сфере (широкое); - Ряд вопросов, в которых субъект имеет познания и обладает опытом, отражающие профессиональную квалификацию и социально-профессиональный статус, а также определенные индивидуально-личностные особенности, предоставляющие потенциальные возможности осуществления профессиональной деятельности (узкое)
И.В. Пантюк [165, 26]	Набор профессиональных знаний, умений и навыков, обеспечивающих владение определенной профессиональной технологией
В.Н. Софьина[201]	Основной фактор, интегрирующий профессионально значимые свойства личности, знания, умения, деловые и личностные качества и их проявление в профессиональной деятельности, и фактор, обуславливающий уровень ее эффективности
Ю.Г. Татур[206]	Интегральное свойство личности, определяющее его стремление и способность реализовать свой потенциал для успешной творческой деятельности в профессиональной и социальной сферах, осознавая ответственность за ее результаты
А.П. Тряпицына [213]	Интегральная характеристика специалиста, выражаясь в способности решать профессиональные проблемы и задачи, появляющиеся в конкретных профессиональных ситуациях с использованием знаний, жизненного опыта, ценностей и установок
Е.В. Чуб [237, с.8]	Способность работника гибко применять знания, умения, имеющийся опыт, сложившуюся у него систему отношений и ценностей для эффективного решения как знакомых, так и незнакомых проблемных трудовых заданий

Таблица 4 - Виды профессиональной компетентности, выделенные А.К. Макаровой [132]

Вид профессиональной компетентности	Характеристика
Специальная	владение профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне, способность проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие.
Социальная	владение совместной (групповой) профессиональной деятельностью, сотрудничеством, а также принятыми в данной профессии приемами профессионального общения; социальная ответственность за результаты своего профессионального труда
Личностная	владение приемами личностного самовыражения и саморазвития средствами противостояния профессиональным деформациям личности
Индивидуальная	владение приемами самореализации и развития индивидуальности в рамках профессии, готовность к профессиональному росту, готовность к индивидуальному самосохранению, неподверженность профессиональному старению, умение рационально организовать свой труд без перегрузок времени и сил

Таблица 5 - Определение термина «проект» в словарях

Словарь	ПРОЕКТ	Значение
Толковый словарь русского языка С.И. Ожегова [210]		1) разработанный план сооружения, какого-нибудь механизма, устройства. 2) предварительный текст какого-нибудь документа; 3) замысел, план
Новый толково-образовательный словарь русского языка Т.Ф. Ефремовой [153]		1) план создания чего-либо, включающий в себя описание, чертежи, макеты; 2) предварительный текст какого-либо документа, предлагаемый на обсуждение, утверждение; 3) замысел чего-либо
Полный словарь иностранных слов,		предположение, план или смета

вошедших в употребление в русском языке. Попов М., 1907 [173]		
Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка. Чудинов А.Н., 1910 [198]		предположение, намерение, предначертание; план постройки какого-либо здания
Объяснение 25000 иностранных слов, вошедших в употребление в русский язык, с означением их корней. Михельсон А.Д., 1865 [157]		новолатинское «пројектум», французское «пројет», от латинского «пројicere» - выставлять, простираять. Предположение
Этимологический словарь Крылова [244]		заимствование из немецкого, где Projekt восходит к латинскому projectum – "предложение, расчет", образованному от глагола пројicere – "предлагать"
Бизнес-словарь [27]		замысел, идея, образ, включающие описание, обоснование, расчеты и чертежи

Таблица 6 – Семантическая характеристика термина «проектирование» в словарях

Семантическая характеристика	Словарь
1. Составлять проект. 2. Предполагать, намечать	Толковый словарь русского языка С.И. Ожегова [210]
1. Составлять, разрабатывать проект. 2. Намечать осуществление чего-либо; предполагать	Новый толково-образовательный словарь русского языка Т.Ф. Ефремовой [153]
Идеальная и нацеленная деятельность по созданию проекта (чего-либо нового в будущем)	Философский словарь [257]
Действие по созданию проекта – прообраза предполагаемого или возможного объекта, состояния	Большой энциклопедический словарь [250]
Форма опережающего отражения действительности	Социологический словарь [251]
Деятельность человека или организации по созданию проекта, то есть прототипа предполагаемого или возможного объекта, состояния	Свободная энциклопедия «Википедия» [252]

Таблица 7 - Семантическая характеристика понятия «сопровождение» в словарях

Словарь	Значение понятия
Толковый словарь русского языка С.И. Ожегова [210]	1) производить одновременно с чем-нибудь, сопутствовать чему-нибудь; 2) следовать вместе с кем-нибудь, находясь рядом, ведя куданибудь или идя за кем-нибудь
Толковый словарь живого великорусского языка В. Даля [209]	проводить, сопутствовать, идти вместе для проводов, провожатым, следовать
Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный Т.Ф. Ефремовой [153]	1) процесс действия по значению глагола «сопровождать» - идти, следовать вместе с кем-либо в качестве спутника, провожатого; 2) провожая, напутствовать кого-либо, выражать как-либо свое отношение идущему
Толковый словарь русского языка под ред. Д.Н. Ушакова [211]	действие по глаголу «сопровождать» - идти, следовать рядом, вместе с кем-нибудь; теперь употребляется в выражении: в сопровождении кого-чего; вместе с кем-чем-нибудь

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

« »				
Формируемые компетенции в соответствии с ФГОС ВПО	Название компетенций	Тема	Формирование компетенций (формы, методы)	Диагностический и контрольно-измерительный инструментарий
ПК-30	быть готовым к обеспечению высокой социальной культуры своего участия в социально-проектной деятельности учреждений, участвующих в решении проблем социальной защиты, благополучия населения	Темы 1-3, 6-8	Лекции, практические занятия, мультимедиатехнология, разработка конкретного социального проекта, деловая игра «Защита проекта»	Методики «Мотивационная готовность к СП» и «Профессиональная готовность и способность к СП», тест, заявки для участия в НПК, ВКР с проектной частью
ПК-31	быть способным учитывать специфику национально-культурного пространства и характера жизнедеятельности различных национальных, половозрастных и социально-классовых групп как объектов социально - проектной деятельности учреждений социальной сферы	Темы 4-5	Практическое занятие, разработка проекта предстоящей деятельности по осуществлению обязанностей в рамках выбранной профессии, техника развития критического мышления, методы Синквейн, «Кластер», «Шесть шляп», «Двухчастный дневник»	Методика «Мотивационная готовность к СП», публикации, ВКР с проектной частью
ПК-32	быть готовым к разработке инновационных социальных проектов в рамках мероприятий государственной социальной политики, обеспечения социального благополучия	Темы 6-11	Лекции, практические занятия, разработка конкретного социального проекта, мозговой штурм «Как сделать эффективной команду проекта?», деловые игры «Защита проекта», «Экспертиза проектов»	Методика «Профессиональная готовность и способность к СП», тест, наличие заявки на участие в конкурсах проектов, банк готовых проектов, оценочный лист эксперта, дублер модератора
ПК-33	быть способным участвовать в pilotных проектах по созданию инновационных площадок учреждений в сфере психосоциальной, структурной и комплексно ориентированной социальной работы			
ПК-34	быть готовым разрабатывать комплексные и индивидуальные социальные проекты для привлечения дополнительных финансовых средств			
ПК-35	быть способным создавать социальные проекты для работы в трудных жизненных ситуациях, для обеспечения физического, психического и социального здоровья людей			

Анкета

Уважаемый студент!

Мы просим Вас ответить на вопросы анкеты, цель которой — выяснить степень удовлетворенности процессом обучения и содержанием подготовки бакалавров социальной сферы. Анкета содержит два раздела. В разделе А следует дать оценку степени сформированности Ваших теоретических знаний и практических умений и навыков, в разделе Б мы просим высказать собственное мнение о качестве подготовки бакалавров социальной сферы. Опрос проводится анонимно, фамилию указывать не следует.

Курс обучения _____

Пол: мужской _____
женский _____

. Для ответов в данном разделе используйте шкалу оценки от 1 до 10. Здесь оценка 1 означает абсолютную неудовлетворенность, а оценка 10 — абсолютную удовлетворенность.

1. Насколько Вы удовлетворены полученными теоретическими знаниями?
 - 1.1. Актуальностью теоретических знаний
 - 1.2. Соответствием теоретических знаний квалификации
 - 1.3. Умением применять теоретические знания в профессиональной деятельности
2. Насколько Вы удовлетворены практической подготовкой к профессиональной деятельности в процессе обучения?
 - 2.1. Актуальностью практических навыков
 - 2.2. Соответствием квалификационным требованиям
 - 2.3. Способностью самостоятельно решать практические задачи в области социальной помощи различным категориям клиентов
3. Насколько Вы удовлетворены степенью развития коммуникативных умений, сформированных в процессе обучения?
 - 3.1. Способностью налаживать контакты в коллективе
 - 3.2. Культурой общения
 - 3.3. Способностью выстраивать контакты с потребителями социальных услуг
4. Насколько Вы удовлетворены уровнем развития профессиональных умений и навыков, сформированных в процессе обучения?
 - 4.1. Социально-технологических
 - 4.2. Исследовательских
 - 4.3. Организационно=управленческих
 - 4.4. Социально-проектных

. В данном разделе мы просим Вас дать ответы на поставленные вопросы и высказать собственное мнение о подготовке бакалавров социальной сферы в вузе.

1. Какие из изученных дисциплин являются, по Вашему мнению, самыми необходимыми в вашей профессиональной деятельности?
 2. Какие из изученных дисциплин вызвали у Вас наибольший интерес?
 3. В каких из изученных дисциплин профессиональной направленности Вы ощущаете недостаток знаний?
 4. Предложите темы спецкурсов или дисциплин, которые были бы полезны студентам Вашего направления подготовки.
 5. Получили ли Вы практические навыки и достаточный опыт работы в системе социальных служб в рамках проведения практик?
- А) да
Б) нет
В) не в полном объеме
6. Ваши предложения по улучшению подготовки бакалавров социальной сферы Вашего вуза

Благодарим за помощь в исследовании!

Уважаемый эксперт!

Мы проводим исследование, результаты которого позволяют оптимизировать учебный процесс подготовки бакалавров социальной сферы. Опрос проводится анонимно, фамилию указывать не требуется.

1. Укажите Ваш пол: _____

2. Ваш возраст _____

3. Образование _____

4. Стаж работы _____

5. Какие проблемы, на Ваш взгляд, существуют в настоящий момент в профессиональной подготовке будущих сотрудников социальной сферы?

6. Как Вы думаете, на современном этапе развития социальной работы необходима ли перестройка системы профессиональной подготовки сотрудников социальной сферы?

а) да

б) нет

в) частично

г) затрудняюсь ответить

7. Если перестройка нужна, то в чем конкретно она должна состоять?

а) проектирование образовательного маршрута с учетом предложений работодателей и самих студентов;

б) профессиональная подготовка преподавателей к организации образовательного процесса в рамках компетентностного подхода;

в) преобладание удельного веса практических умений над теоретическими знаниями;

г) организация содержательной практики студентов в различных учреждениях социальной сферы;

д) введение в учебные планы специальных дисциплин, ориентированных на формирование проектировочных компетенций обучающихся

8. Сможет ли компетентностный подход в профессиональном обучении оказать существенное влияние на уровень подготовки будущих выпускников?

а) да

б) нет

в) частично

г) затрудняюсь ответить

9. Формирование профессиональных социально-проектных компетенций отразится на профессиональных умениях будущих бакалавров социальной сферы:

а) да

б) нет

в) частично

г) затрудняюсь ответить

10. Какие направления деятельности специалиста социальной сферы, на Ваш взгляд, наиболее значимы? Для ответа используйте шкалу оценки от 1 до 4.

- а) социально-технологическая
- б) социально-управленческая
- в) исследовательская
- г) социально-проектная

11. Насколько актуальна, с Вашей точки зрения, в настоящее время подготовка студентов – будущих бакалавров социальной сферы к осуществлению социально-проектной деятельности?

- а) безусловно, актуальна;
- б) пожалуй, нет;
- в) затрудняюсь ответить

12. Какие именно социально-проектные умения, выделенные в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования, необходимы бакалавру социальной сферы, с Вашей точки зрения? Для ответа используйте шкалу оценки от 1 до 5.

- а) готовность к личному участию в социально-проектной деятельности учреждений, участвующих в решении проблем социальной защиты населения;
- б) готовность к разработке инновационных социальных проектов, направленных на обеспечение социального благополучия, медико-социальной помощи, в рамках социальной политики государства;
- в) готовность разрабатывать социальные проекты для привлечения дополнительных финансовых средств
- г) способность участвовать в pilotных проектах по созданию инновационных площадок учреждений в социальной сфере
- д) способность создавать социальные проекты для работы в трудных жизненных ситуациях, для обеспечения физического, психического и социального здоровья людей

13. Как Вы думаете, деятельность социального учреждения стала бы более эффективной и результативной с использованием инновационных технологий, в частности проектного мышления?

- а) Всегда
- б) Очень часто
- в) Часто
- г) Иногда
- д) Редко
- е) Никогда

14. Готовы ли Вы приступить к обновлению деятельности Вашего учреждения на основе введения инновационной деятельности (социально-проектной)?

- а) да
- б) нет
- в) частично
- г) затрудняюсь ответить

15. Сотрудники (специалисты социальной сферы) Вашего учреждения способны к осуществлению социально-проектной деятельности?

- а) да;
- б) нет;
- в) частично;
- г) затрудняюсь ответить

16. Умеют ли Ваши сотрудники находить правильное, неординарное решение каких-либо проблем клиентов?

- а) Всегда
- б) Часто
- в) Редко
- г) Никогда

17. Готовы ли социальные учреждения, в частности Ваше, использовать в своей работе «продукты» социально-проектной деятельности студентов – будущих бакалавров социальной сферы?

- а) да
- б) частично
- в) не знаю
- г) нет

Благодарим за помощь в исследовании!

«

» (О.Ф. Потемкина)

, " ô ".
:

: Внимательно прочитайте вопросы и ответьте на них «да» или «нет», исходя из имеющейся у Вас тенденции поведения в данной ситуации.

1. Вам часто говорят, что вы больше думаете о других, чем о себе?
2. Вам легче просить за других, чем за себя?
3. Вам трудно отказать людям, когда они вас о чем-либо просят?
4. Вы часто стараетесь оказать людям услугу, если у них случилась беда или неприятности?
5. Для себя вы делаете что-либо с большим удовольствием, чем для других?
6. Вы стремитесь сделать как можно больше для других людей?
7. Вы убеждены, что самая большая ценность в жизни – жить для других людей?
8. Вам трудно заставить себя сделать что-то для других?
9. Ваша отличительная черта – бескорыстие?
10. Вы убеждены, что забота о других часто идет в ущерб себе?
11. Вы осуждаете людей, которые не умеют позаботиться о себе?
12. Вы часто просите людей сделать что-либо из корыстных побуждений?
13. Ваша отличительная черта – стремление помочь другим людям?
14. Вы считаете, что сначала человек должен думать о себе, а потом уже о других?
15. Вы обычно много времени уделяете своей особе?
16. Вы убеждены, что не нужно для других сильно напрягаться?
17. Для себя у вас обычно не хватает ни сил, ни времени?
18. Свободное время вы используете только для своих увлечений?
19. Вы можете назвать себя эгоистом?
20. Вы способны сделать максимальные усилия лишь за хорошее вознаграждение?

: проставляется по 1 баллу при ответах «да» на вопросы 1-4, 6, 7, 9, 13, 17 и ответах «нет» на вопросы 5, 8, 10-12, 14-16, 18-20. Затем подсчитывается общая сумма баллов.

: Чем набранная сумма баллов больше 10, тем в большей степени у субъекта выражен альтруизм, желание помочь людям. И наоборот, чем сумма баллов меньше 10, тем больше у субъекта выражена эгоистическая тенденция.

, " ô ".
:

: Внимательно прочитайте вопросы и ответьте на них «да» или «нет», исходя из имеющейся у Вас тенденции поведения в данной ситуации.

1. Сам процесс выполняемой работы увлекает вас больше, чем ее завершение?

2. Для достижения цели вы обычно не жалеете сил?
3. Вы обычно долго не решаетесь начать делать то, что вам неинтересно, даже если это необходимо?
4. Вы уверены, что у вас хватит настойчивости, чтобы завершить любое дело?
5. Заканчивая интересное дело, вы часто сожалеете о том, что оно уже завершено?
6. Вам больше нравятся люди, способные достигать результата, чем просто добрые и отзывчивые?
7. Вы испытываете удовольствие от игры, в которой не важен результат?
8. Вы считаете, что успехов в вашей жизни больше, чем неудач?
9. Вы больше уважаете людей, способных увлечься делом по-настоящему?
10. Вы часто завершаете работу вопреки неблагоприятной обстановке, нехватке времени, помехам со стороны?
11. Вы часто начинаете одновременно много дел и не успеваете закончить их до конца?
12. Вы считаете, что имеете достаточно сил, чтобы рассчитывать на успех в жизни?
13. Можете ли вы увлечься делом настолько, что забываете о времени и о себе?
14. Вам часто удается довести начатое дело до конца?
15. Бывает ли, что, увлекаясь деталями, вы не можете закончить начатое дело?
16. Вы избегаете встреч с людьми, не обладающими деловыми качествами?
17. Вы часто загружаете свои выходные дни или отпуск работой из-за того, что нужно что-то сделать?
18. Вы считаете, что главное в любом деле результат?
19. Соглашаясь на какое-либо дело, вы думаете о том, насколько оно для вас интересно?
20. Стремление к результату в любом деле – ваша отличительная черта?

: за каждый положительный ответ – 1 балл. Сумма баллов за положительные ответы на нечетные вопросы (1,3, 5, 7 и т. д.) будет отражать ориентацию субъекта на процесс деятельности, а сумма баллов за ответы на четные вопросы — ориентацию субъекта на результат.

«

»

: определить уровень мотивационной готовности личности бакалавра социальной сферы к овладению социально-проектными компетенциями.

: Познакомьтесь с приведенными ниже утверждениями, выбрав один вариант ответа из предложенных трех, отметьте его в соответствующей строке бланка.

1. Мне представляется интересной деятельность по созданию социального проекта
а) да; б) отчасти; в) нет.
2. Я смогу стать успешным профессионалом, осуществляя социально-проектную деятельность
а) да; б) не уверен; в) нет.
3. Мне нравится работать в группе над созданием какого-либо значимого проекта
а) да; б) иногда; в) нет.
4. Знание социального проектирования, умения и навыки в этой области обеспечат успешность моей будущей профессиональной деятельности
а) да; б) отчасти; в) не совсем;
5. От работы я получаю удовольствие
а) да; б) иногда; в) нет.
6. Ячуствую, что мои профессиональные возможности могут вырасти при овладении способностью к социальному проектированию
а) да; б) не уверен; в) нет.
7. Я испытываю удовольствие, когда думаю о том, что мой проект может оказать помощь людям
а) да; б) иногда; в) нет.
8. Не каждый специалист способен разработать ценный проект
а) да; б) не уверен; в) нет.
9. Большая заработная плата не является главным мотивом труда для меня
а) да, не является; б) затрудняюсь ответить; в) нет, является.
10. Всю порученную работу мне не удается выполнить
а) крайне редко; б) иногда; в) крайне часто.
11. Профессия, которую я получаю, важная и перспективная
а) да; б) не уверен; в) нет.

12. Я считаю, что для полного овладения профессией знания, умения и навыки по социальному проектированию очень важны
а) да; б) не уверен; в) нет.

13. Я уверен, что моя профессия даст мне моральное удовлетворение
а) да; б) не уверен; в) нет.

14. Социальное проектирование меня увлекает и воодушевляет
а) да; б) не уверен; в) нет.

15. Мои знания в области социального проектирования не достаточны для уверенной работы над созданием социального проекта
а) да; б) не уверен; в) нет.

16. Я хочу овладеть технологией создания проекта, чтобы стать профессионалом в своем деле
а) да; б) не уверен; в) нет.

: Значимыми составляющими мотивационной готовности личности бакалавра социальной сферы к овладению социально-проектными компетенциями выступают интерес к работе по созданию социального проекта (что в бланке отражено на первой строке – ИРСП), возможный потенциал для профессионального развития и карьерного роста, овладев социально-проектными компетенциями (что показано на второй строке – ПРСПК).

: за каждый выбранный вариант ответа А начисляется по 2 б., вариант Б — 1 б., вариант ответа В — 0 б.

Необходимо подсчитать сумму баллов по каждой строке и записать получившийся результат в последнюю клетку строки, затем сложить результаты по двум строкам.

25–32 балла — мотивационная готовность к овладению социально-проектными компетенциями находится на высоком уровне.

16–24 балла — мотивационная готовность к овладению социально-проектными компетенциями выше среднего.

10–15 баллов — мотивационная готовность к овладению социально-проектными компетенциями на среднем уровне.

10 баллов и менее — мотивационная готовность к овладению социально-проектными компетенциями низкая.

БЛАНК ДЛЯ ОТВЕТОВ

ИРСП	№ вопроса							
	1	3	5	7	9	11	13	15
ПРСПК	№ вопроса							
	2	4	6	8	10	12	14	16

«

»

: определить уровень профессиональной готовности и способности бакалавров социальной сферы к осуществлению социально-проектной деятельности.

: познакомьтесь с приведенными ниже утверждениями, выбрав один вариант ответа из предложенных трех, отметьте его в бланке.

1. У меня есть необходимые знания для того, чтобы работать над созданием социального проекта (или осуществлять социально-проектную деятельность)
а) да; б) не уверен; в) нет.
2. Я умею анализировать социальную действительность, выделять проблему и вырабатывать пути ее решения
а) да; б) не уверен; в) нет.
3. Я готов принимать участие в социально-проектной деятельности
а) да; б) не уверен; в) нет.
4. Я имею опыт работы по созданию группового социального проекта
а) да; б) не уверен; в) нет.
5. Я умею намечать перспективу и планировать надлежащие шаги
а) да; б) не уверен; в) нет.
6. Я умею работать в группе с целью достижения общего результата, принимая мнение других и отстаивая свои позиции
а) да; б) не уверен; в) нет.
7. Я умею определять проблему и трансформировать ее в цель своей последующей работы
а) да; б) не уверен; в) нет.
8. Я умею строго выполнять действующий план, вносить аргументированные поправки
а) да; б) не уверен; в) нет.
9. Я умею оценивать полученные результаты, разбирать ошибки
а) да; б) не уверен; в) нет.
10. Я умею осуществлять представление «продукта» своей деятельности и самопрезентацию
а) да; б) не уверен; в) нет.

11. Я готов и способен в своей профессиональной деятельности использовать имеющиеся у меня знания, умения и навыки социального проектирования
а) да; б) не уверен; в) нет.

12. У меня есть опыт в области осуществления экспертизы проекта
а) да; б) не уверен; в) нет

13. Я имею опыт работы по созданию индивидуального социального проекта
а) да; б) не уверен; в) нет.

14. Разработанный мною проект может принять участие в конкурсе проектов
а) да; б) не уверен; в) нет

: за каждый выбранный вариант ответа А начисляется по 4 б., вариант Б — 1 б., вариант ответа В — 0 б.

Необходимо подсчитать сумму баллов и записать получившийся результат в последнюю клетку строки.

40–56 балла — профессиональная готовность и способность к осуществлению социально-проектной деятельности находится на высоком уровне.

29–39 баллов — профессиональная готовность и способность к осуществлению социально-проектной деятельности выше среднего.

15–28 баллов — профессиональная готовность и способность к осуществлению социально-проектной деятельности на среднем уровне.

14 баллов и менее — профессиональная готовность и способность к осуществлению социально-проектной деятельности низкая.

БЛАНК ДЛЯ ОТВЕТОВ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
Высшего профессионального образования

ФАКУЛЬТЕТ «Социальные технологии»
КАФЕДРА «Социальная работа и педагогика профессиональной деятельности»

СПЕЦКУРСА

«

»

СОДЕРЖАНИЕ

1. Цели освоения спецкурса.
2. Место спецкурса в структуре основной образовательной программы бакалавриата.
3. Компетенции обучающегося, формируемые в результате освоения спецкурса «Основы проектной деятельности».
4. Перечень интерактивных образовательных технологий.
5. Содержание курса и образовательные технологии.
 - 5.1. Тематический план.
 - 5.2. Содержание спецкурса.
 - 5.3. Образовательные технологии (в соответствии с требованиями ФГОС ВПО).
6. Карта компетенций, формируемых в результате освоения спецкурса «Основы проектной деятельности».
7. Учебно-методическое обеспечение самостоятельной работы студентов. Оценочные средства для текущего контроля успеваемости, промежуточной аттестации по итогам освоения курса.
 - 7.1. Виды контролируемой (аудиторной) СРС.
 - 7.2. Внеаудиторная СРС.
 - 7.3. Оценочные средства итоговой аттестации по спецкурсу.
8. Учебно-методическое и информационное обеспечение курса.

1.

Целью освоения спецкурса «**»** является формирование у бакалавров устойчивого целостного представления об основах разработки, реализации и управления социальными проектами, направленными на модернизацию социальных явлений и процессов. Данный курс предполагает изучение возможностей применения конкретных методов для разработки проектов с целью использования в практической деятельности бакалавра социальной сферы.

Результатом освоения курса станет повышение мотивационно-профессиональной готовности и способности бакалавров к осуществлению социально-проектной деятельности и овладение ими профессиональными социально-проектными компетенциями.

2.

Курс «**»** предназначен для выработки у студентов специальных знаний, практически значимых умений и навыков в области профессиональной социально-проектной деятельности. Профессиональный характер спецкурса справедливо определяет необходимость взаимосвязи его программы с дисциплинами профессионального цикла («Моделирование и организация воспитательного процесса», «Моделирование, прогнозирование и проектирование в социальной работе», «Введение в профессию») и определенными видами практик (учебной, производственной) бакалавров.

3.

**«
Изучение курса направлено на формирование
:**

- владеть культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения (ОК-1);
 - уметь логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь (ОК-2);
 - быть готовым к сотрудничеству с коллегами, работе в коллективе (ОК-3);
 - быть способным находить организационно-управленческие решения в нестандартных ситуациях и готов нести за них ответственность (ОК-4);
 - стремиться к саморазвитию, повышению квалификации и мастерства (ОК-6);
 - осознавать социальную значимость своей будущей профессии, обладает высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности (ОК-8);
- :**

- быть готовым к обеспечению высокой социальной культуры своего участия в социально-инженерной и социально-проектной деятельности учреждений, участвующих в решении проблем социальной защиты, благополучия населения (ПК-30);
- быть способным учитывать специфику национально-культурного пространства и характера жизнедеятельности различных национальных, половозрастных и

социально-классовых групп как объектов социально-проектной деятельности учреждений социальной сферы (ПК-31);

- быть готовым к разработке инновационных социальных проектов в рамках мероприятий государственной и корпоративной социальной политики, обеспечения социального благополучия, медико-социальной помощи (ПК-32);
- быть способным участвовать в pilotных проектах по созданию инновационных площадок учреждений в сфере психосоциальной, структурной и комплексно ориентированной социальной работы (ПК-33);
- быть готовым разрабатывать комплексные и индивидуальные социальные проекты для привлечения дополнительных финансовых средств (фандрайзинг) (ПК-34);
- быть способным создавать социальные проекты для работы в трудных жизненных ситуациях, для обеспечения физического, психического и социального здоровья людей (ПК-35).

- (способность выявлять проблемы в молодёжной среде и вырабатывать их организационные решения) (ПК-3) - ОРМ;
В результате освоения дисциплины обучающийся должен:

• Знать:

- понятийный и категориальный аппарат курса;
- технологию разработки, реализации и управления социальными проектами;

• Уметь:

- разрабатывать социальные проекты, направленные на модернизацию социальных явлений и процессов, на решение социальных проблем в целом;

• Владеть:

- общими технологиями проектирования и управления социальными проектами

4.

Вид занятия	Используемые интерактивные образовательные технологии	Количество часов
1.		
ПЗ	Тема 1. Проектирование: понятие, сущность, структура. Технология проектирования (мультимедиа-технология)	2
2.		
ПЗ	Тема 4. Учебная деятельность бакалавра социальной сферы: мотивация к овладению навыками культуры проектирования. Работа в малых группах с использованием методов «Кластер» и «Шесть шляп».	2
	Тема 5. Профессиональная деятельность бакалавра социальной сферы: мотивация к осуществлению социального проектирования. Метод «Двухчастный дневник». Разработка проекта предстоящей деятельности по осуществлению обязанностей в рамках выбранной профессии. Техника развития критического мышления. Метод Синквейна.	2
3.		

ПЗ	Тема 6. Социальный проект: понятие, содержание, типы и разработка. Практическая разработка конкретного социального проекта.	8
	Тема 7. Работа над проектом: команда проекта, методы коллективной работы. Мозговой штурм «Как сделать эффективной команду проекта?»	2
	Тема 8. Реализация социального проекта. Деловая игра «Защита проекта»	2
	Тема 11. Жизнеспособность проекта: виды и проведение оценивания. Деловая игра «Экспертиза проектов»	2
		20
	:	

5.**5.1.**

Наименование темы занятий и их краткое содержание				
	Лекции	Практ.	CPC	Всего
1.				
Тема 1. Проектирование: понятие, сущность, структура. Технология проектирования.	2	2	2	6
Тема 2. Социальное проектирование	2	2	2	6
Тема 3. Социально-проектная деятельность: современные концепции и философия			2	2
2.				
Тема 4. Учебная деятельность бакалавра социальной сферы: мотивация к овладению навыками культуры проектирования		2	3	5
Тема 5. Профессиональная деятельность бакалавра социальной сферы: мотивация к осуществлению социального проектирования		2	3	5
3.				
Тема 6. Социальный проект: понятие, содержание, типы и разработка	4	8	6	18
Тема 7. Работа над проектом: команда проекта, методы коллективной работы.	2	2	3	7
Тема 8. Реализация социального проекта	2	2	3	7
Тема 9. Процессы управления проектом	2	2	3	7
Тема 10. Коммуникации в команде проекта		2	4	6
Тема 11. Жизнеспособность проекта: виды и проведение оценивания	2	2	3	7
	16	26	34	76

5.2.

1. : , , . Понятие проекта и проектирования. История развития проектирования в России. Развитие профессионального проектирования. Профессиональные ассоциации в области управления проектами. Сущность проектирования. Контекст общих понятий. Жизненные концепции, ценности и нормы. Установки, идеал. Определение понятия «управление проектом». Модель управления проектом. Современные технологии управления проектами.

. Классификация проектов. Проект как сложная система. Внешняя и внутренняя среды проекта. Неопределенность проекта. Структура проекта. Предметная область проекта. Область взаимодействия участников проекта. Три уровня структуризации проекта. Жизненный цикл проекта.

2. . Определение понятия «социальный проект». Предмет социального проектирования. Новая вещь. Новые свойства старой вещи. Услуга. Организация. Мероприятие. Невещные свойства и отношения как предмет проектирования. Законопроект.

3. - : .

. Социальная инженерия. Социальная утопия. Антиутопии и дистопии. Объектно-ориентированный подход. Проблемно-ориентированный подход. Тезаурусный подход. Философия социального проектирования.

4. : .

. Мотив как сложное интегральное психологическое образование. Функции мотива. Характеристики мотива. Мотивация учебной деятельности в вузе. Мотивация учебной деятельности студентов. Мотивация учебной деятельности бакалавра к получению социально-проектных знаний, умений и навыков.

5. : .

. Мотивация трудовой деятельности. Мотивы профессиональной деятельности бакалавра социальной сферы к осуществлению социально-проектной деятельности. Особенности мотивации научно-исследовательской деятельности в области социального проектирования.

6. : , , .

Понятие социального проекта. Типы социальных проектов. Инновационные проекты; поддерживающие проекты. Типы проектов по направлениям деятельности. Типы проектов по особенностям финансирования. Спонсорские проекты. Кредитные проекты. Бюджетные проекты. Благотворительные проекты. Типы проектов по их масштабам. Сроки выполнения проекта.

7. : , .

. Рабочая группа, коллектив и команда проекта. Неэффективная команда проекта. Эффективная команда проекта. Состав команды проекта. Групповые процессы в команде. Организационная культура команды проекта. Мозговая атака. Метод синектики. Деловая игра. Метод фокальных объектов. ТРИЗ. Метод контрольных вопросов. Метод создания сценариев.

8. . Защита проекта. Тактика

презентации проекта. Организационный механизм реализации проекта. Функциональная структура управления. Консорциум. Кадровое обеспечение. Повышение готовности персонала к реализации проекта.

9. . Видение перспективы проекта.

Миссия проекта. Цели проекта и целеполагание. Основные направления управленческой деятельности. Организационная структура проекта. Функции

управления проектом. Процессы управления проектом: процесс инициации проекта, процесс планирования проекта, процесс исполнения проекта. Контроль проекта. Процесс завершения проекта.

10. . Теоретические подходы к команде проекта. Формирование команды проекта. Способы взаимодействия в команде проекта. Внутренние и внешние коммуникации команды проекта. Фазы коммуникации. Структура и управление коммуникациями проекта. Информационная перегрузка. Совещания команды проекта. Конфликты в команде проекта. Причины конфликтов. Стратегия поведения в конфликтной ситуации. Типы конфликтов, управление конфликтами. Мотивация команды проекта. Материальное и нематериальное стимулирование.

11. : . Виды оценивания проектов. Внутреннее и внешнее оценивание. Формальное и неформальное оценивание. Потребность в диагнозе и прогнозе. Социальная диагностика. Социальный показатель. Техника оценивания: опросные методы, экспертные методы, измерительные методы, аналитические методы.

Проведение оценивания. Представление и распространение результатов оценивания. Социальная экспертиза. Модели социальной экспертизы. Эффективность социальной экспертизы.

5.3. ().

В процессе изучения курса предусматривается использование:

- активных методов обучения (проблемные, диалоговые, поисковые): деловые и ролевые игры, метод проектов, кейс-стади (разбор конкретных ситуаций), кластер, синквейн, диаграмма Венна, аргументированное эссе, двухчастный дневник и др.;
- интерактивных форм проведения занятий: тренинг, коучинг, консультирование в формате дискуссии, модерация и др.;
- слайд-презентации лекций, практические и лабораторные занятия по организации социального проектирования в сочетании с внеаудиторной работой с целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся.

В рамках курса планируются:

- встречи с молодыми учеными-исследователями (аспирантами), преподавателем-модератором;
- со специалистами-практиками, применяющими в своей профессиональной деятельности основы социального проектирования;
- с авторами – победителями или участниками конкурсов проектов и грантов; с руководителями организаций и учреждений, которые испытывают потребность в кадрах, готовых и способных к осуществлению социального проектирования; которым интересны для практического применения те или другие «продукты» социально-проектной деятельности студентов.

В рамках учебного курса предполагается подготовка группового социального проекта для участия в конкурсе социальных проектов, участие в «научных круглых столах».

6.

« »

»

Формируемые компетенции в соответствии с ФГОС ВПО	Название компетенций	Тема	Формирование компетенций (формы, методы)	Диагностический и контрольно-измерительный инструментарий
OK-1	владеть культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения	Темы 1-3	Лекции, практические занятия, мультимедиа-технология	Презентация
OK-2	уметь логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь	Темы 1-3, 8,11	Лекции, практические занятия, мультимедиа-технология, деловые игры «Защита проекта», «Экспертиза проектов»	Презентация, оценочный лист эксперта
OK-3	быть готовым к сотрудничеству с коллегами, работе в коллективе	Темы 7,10	Лекции, практические занятия, мозговой штурм «Как сделать эффективной команду проекта?»	Оценочный лист эксперта
OK-4	быть способным находить организационно-управленческие решения в нестандартных ситуациях и готовность нести за них ответственность	Темы 8-9	Лекции, практические занятия, деловая игра «Защита проекта»	Презентация защиты проекта, оценочный лист эксперта
OK-6	стремиться к саморазвитию, повышению квалификации и мастерства	Темы 1-3, 5	Лекции, практические занятия, мультимедиа-технология, разработка проекта предстоящей деятельности по осуществлению обязанностей в рамках выбранной профессии, техника развития критического мышления, методы Синквейн, «Двухчастный дневник»	Методика О.Ф. Потемкиной, методика «Мотивационная готовность к СП»
OK-8	осознавать социальную значимость своей будущей профессии, обладать высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности	Темы 4-5	Практические занятия, методы «Кластер», «Шесть шляп», «Двухчастный дневник», Синквейн, разработка проекта предстоящей деятельности по осуществлению обязанностей в рамках	Методика О.Ф. Потемкиной, методика «Мотивационная готовность к СП»

Формируемые компетенции в соответствии с ФГОС ВПО	Название компетенций	Тема	Формирование компетенций (формы, методы)	Диагностический и контрольно-измерительный инструментарий
			выбранной профессии, техника развития критического мышления	
ПК-30	быть готовым к обеспечению высокой социальной культуры своего участия в социально-проектной деятельности учреждений, участвующих в решении проблем социальной защиты, благополучия населения	Темы 1-3, 6-8	Лекции, практические занятия, мультимедиа-технология, разработка конкретного социального проекта, деловая игра «Защита проекта»	Методики «Мотивационная готовность к СП» и «Профессиональная готовность и способность к СП», тест, заявки для участия в НПК, ВКР с проектной частью
ПК-31	быть способным учитывать специфику национально-культурного пространства и характера жизнедеятельности различных национальных, половозрастных и социально-классовых групп как объектов социально - проектной деятельности учреждений социальной сферы	Темы 4-5	Практическое занятие, разработка проекта предстоящей деятельности по осуществлению обязанностей в рамках выбранной профессии, техника развития критического мышления, методы Синквейн, «Кластер», «Шесть шляп», «Двухчастный дневник»	Методика «Мотивационная готовность к СП», публикации, ВКР с проектной частью
ПК-32	быть готовым к разработке инновационных социальных проектов в рамках мероприятий государственной социальной политики, обеспечения социального благополучия	Темы 6-11	Лекции, практические занятия, разработка конкретного социального проекта, мозговой штурм «Как сделать эффективной команду проекта?», деловые игры «Защита проекта», «Экспертиза проектов»	Методика «Профессиональная готовность и способность к СП», тест, наличие заявки на участие в конкурсах проектов, банк готовых проектов, оценочный лист эксперта, дублер модератора
ПК-33	быть способным участвовать в pilotных проектах по созданию инновационных площадок учреждений в сфере психосоциальной, структурной и комплексно ориентированной социальной работы			
ПК-34	быть готовым разрабатывать комплексные и индивидуальные социальные проекты для привлечения дополнительных финансовых средств			

Формируемые компетенции в соответствии с ФГОС ВПО	Название компетенций	Тема	Формирование компетенций (формы, методы)	Диагностический и контрольно-измерительный инструментарий
ПК-35	быть способным создавать социальные проекты для работы в трудных жизненных ситуациях, для обеспечения физического, психического и социального здоровья людей			

7.

,

7.1. ()

Наименование раздела учебной дисциплины	Задание для СРС	Форма контроля	Кол-во часов КСР
1.			
Тема 1. Проектирование: понятие, сущность, структура.	Письменно ответить на вопросы: Почему в современных условиях при проектировании социальных инноваций основное внимание уделяется учету ценностных ориентиров человека, общества? Можно ли считать, что три выделенных подхода к социальному проектированию существенно различаются? Схематически представить основу вашего ценностного тезауруса. Разбор конкретной ситуации («Кейс-стади»)	Конспект Схема Беседа, решение ситуации	0,5 0,3 0,5
Технология проектирования	1. Заполнить таблицу «Основные этапы технологии проектирования» 2. Подобрать и изучить реализованные проекты. Дать их краткую характеристику. 3. Для предложенных на занятии тем проекта определить методологический аппарат.	Таблица Сообщение Конспект	0,25 0,5 0,5
Тема 2. Социальное проектирование	Письменно ответить на вопросы по теме (Луков В.А. Социальное проектирование: учебное пособие. - М.: Флинта, 2003. – С. 84).	Конспект	0,5
Тема 3. Социально-проектная деятельность: современные концепции и философия	1. Подготовить доклад (презентацию) на одну из предложенных тем: Инновационные проекты. Поддерживающие проекты. Спонсорские проекты. Мегaproекты. Престиж-проекты.	Сообщения (презентации)	0,5
2.			
Тема 4. Учебная деятельность бакалавра социальной сферы: мотивация к овладению навыками культуры проектирования	1. Используя метод «Кластера» и «Шесть шляп», работая в малых группах высказать свои суждения на тему: «Как соотносятся социальная сфера и культура проектирования?»	Беседа дискуссия	0,5
Тема 5. Профессиональная деятельность бакалавра социальной сферы:	1. Написать аргументированное эссе на тему: «Зачем мне, будущему бакалавру социальной сферы, основы социального проектирования?» 2. Двухчастный дневник (работа с готовым текстом о	Текст эссе	0,25

мотивация осуществлению социального проектирования.	<p>востребованности на современном рынке труда бакалавров, обладающих социально-проектными компетенциями).</p> <p>3. Написать синквейн по изучаемой теме.</p> <p>4. Заполнить таблицу «Знаю / Хочу узнать / Узнал» по теме занятия (техника развития критического мышления).</p> <p>5. Разработать (наметить, составить) проект предстоящей деятельности по осуществлению обязанностей в рамках выбранной профессии, следуя этапам технологии проектирования</p>	Конспект Текст Таблица	0,5 0,25 0,25
3.			
Тема 6. Социальный проект: понятие, содержание, типы и разработка.	<p>1. Письменно ответить на вопросы:</p> <p>Какие критерии применяют при классификации проектов?</p> <p>Что является исходным положением для системного исследования проекта?</p> <p>Какую роль играет организационная структура проекта?</p> <p>Что такое неопределенность среди проекта?</p>	Конспект	0,35
Тема 7. Работа над проектом: команда проекта, методы коллективной работы.	<p>1. Разработайте тематику социальных проектов по решению проблем людей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации.</p> <p>2. Определите структуру и содержание основных этапов работы над проектом согласно выбранной теме.</p> <p>3. Письменно ответить на вопросы:</p> <p>Существует ли оптимальный размер команды проекта?</p> <p>Дайте определение «сплоченности команды».</p> <p>Какие факторы влияют на сплоченность команды?</p> <p>Какое влияние на работу команды оказывают командные роли?</p> <p>Влияет ли стиль управления на формирование организационной культуры команды?</p> <p>Подготовить доклад по одной из тем:</p> <p>Система командных ролей Т. Хэндрикса.</p> <p>Критерии неэффективной и эффективной команды проекта.</p> <p>Командные роли и их характеристика.</p>	Конспект Конспект Конспект	0,3 1 0,5
Тема 8. Реализация социального проекта Тема 9. Процессы управления проектом	Работа в группе над созданием коллективного проекта.	Разработка содержания основных шагов проекта	8
Тема 10. Коммуникации в команде проекта	<p>1. Письменно ответить на вопросы:</p> <p>Какие теоретические подходы к команде проекта существуют?</p> <p>Как происходит формирование команды проекта?</p> <p>Назовите способы взаимодействия в команде проекта.</p> <p>Какие выделяют внутренние и внешние коммуникации команды проекта?</p> <p>Назовите фазы коммуникации.</p>	конспект	0,5
Тема 11. Жизнеспособность проекта: виды и проведение оценивания	<p>1. Письменно ответить на вопросы:</p> <p>Специфика внутреннего и внешнего оценивания.</p> <p>Техника оценивания.</p> <p>Проведение оценивания.</p> <p>Представление и распространение результатов оценивания.</p> <p>Критерии оценивания исследовательских проектов и программ</p>	Конспект	0,5

7.2 -

Темы для самостоятельного изучения	Виды и содержание самостоятельной работы	Форма отчетности
1. Структура и управление коммуникациями проекта.	1. Самостоятельно ознакомьтесь с материалом по данной теме (Основы управления проектами. Учебное пособие / В.В. Алексовский. А.А. Козырев, Ю.Г. Слуцкая. – СПб.: Изд-во СГЗАГС, 2011. с. 154-170.) Ответьте на вопросы к тексту. 2. Сформулируйте общие требования к управлению. Коммуникациями проекта.	Конспект
2. Ролевая структура команды проекта	1. Самостоятельно ознакомьтесь с материалом по данной теме (Основы управления проектами. Учебное пособие / В.В. Алексовский. А.А. Козырев, Ю.Г. Слуцкая. – СПб.: Изд-во СГЗАГС, 2011. с. 117-131.) Ответьте на вопросы.	Конспект
3. Конфликты в команде проекта	1. Самостоятельно ознакомьтесь с материалом по данной теме (Основы управления проектами. Учебное пособие / В.В. Алексовский. А.А. Козырев, Ю.Г. Слуцкая. – СПб.: Изд-во СГЗАГС, 2011. с. 173-198.) Ответьте на вопросы к тексту. 2. Подготовить сообщение по одной из предложенных тем на выбор: Информационная перегрузка при работе над проектом. Стратегия поведения в конфликтной ситуации. Типы конфликтов в команде.	Конспект Сообщения
4. Управление человеческими ресурсами проекта	1. Самостоятельно ознакомьтесь с материалом по данной теме (Основы управления проектами. Учебное пособие / В.В. Алексовский. А.А. Козырев, Ю.Г. Слуцкая. – СПб.: Изд-во СГЗАГС, 2011. с. 263-276.). Ответьте на вопросы к тексту. 2. Подготовить сообщение по одной из предложенных тем на выбор: Формирование команды проекта. Компоненты системы управления командой проекта. Стимулирование команды проекта. Комплексная модель мотивации Портера-Лоулера.	Конспект Сообщение Сообщение

7.3.

Контрольно-тестовое задание для оценки качества знаний студентов по спецкурсу «Основы проектной деятельности»

1. Проект - это...
 - а) целенаправляемое фиксированное изменение, управляемое во времени;
 - б) процесс создания нового;
 - в) процесс представления конечного результата.
2. Проектирование – это...
 - а) использование научных методов;
 - б) преобразование существующих объектов в новую форму;
 - в) метод прогнозирования новых событий.
3. Одним из авторов проектирования как метода является:
 - а) М. Ричмонд;
 - б) Джон Дьюи;
 - в) Н. Смолли.
4. Признаками деятельности, которую можно квалифицировать как проектную, являются следующие:
 - а) выполнение действий по прогнозированию;

б) программирование — планирование во времени с конкретизацией результатов отдельных действий (операций), обеспечивающих достижение общего результата проекта;

в) ориентация на получение конкретного результата;

г) предварительное планирование действий по достижению результата.

5. В способности принятия решения выделяют следующее количество элементов:

а) 7; б) 8; в) 9;

6. По составу и структуре проекта и его предметной области выделяют:

а) монопроект, мультипроект, мегапроект;

б) социальные проекты, экономические проекты, организационные проекты, технические проекты, смешанные проекты.

в) учебно-образовательные проекты, проекты исследования и развития;

7. Перечислите виды проекта, выделяемые по характеру предметной области проекта:

8. По длительности период осуществления среднесрочного проекта составляет:

а) краткосрочные (до 3 лет);

б) среднесрочные (от 3 до 5 лет);

в) долгосрочные (свыше 5 лет);

9. Социальное проектирование — это...

а) конструирование желаемых состояний будущего;

б) разработка проекта социальной направленности;

в) конструирование индивидом, группой или организацией действия, направленного на достижение социально значимой цели и локализованного по месту, времени и ресурсам.

10. Под социальной субъектностью понимается...

а) способность общества, социальных групп, человека выступать в качестве активного начала (деятеля, творца) социальной реальности;

б) активность, которая проявляется в воспроизведстве и обновлении общественных отношений;

в) способность лиц быть носителями юридических прав и обязанностей.

11. Концепции социального проектирования развиваются в тесной связи с рядом социологических теорий и подходов, из которых выделяют

12. Предмет социального проектирования:

а) процессы, явления;

б) вещи, отношения;

в) создание ценности.

13. Типы проектов по характеру проектируемых изменений:

а) инновационные и поддерживающие;

б) мульти- и моно-проекты;

в) нормальные и стандартные.

14. Задачей планирования проекта является:

а) отобрать необходимые мероприятия;

- б) установить перечень и порядок мероприятий по реализации проекта;
 в) определить объемы финансирования.

15. Способ коллективной мыслительной работы, имеющей целью нахождение нетривиальных решений обсуждаемой проблемы и строящийся на снятии барьеров критичности и самокритичности участников, называется:

- а) мозговой штурм;
 б) ТРИЗ;
 в) метод деловой игры.

БЛАНК ОТВЕТА

№ вопроса	Ответ	Балл
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
Итого		

: каждый правильный (полный) ответ оценивается в 2 балла; ответы, которые имеют неточности либо указаны не все возможные варианты – 1 балл; неправильный ответ – 0 баллов.

: 1-а; 2- б; 3-б; 4-б,в,г; 5-в; 6-а; 8-б; 9-в; 10-а; 12-в; 13-а; 14-б; 15-а.

:

30-25 баллов – убедительные (широкие, глубокие, осмысленные, систематичные) знания в области социального проектирования;

24-15 баллов – знания в области создания социального проекта не в полной мере осознанные, не отличаются глубиной и широтой, достаточной степенью систематичности;

14 баллов и менее – демонстрирует недостаточные знания социального проектирования либо их отсутствие.

8.

) ():

1. Луков В.А. Социальное проектирование: учеб. Пособие.- М.: Изд-во Моск. гуманит.- социальн. академии: Флинта, 2003. – 240 с.

2. Исаев В.В. Организация работы команды проекта: психология, стратегия, тактика: учебное пособие. – СПб.: Бизнес-пресса, 2006. – 360 с.
 3. Крючков Ю.А. Теория и методы социального проектирования. – М., 2002.
 4. Основы управления проектами. Учебное пособие / В.В. Алексовский. А.А. Козырев, Ю.Г. Слуцкая. – СПб.: Изд-во СГЗАГС, 2011.- 288 с.
 5. Сафонова В.М. Прогнозирование, проектирование и моделирование в социальной работе: учеб. пособие. – М.: Академия, 2007. – 240с.
-) ():
1. Райцин В.Я. Моделирование социальных процессов: Учебник. – М.: Экзамен, 2005. – 189 с.
 2. Смирнов Г. А. Проблема формализации знания: Системно-феноменологический подход. М., 2004.
 3. Попов Ю.И. Управление проектами / Ю.И. Попов, О.В. Яковенко. – М.: ИНФРА-М, 2007. – 208 с.
 4. Щеглова С.Н. Социальное прогнозирование, проектирование и моделирование: Учеб. практикум. – М.: Социум, 2001. – 96 с.
 5. Управление проектом: основы проектного управления: учебник / Под ред. М.Л. Разу. – М.: КНОРУС, 2007. – 760 с.

) - :

<http://www.spiderproject.ru/library>

<http://www.academia-moscow.ru/>

<http://www.biblio-fond.ru>

Оцениваемые компетенции социально-проектной деятельности.

Проявление лидерских качеств: умение (способность) координировать групповую работу:

1. Разносторонняя деятельность: умение уделять внимание (углубляться в...) разным видам деятельности при создании и защите проекта.
2. Организация групповой работы: умение ставить коллективные цели, распределять роли и задачи, определять порядок действий.
3. Принятие решения: понимать его значимость и важность, умение брать за него ответственность.
4. Поддержка членов группы: умение помогать другим членам группы (команды) разобраться в ситуации, поддерживать их предложения и инициативу, развивая их идеи.

Умение работать в команде: способность к продуктивной групповой (коллективной) работе

1. Работать на единый (общий) результат, не уделяя внимания своей (собственной) значимости и важности.
2. Умение общаться без барьеров со всеми членами группы (коллектива).
3. Высказывать собственное мнение точно, ясно, конкретно, четко, аргументированно, логично, продуманно и убедительно.
4. Умение слушать и слышать всех остальных участников команды.

Проявление стремления к развитию (саморазвитию): намерение постигать и осваивать новые формы и инструменты работы

1. Проявляет стремление понять, осознать проблемную ситуацию.
2. Проектная работа воспринимается и осознается как потенциальная возможность овладения социально-проектными компетенциями.
3. Методы и способы работы над созданием проекта адаптируются к новым для себя условиям.

Направленность на достижение результата: способность ориентироваться в работе по созданию проекта на результат не зависимо от того, как будет развиваться ситуация

1. В процессе создания и защиты проекта всегда охвачен работой, проявляя интерес и стремление получить результат.
2. Продолжает работать, несмотря на стрессовые условия (другие участники группы не слушают его, не принимают его точку зрения и т.д.).
3. Берется за решение сложных задач, в том числе за решение тех задач, от которых все отказались.
4. Берет на себя личную ответственность за свои решения и действия, направленные на достижение запланированного группой результата.

Принятие решений: способность ориентироваться в ситуации и принимать адекватные управленческие решения

1. Разбирается в массиве информации и может делать выводы, приводящие к выработке и принятию решений.
2. Корректирует свои действия (и действия проектной группы в целом), своевременно реагируя на изменение ситуации.
3. Для выработки решения в условиях избытка информации выделяет главное, формирует целостное представление о ситуации, принимая во внимание всю систему значимых факторов.
4. Адекватно оценивает риски и возможности принятия тех или иных решений, предлагает несколько вариантов решения задачи.

Оценивание компетенций социально-проектной деятельности:
используем 3-х балльную шкалу оценки.

2	Студент демонстрирует (проявляет) высокий уровень владения компетенцией СПД
1	Студент демонстрирует (проявляет) компетентность не во всех ситуациях СПД
0	Студент не продемонстрировал (не проявил) компетентности СПД

Оцениваемая компетенция СПД	Балл	Потенциал студента	Внутренние ресурсы развития
Проявление лидерских качеств			
Умение работать в команде			
Проявление стремления к саморазвитию			
Направленность на достижение результата			
Принятие решений			

Дополнительные комментарии

Модератор проектной группы:

Эксперт открытой защиты проекта:

ПРИЛОЖЕНИЕ 10

Таблица 1 – Определение уровня владения социально-проектными компетенциями студентами экспериментальной группы

Студент											-		
	-		-		-								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1	УЗ ¹⁴	B ¹⁵	B ¹⁶	B ¹⁷	+	+	+	+	+	+			+
2	УЗ	B	B	B	+	+	+	+	+	+			+
3	УЗ	B	B	B	+	+	+	+	+	+			+
4	УЗ	B	B	B	+	+	+	+	+	+			+
5	УЗ	B	B	B	+	+	+	+	+	+			+
6	УЗ	B	B	B	+	+	+	+	+	+			+
7	УЗ	B	B	B	+	+	+	+	+	+			+
8	УЗ	B	B	B	+	+	+	+	+	+			+
9	УЗ	B	B	B	+	+	+	+	+	+			+
10	УЗ	B	B	B	+	+	+	+	+	+			+
11	УЗ	B	B	B	+	+	+	+	+	+			+
12	УЗ	B	B	B	+	+	+	+	+	+			+
13	УЗ	B	B	B	+	+	+	+	+	+			+
14	УЗ	B	B	B	+		+	+	+	+			+
15	УЗ	B	B	B	+		+	+	+	+			+
16	УЗ	B	B	B	+		+	+	+	+			+
17	УЗ	B	B	B	+		+	+	+	+			+
18	УЗ	B	B	B	+		+	+	+	+			+
19	УЗ	B	B	B	+		+		+	+			+
20	УЗ	B	B	B	+		+		+	+			+
21	УЗ	B	B	C ¹⁸	+		+		+	+			+
22	УЗ	B	B	C	+		+		+	+			+
23	УЗ	B	B	C	+		+		+	+			+
24	УЗ	B	B	C	+		+		+	+			+
25	УЗ	B	B	C	+		+		+	+			+
26	УЗ	B	B	C	+		+		+	+			+
27	УЗ	B	B	C	+		+		+	+			+
28	УЗ	B	B	C	+		+		+	+			+
29	УЗ	B	B	C	+		+		+	+			+

¹ Результаты тестирования² Уровень мотивационной готовности к овладению социально-проектными компетенциями³ Уровень профессиональной готовности к осуществлению социально-проектной деятельности⁴ Уровень владения компетенцией социально-проектной деятельности (по оценке эксперта)⁵ Индивидуальное проектирование, заявка на участие в конкурсе проектов⁶ Выполнение роли дублера модератора проектной группы⁷ Подача заявки на участие в конкурсе проектов⁸ Выполнение выпускной квалификационной работы с проектной частью⁹ Участие в научно-практических конференциях¹⁰ Научные публикации тезисов и статей¹¹ Низкий уровень сформированности социально-проектных компетенций¹² Средний уровень социально-проектных компетенций¹³ Высокий уровень сформированности социально-проектных компетенций¹⁴ Убедительные (широкие, глубокие, осмыслиенные) знания в области социального проектирования¹⁵ Высокий уровень мотивационной готовности к овладению и осуществлению социально-проектной деятельности¹⁶ Высокий уровень профессиональной готовности к осуществлению социально-проектной деятельности¹⁷ Высокий уровень владения компетенцией социально-проектной деятельности (по оценке эксперта)¹⁸ Средний уровень владения компетенцией социально-проектной деятельности (по оценке эксперта)

30	УЗ	B	B	C	+				+	+			+
31	УЗ	B	B	C	+				+	+			+
32	УЗ	B	B	C	+				+	+			+
33	УЗ	B	B	C					+	+			+
34	УЗ	B	B	C					+	+			+
35	ДЗ ¹⁹	B	B	C					+	+			+
36	ДЗ	B	B	C					+	+			+
37	ДЗ	B	B	C					+	+			+
38	ДЗ	B	B	C					+				+
39	ДЗ	B	B	C					+				+
40	ДЗ	B	B	C					+				+
41	ДЗ	BC ²⁰	BC ²¹	C					+				+
42	ДЗ	BC	BC	C									+
43	ДЗ	BC	BC	C									+
44	ДЗ	BC	BC	C									+
45	ДЗ	BC	BC	C									+
46	НЗ ²²	BC	BC	H ²³									+
47	НЗ	BC	BC	H									+
48	НЗ	BC	BC	H									+
49	НЗ	BC	BC	H									+
50	НЗ	BC	C ²⁴	H									+
51	НЗ	BC	C	H									+
52	НЗ	BC	C	H									+
53	НЗ	BC	C	H									+
54	НЗ	BC	C	H									+
55	НЗ	BC	C	H									+
													10
													8
													37
													18,2
													14,5
													67,3

Таблица 2 – Определение уровня владения социально-проектными компетенциями студентами контрольной группы

Студент															
	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37		
1	УЗ ³⁸	B ³⁹	BC ⁴⁰	B ⁴¹	+		+	+	+	+				+	

¹⁹ Знания в достаточной степени для эффективного осуществления социально-проектной деятельности

²⁰ Уровень мотивационной готовности к овладению и осуществлению социально-проектной деятельности выше среднего

²¹ Уровень профессиональной готовности к осуществлению социально-проектной деятельности выше среднего

²² Недостаточные знания для создания социального проекта

²³ Низкий уровень владения компетенцией социально-проектной деятельности (по оценке эксперта)

²⁴ Средний уровень профессиональной готовности к осуществлению социально-проектной деятельности

²⁵ Результаты тестирования

²⁶ Уровень мотивационной готовности к овладению социально-проектными компетенциями

²⁷ Уровень профессиональной готовности к осуществлению социально-проектной деятельности

²⁸ Уровень владения компетенцией социально-проектной деятельности (по оценке эксперта)

²⁹ Индивидуальное проектирование, заявка на участие в конкурсе проектов

³⁰ Выполнение роли дублера модератора проектной группы

³¹ Подача заявки на участие в конкурсе проектов

³² Выполнение выпускной квалификационной работы с проектной частью

³³ Участие в научно-практических конференциях

³⁴ Научные публикации тезисов и статей

³⁵ Низкий уровень сформированности социально-проектных компетенций

³⁶ Средний уровень социально-проектных компетенций

³⁷ Высокий уровень сформированности социально-проектных компетенций

³⁸ Убедительные (широкие, глубокие, осмысленные) знания в области социального проектирования

³⁹ Высокий уровень мотивационной готовности к овладению и осуществлению социально-проектной деятельности

⁴⁰ Уровень профессиональной готовности к осуществлению социально-проектной деятельности выше среднего

2	УЗ	В	ВС	В	+		+	+	+	+	+	+		+
3	УЗ	В	ВС	В	+		+	+	+	+	+			+
4	ДЗ ⁴²	В	ВС	В	+		+	+	+	+	+			+
5	ДЗ	В	ВС	В	+		+		+	+	+			+
6	ДЗ	В	C ⁴³	В	+		+		+	+	+			+
7	ДЗ	В	С	C ⁴⁴	+		+		+	+	+			+
8	ДЗ	В	С	С	+				+	+	+			+
9	ДЗ	В	С	С	+				+	+	+			+
10	ДЗ	ВС ⁴⁵	С	С	+				+	+	+			+
11	ДЗ	ВС	С	С	+				+	+	+			+
12	ДЗ	ВС	С	С	+				+	+	+			+
13	ДЗ	ВС	С	С					+	+	+			+
14	ДЗ	ВС	С	С					+	+	+			+
15	ДЗ	ВС	С	С					+	+	+			+
16	ДЗ	C ⁴⁶	С	С					+	+	+			+
17	ДЗ	С	С	С					+	+	+			+
18	ДЗ	С	С	С					+	+	+			+
19	ДЗ	С	H ⁴⁷	С					+	+	+			+
20	ДЗ	С	Н	С					+	+	+			+
21	ДЗ	С	Н	С					+		+			+
22	НЗ ⁴⁸	С	Н	С										+
23	НЗ	С	Н	С										+
24	НЗ	С	Н	H ⁴⁹										+
25	НЗ	С	Н	Н										+
26	НЗ	С	Н	Н										+
27	НЗ	С	Н	Н										+
28	НЗ	С	Н	Н										+
29	НЗ	С	Н	Н										+
30	НЗ	С	Н	Н										+
31	НЗ	С	Н	Н										+
32	НЗ	С	Н	Н										+
33	НЗ	С	Н	Н										+
34	НЗ	С	Н	Н										+
35	НЗ	С	Н	Н										+
36	НЗ	С	Н	Н										+
37	НЗ	H ⁵⁰	Н	Н										+
38	НЗ	Н	Н	Н										+
39	НЗ	Н	Н	Н										+
40	НЗ	Н	Н	Н										+
41	НЗ	Н	Н	Н										+
42	НЗ	Н	Н	Н										+
43	НЗ	Н	Н	Н										+
44	НЗ	Н	Н	Н										+
45	НЗ	Н	Н	Н										+
46	НЗ	Н	Н	Н										+
47	НЗ	Н	Н	Н										+
48	НЗ	Н	Н	Н										+
49	НЗ	Н	Н	Н										+
50	НЗ	Н	Н	Н										+
51	НЗ	Н	Н	Н										+
														30
														14
														7
														58,8
														27,5
														13,7

⁴¹ Высокий уровень владения компетенцией социально-проектной деятельности (по оценке эксперта)

⁴² Знания в достаточной степени для эффективного осуществления социально-проектной деятельности

⁴³ Средний уровень профессиональной готовности к осуществлению социально-проектной деятельности

⁴⁴ Средний уровень владения компетенцией социально-проектной деятельности (по оценке эксперта)

⁴⁵ Уровень мотивационной готовности к овладению и осуществлению социально-проектной деятельности выше среднего

⁴⁶ Средний уровень мотивационной готовности к овладению и осуществлению социально-проектной деятельности

⁴⁷ Низкий уровень профессиональной готовности к осуществлению социально-проектной деятельности

⁴⁸ Недостаточные знания для создания социального проекта

⁴⁹ Низкий уровень владения компетенцией социально-проектной деятельности (по оценке эксперта)

⁵⁰ Низкий уровень мотивационной готовности к овладению и осуществлению социально-проектной деятельности

Статистическая обработка результатов исследования

Для статистической обработки результатов эксперимента мы провели сравнение по уровням мотивационной готовности студентов в экспериментальной и контрольной группах с помощью критерия χ^2 , эмпирическое значение которого вычисляется по формуле:

$$\chi^2 = N \cdot M \cdot \sum_{i=1}^L \frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M} \right)^2}{n_i + m_i},$$

где N и M – число членов экспериментальной и контрольной групп; n_i , m_i – число членов экспериментальной и контрольной групп, продемонстрировавших i -тый уровень знаний; L – число выделенных уровней [148].

1. Критерий позволяет проверить нулевую гипотезу о достоверности совпадения мотивационной готовности студентов в экспериментальной и контрольной группах.

Подставляя данные таблицы 16 в приведенную формулу, имеем:

$$\chi^2 = 55 \cdot 51 \cdot \left[\frac{\left(\frac{8}{55} - \frac{7}{51} \right)^2}{8+7} + \frac{\left(\frac{10}{55} - \frac{8}{51} \right)^2}{10+8} + \frac{\left(\frac{25}{55} - \frac{23}{51} \right)^2}{25+23} + \frac{\left(\frac{12}{55} - \frac{13}{51} \right)^2}{12+13} \right] = 0,26.$$

Критическое значение критерия $\chi^2 = 7,82$ для уровня значимости $\alpha = 0,05$ и степень свободы $k = n - 1 = 4 - 1 = 3$. Таким образом, $\chi^2 < \chi^2$, т.е. $(0,26 < 7,82)$, следовательно, различие результатов в экспериментальной и контрольной группах по уровням мотивационной готовности к овладению социально-проектными компетенциями статистически не значимо.

2. Проверим нулевую гипотезу о достоверности совпадения уровня профессиональной готовности студентов в экспериментальной и контрольной группах к осуществлению СПД.

Подставляя данные таблицы 17 в приведенную формулу, имеем:

$$\chi^2 = 55 \cdot 51 \cdot \left[\frac{\left(\frac{15}{55} - \frac{17}{51} \right)^2}{15+17} + \frac{\left(\frac{40}{55} - \frac{34}{51} \right)^2}{40+34} \right] = 0,46.$$

Критическое значение критерия $\chi^2 = 3,84$ для уровня значимости $\alpha=0,05$ и степень свободы $k = n - 1 = 2 - 1 = 1$. Таким образом, $\chi^2 < \chi^2$, т.е. ($0,46 < 3,84$), следовательно, различие результатов в экспериментальной и контрольной группах по уровням профессиональной готовности студентов к овладению социально-проектными компетенциями статистически не значимо.

1. Проверим нулевую гипотезу о достоверности совпадения результатов измерительного этапа технологии педагогического сопровождения подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации СПК в экспериментальной и контрольной группах (результатов тестирования).

Подставляя данные таблицы 21 в приведенную формулу, имеем:

$$\chi^2 = 55 \cdot 51 \cdot \left[\frac{\left(\frac{34}{55} - \frac{3}{51} \right)^2}{34+3} + \frac{\left(\frac{11}{55} - \frac{18}{51} \right)^2}{11+18} + \frac{\left(\frac{10}{55} - \frac{30}{51} \right)^2}{10+30} \right] = 37,57.$$

Критическое значение критерия $\chi^2 = 5,99$ для уровня значимости $\alpha=0,05$ и степень свободы $k = n - 1 = 3 - 1 = 2$. Таким образом, $\chi^2 > \chi^2$, т.е. ($37,57 > 5,99$), следовательно, различие результатов тестирования на измерительном этапе реализации технологии педагогического сопровождения подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций в экспериментальной и контрольной группах статистически значимо.

2. Аналогично проверим нулевую гипотезу о достоверности совпадения результатов по уровням владения студентами компетенциями СПД (экспертная оценка) в экспериментальной и контрольной группах.

Подставляя данные таблицы 21 в приведенную формулу, имеем:

$$\chi^2 = 55 \cdot 51 \cdot \left[\frac{\left(\frac{20}{55} - \frac{6}{51} \right)^2}{20+6} + \frac{\left(\frac{25}{55} - \frac{17}{51} \right)^2}{25+17} + \frac{\left(\frac{10}{55} - \frac{28}{51} \right)^2}{10+28} \right] = 17,46.$$

Критическое значение критерия $\chi^2 = 5,99$ для уровня значимости $\alpha=0,05$ и степень свободы $k = n - 1 = 3 - 1 = 2$. Таким образом, $\chi^2 > \chi^2_{\text{кр}}$, т.е. ($17,46 > 5,99$), следовательно, различие результатов экспертной оценки по уровням владения студентами компетенциями СПД в экспериментальной и контрольной группах статистически значимо.

Следовательно, уровень владения студентами компетенциями СПД студентов экспериментальной группы достоверно выше, чем у студентов контрольной группы.

Достоверность различий составляет 95%. Более высокие показатели после эксперимента не случайны, а являются результатом реализуемой модели и технологии педагогического сопровождения при соблюдении совокупности выделенных педагогических условий.

3. Проверим нулевую гипотезу о достоверности совпадения уровня профессиональной готовности студентов в экспериментальной и контрольной группах.

Подставляя данные таблицы 22 в приведенную формулу, имеем:

$$\chi^2 = 55 \cdot 51 \cdot \left[\frac{\left(\frac{40}{55} - \frac{0}{51} \right)^2}{40+0} + \frac{\left(\frac{9}{55} - \frac{5}{51} \right)^2}{9+5} + \frac{\left(\frac{6}{55} - \frac{13}{51} \right)^2}{6+13} + \frac{\left(\frac{0}{55} - \frac{33}{51} \right)^2}{0+33} \right] = 76,68.$$

Критическое значение критерия $\chi^2 = 7,82$ для уровня значимости $\alpha=0,05$ и степень свободы $k = n - 1 = 4 - 1 = 3$. Таким образом, $\chi^2 > \chi^2_{\text{кр}}$, т.е. ($76,68 > 7,82$), следовательно, различие результатов в экспериментальной и контрольной группах по уровню профессиональной готовности статистически значимо.

ПРИЛОЖЕНИЕ 12

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования

ФАКУЛЬТЕТ «Социальные технологии»
КАФЕДРА «Социальная работа и педагогика профессиональной деятельности»

« !»

выполнен в рамках изучения спецкурса
«Основы проектной деятельности»

Авторы: студенты 3 курса
направления подготовки
040700.62 Организация работы с
молодежью

Орел 2014

:

1. Недостаточный интерес современной студенческой молодежи к культуре, традициям и обычаям других народов.
2. Недостаточный уровень знаний студентов о культуре других народов.
3. Низкий уровень толерантности молодежи по отношению к представителям других национальностей.
4. Отсутствие возможности непосредственного интерактивного общения между студентами постсоветского пространства и других стран.
5. Недостаточный уровень организации внеучебной работы по формированию толерантности, культуры межнационального общения.

Следует отметить, что с целью "...привлечения внимания общества к вопросам развития культуры, сохранения культурно-исторического наследия и роли российской культуры во всем мире (Указ Президента РФ №375)" в России 2014 год объявлен Годом культуры, что только подчеркивает насущность и своевременность проекта.

_____ : разработать и внедрить в ОФ РАНХиГС цикл мероприятий, направленных на повышение интереса студентов к культуре других народов и национальностей и воспитание культуры межнационального общения.

:

1. Провести научное исследование среди студентов на тему: «Проблемы межнационального общения в молодежной среде».
2. Разработать содержание цикла познавательных, научных и культурно-творческих мероприятий проекта и реализовать их.
3. Подготовить и провести общеакадемическое мероприятие гала-концерт «Россия – одна для всех!».

Факторы, способствующие реализации	Факторы, препятствующие реализации
<p>1) Многонациональная аудитория;</p> <p>2) Возможность видеосвязи в онлайн-режиме с зарубежными вузами-партнерами (Болгария, Беларусь, Украина, Словакия, Польша, Эстония, Чехия, Таджикистан, Армения);</p> <p>3) Наличие отдела внеучебной деятельности;</p> <p>4) Наличие опыта проведения воспитательных мероприятий;</p> <p>5) Наличие студенческого совета;</p> <p>6) Наличие помещения для проведения мероприятий.</p>	<p>1. Недостаточный уровень внеучебной работы по данному направлению;</p> <p>2. Недостаточное материально-техническое оснащение для реализации проекта;</p> <p>3. Отсутствие программы мероприятий проекта;</p> <p>4. Отсутствие кадров для реализации проекта;</p> <p>5. Отсутствие участников для реализации комплекса мероприятий.</p>

Создание условий для формирования культуры межнационального общения у студенческой молодежи в интерактивных формах внеучебной деятельности.

-
1. Студенты – получение возможности непосредственного общения, знакомство с культурой других народов, досуг, опыт в проведении мероприятий, возможность рассказать о культуре своего народа.
 2. Академия – организация внеучебной жизни студента, приобретение опыта в проведении подобных мероприятий.
 3. Общество – снижение социальной напряженности.
 4. Государство – воспитание гражданственности, толерантности, культуры межнационального общения у молодежи.
 5. Управление по делам молодежи Департамента образования и молодежной политики Орловской области – использование проекта в ряде образовательных учреждений региона.

В рамках реализации проекта «Мы едины!» планируется проведение цикла мероприятий, направленных на развитие толерантности, культуры межнационального общения у студентов ОФ РАНХиГС.

Данный проект предполагает три основных этапа реализации:

1) Исследовательский (проведение анкетирования «Культура межнационального общения» с целью выявления уровня интереса студентов к культуре других народов и национального состава Академии).

2) Организационно-деятельностный (планируется проведение круглого стола на тему: «Межнациональное согласие в студенческой среде» и видеоконференции по обмену опытом по развитию межнационального взаимодействия студентов на тему: «Проблемы формирования интереса к народным культурам и традициям у студенческой молодежи» с зарубежными вузами-партнерами, в ходе которых будут обозначены наиболее актуальные проблемы организации межнационального общения, а также проведение викторины «Такие разные культуры» и КТД «Вечер дружбы»).

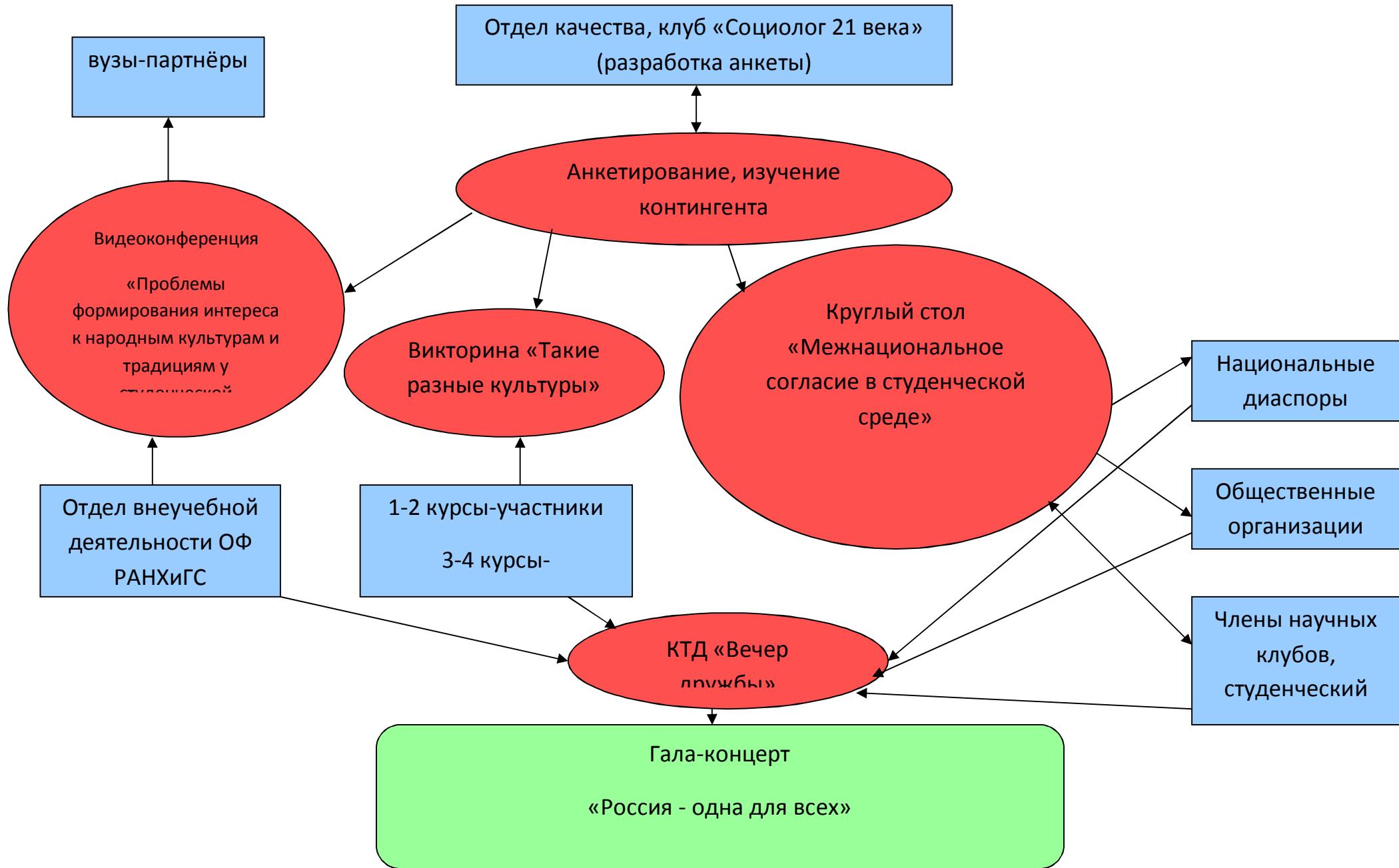
3) Заключительный (заключительный гала-концерт «Россия – одна для всех», подведение итогов, анализ результатов).

В ходе реализации проекта предполагается организовать взаимодействие с другими вузами г. Орла и зарубежными вузами-партнерами, студентами-представителями других государств, общественными организациями, представителями различных национальных диаспор.

Студенты, участвующие в реализации проекта, получают возможность проявить себя в различных сферах деятельности: научной, творческой, интеллектуальной.

Реализация данных этапов приведет к формированию основ толерантного сознания студентов, представления о культурных традициях и обычаях других народов, к снижению социальной напряженности в молодежной среде, а также позволит внедрить новые технологии воспитательной работы во внеучебную деятельность ОФ РАНХиГС.

Особенностью данного проекта является его универсальность, которая заключается в том, что проект можно использовать не только в рамках ОФ РАНХиГС, но и на базе других учебных заведений различного профиля.



№ задачи, название	Механизмы	Ответственны е	Результаты	Показатели	Ресурсы	Сроки
1. Провести научное исследование среди студентов на тему: «Культура межнационального общения»	1.1. Разработка анкеты «Культура межнационального общения», подготовка бланков	Клуб «Социолог XXI века», отдел качества	Наличие инструментария для проведения социологического опроса	Бланк анкеты	Кадровые, административные, материально-технические	3 недели
	1.2. Проведение опроса среди студентов ОФ РАНХиГС, интерпретация полученных данных	Клуб «Социолог XXI века», студенческий совет	Выявление уровня толерантности, межнациональной культуры студентов, национального состава академии	Аналитический отчет о результатах исследования	Кадровые, материально-технические	3 недели
2. Разработать содержание цикла мероприятий проекта «Мы едины!» и реализовать их	2.1. Анализ опыта работы других вузов и школ по организации подобных мероприятий	Проектная группа	Наличие идей по содержанию мероприятий	Разработана концепция проекта, логика его реализации	Информационные, кадровые	1 неделя
	2.2. Подготовка и проведение круглого стола «Проблемы формирования	Проектная группа, кафедры «Социальная работа и	Обсуждение проблемы и нахождение путей ее решения	Отчет о проведении круглого стола, выпуск	Информационные, кадровые, административные,	4 недели

	интереса к народным культурам и развитие межнационального общения у студентов в рамках ОФ РАНХиГС»: - разработать план проведения и информационное письмо; - рассылка информационных писем и приглашений; - подготовка участников круглого стола; - проведение круглого стола	педагогика профессиональной деятельности» «Социология и психология управления»		сборника научных статей по данной теме	материально-технические	
	2.3. Организация видеоконференции «Обмен опытом по развитию межнационального взаимодействия	Проектная группа, кафедры «Социальная работа и педагогика	Обмен опытом, совместное нахождение путей решения актуальной проблемы	Отчет о проведении видеоконференции, видеозапись	Административные, информационные, материально-технические	3 недели

	<p>студентов» с зарубежными вузами-партнерами:</p> <ul style="list-style-type: none"> - разработать план проведения и информационное письмо; - рассылка информационных писем и приглашений; - подготовка участников видеоконференции; - оповещение вузов-партнеров о проведении видеоконференции; - проведение видеоконференции 	<p>профессиональной деятельности» и «Социология и психология управления», администрация ОФ РАНХиГС</p>				
	<p>2.4. Проведение интеллектуальной викторины «Такие разные культуры»:</p> <ul style="list-style-type: none"> - составление сценария; - положение; - проведение 	<p>Проектная группа, студенты 3-4 курсов ОФ РАНХиГС</p>	<p>Формирование у студентов 1-2 курсов представлений о культурных традициях, обычаях других народов,</p>	<p>Фotoотчет викторины, протокол жюри</p>	<p>Информационные, материально-технические, кадровые</p>	<p>2 недели</p>

	викторины		выявления эрудированных участников			
	2.5. Организация КТД «Вечер дружбы»: - разработка предварительного сценария; - поиск социальных партнеров: представители общественных организаций, диаспор; - отправка приглашения в ОГУ; - подготовка аудитории; - корректировка сценария; - реализация сценария	Проектная группа, администрация ОФ РАНХиГС, педагогический отряд «БЭМС», студенческий совет	Приобщение студентов к культуре других народов, сплочение национальностей	Фотоотчет	Материально - технические, кадровые, финансовые	4 недели

<p>3. Подготовить и провести общеакадемическое мероприятие гала-концерт «Россия – одна для всех»</p>	<ul style="list-style-type: none"> - установление связи с деканатами факультетов; - размещение объявления на сайте, стенах; - проведение студенческого совета; - разработка сценария; - отбор участников; - проведение репетиций; - подготовка декораций; - проведение гала-концерта 	<p>Студенческий совет, отдел внеучебной работы, педагогический отряд «БЭМС»</p>	<p>Определение представителей народностей-участников концерта, наглядное представление культурных традиций и обычаев других народов</p>	<p>Список участников гала-концерта</p>	<p>Материально-технические, кадровые, финансовые, административные</p>	<p>5 недель</p>
--	--	---	---	--	--	-----------------

№ задачи, название	Административные	Кадровые	Материально-технические	Информационные	Финансовые	Временные
1. Провести научное исследование среди студентов на тему: «Культура межнационального общения»	Научный руководитель клуба «Социолог XXI века», руководитель отдела качества, руководитель отдела внеучебной деятельности	Проектная группа, студенты-участники клуба «Социолог XXI века»	Бланки анкет, компьютер	Интернет-ресурсы, научная литература		1,5 месяца
2. Разработать содержание цикла мероприятий проекта «Мы едины!» и реализовать их	Заведующие кафедр «Социальная работа и педагогика профессиональной деятельности» и «Социология и психология управления», администрация ОФ РАНХиГС, руководители общественных организаций	Проектная группа, студенты 3-4 курсов ОФ РАНХиГС, педагогический отряд «БЭМС», отдел внеучебной деятельности, студенты ОГУ, представители диаспор	Проектор, компьютер, фотоаппарат, видеокамера, техническая аппаратура	Интернет-ресурсы, научная литература, СМИ	1000 руб.	3,5 месяца

3. Подготовить и провести общеакадемическое мероприятие гала-концерт «Россия – одна для всех»	Деканы факультетов, администрация ОФ РАНХиГС, руководитель отдела внеучебной деятельности, педагог-организатор	Педагогический отряд «БЭМС», студенты ОФ РАНХиГС, студенты ОГУ, студенческий совет	Декорации, аппаратура, фотоаппарат, видеокамера, костюмы		2000 руб.	1,5 месяца
---	--	--	--	--	-----------	------------

Перечень участников проекта	
Участники проекта	Функции
Студенты ОФ РАНХиГС 1-2 курсов	Участники всех мероприятий проекта.
Студенты ОФ РАНХиГС 3-4 курсов	Организаторы мероприятий; написание статей; участие в конференции и круглом столе; разработка сценария мероприятий.
Студенческий совет	Разработка положения; формирование команды проекта; распределение функциональных обязанностей между студенческими группами и участниками команды проекта; контроль за ходом реализации проекта.
Клуб «Социолог XXI века»	Разработка анкет и проведение социологического опроса; подготовка аналитического отчета; участие в круглом столе; подготовка докладов и научных статей.
Педагогический отряд «БЭМС»	Участие в мероприятиях; разработка сценария гала-концерта; подготовка выступления для гала-концерта.
Отдел внеучебной деятельности	Разработка плана воспитательной работы; утверждение положения; контроль за деятельностью студенческого совета; установление связей с общественными организациями, представителями национальных диаспор; подготовка материально-технической базы; организация репетиций и гала-концерта.
Кафедры: «Социальная работа и педагогика профессиональной деятельности» и «Социология и психология управления»	Организаторы конференции и круглого стола; подготовка публикаций, научных докладов и выступление на видеоконференции; подготовка материалов для выпуска сборника научных статей.
Администрация ОФ РАНХиГС	Утверждение плана воспитательной работы; установление связей с зарубежными вузами-партнерами и вузами г. Орла; выпуск сборника научных статей.
Перечень организаций-партнеров проекта	
Партнеры проекта	Функции
Общественные организации	Участие в работе научного круглого стола; выступление с докладами; участие в дискуссии; присутствие в качестве гостей на гала-концерте.
Представители национальных диаспор	Участие в КТД и гала-концерте.
вузы г. Орла	Участие студентов во всех мероприятиях.
Зарубежные вузы	Участие в видеоконференции.

Риски	Минимизация
Технический (при проведении видеоконференции)	Перенесение сроков проведения видеоконференции; установление связи с другими вузами-партнерами.
Нежелание студентов участвовать в цикле мероприятий	Проведение агитационных разъяснительных бесед по группам; работа с активом; подключение студенческого совета к формированию инициативных групп; поощрение студентов за участие в мероприятиях.
Отказ социальных партнеров, общественных объединений, представителей национальных диаспор от участия в цикле мероприятий	Поиск новых социальных партнеров; установление связей с Департаментом образования и молодежной политики Орловской области.
Недостаточное количество студентов для участия в мероприятиях	Привлечение студентов других вузов для участия в мероприятиях; приглашение студентов ОГИИК для прохождения практики в ОФ РАНХиГС.

-
1. Положительные отзывы студентов, участвующих в цикле мероприятий проекта.
 2. Добровольное и активное участие студентов в проводимых мероприятиях.
 3. Расширение связей ОФ РАНХиГС с социальными партнерами.
 4. Рост инициатив студенческой молодежи в проведении подобных мероприятий.
 5. Распространение опыта проведения мероприятий проекта на другие учебные заведения.

-
1. Положительные отзывы студентов, участвующих в цикле мероприятий проекта.
 2. Добровольное и активное участие студентов в проводимых мероприятиях.
 3. Расширение связей ОФ РАНХиГС с социальными партнерами.
 4. Рост инициатив студенческой молодежи в проведении подобных мероприятий.
 5. Распространение опыта проведения мероприятий проекта на другие учебные заведения.