

Государственное автономное образовательное учреждение  
высшего образования города Москвы  
«МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи



**ГОНЧАРУК СВЕТЛАНА ЮРЬЕВНА**

**СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРАКТИКИ  
ПРЕДПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ**

5.8.1 – Общая педагогика, история педагогики и образования  
(педагогические науки)

**ДИССЕРТАЦИЯ**  
на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

Научный руководитель –  
доктор педагогических наук,  
профессор Иванова Ольга Анатольевна

Москва – 2023

## Содержание

Введение.....	3
Глава 1. Социально-педагогические практики в теории и практике предпрофессиональной подготовки учащихся.	
1.1. Теоретические аспекты предпрофессиональной подготовки учащихся в образовании (исторический аспект).....	16
1.2. Место и значение практик в предпрофессиональной подготовке учащихся педагогических классов: теория и опыт организации.....	30
1.3. Возможности социально-педагогических практик в предпрофессиональной подготовке учащихся педагогических классов.....	45
Выводы по главе 1.....	61
Глава 2. Опыттно-экспериментальная работа по внедрению социально-педагогических практик в предпрофессиональную подготовку учащихся педагогических классов.	
2.1. Система социально-педагогических практик предпрофессиональной подготовки учащихся педагогических классов.....	65
2.2. Педагогические условия организации социально-педагогических практик предпрофессиональной подготовки учащихся педагогических классов.....	90
2.3. Результаты опыттно-экспериментальной работы по внедрению социально-педагогических практик в предпрофессиональную подготовку учащихся педагогических классов.....	109
Выводы по главе 2.....	138
Заключение.....	144
Список литературы.....	151
Приложения.....	179

## Введение

**Актуальность исследования.** Социальные изменения, происходящие в настоящее время, касаются всех сфер жизни общества, в том числе и системы образования, и подготовка будущих педагогов должна соответствовать современным социальным вызовам и запросам общества. Сегодня особенно остро стоит задача вырастить педагога, обладающего не только глубокими знаниями своего предмета, но и владеющего набором актуальных социально-педагогических компетенций. Для подготовки педагогов-профессионалов, способных организовывать образовательную и воспитательную деятельность в современных постоянно изменяющихся условиях, уже в школе необходимо формировать эффективную систему выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи, проводить работу по привлечению учащихся в педагогическую профессию и формировать у них необходимые качества личности и компетенции. Эта задача частично решается путем организации педагогических классов в общеобразовательной школе, где осуществляется профориентация и приобщение учащихся к культуре педагогического труда.

В настоящее время системой образования успешно реализуется профильное обучение, создаются и осуществляются проекты предпрофессионального образования. Так, в системе московского образования значительное внимание уделяется «Новому педагогическому классу в московской школе», организованному на уровне среднего общего образования в образовательных организациях, подведомственных Департаменту образования и науки города Москвы, с 2016 года, целью которого является не только мотивация учащихся к освоению профессий в социальной сфере и сфере образования, которые будут востребованы на рынке труда мегаполиса в ближайшие 5–10 лет, но и первичная диагностика умения учащегося в будущем стать педагогом, чему способствует в том числе прохождение учащимися социально-педагогических практик.

В современных условиях, когда идёт непрерывный процесс усложнения

окружающей нас действительности, подготовка будущих учителей должна отвечать новым требованиям и условиям, определённым как внутренними особенностями развития нашего государства, так и влиянием общемировых процессов.

В этой связи педагогический процесс в школе при обучении учащихся педагогических классов рассматривается как целостная система организации учебного процесса, важнейшим элементом которого выступает практика, ведь именно практика является системообразующим компонентом профессиональной подготовки будущего специалиста.

Только грамотно выстроенная система практической деятельности учащихся может дать положительные результаты обучения. Верно организованную для учащихся педагогических классов образовательную среду можно назвать решающим фактором, влияющим на получение школьниками умений и навыков, необходимых будущему педагогу. В этих условиях успешная предпрофессиональная подготовка учащихся тесно связана с уровнем организации предпрофессиональных социально-педагогических практик. Это и обуславливает социально-педагогическую значимость изучаемой нами проблемы.

В настоящее время существующие для предпрофессиональных педагогических классов образовательные программы, реализуемые образовательными организациями, не в полном объёме решают данную проблему, так как недостаточно разработаны условия эффективного функционирования педагогических классов: не разработана модель социально-педагогических практик для учащихся, недостаточно организована образовательная среда для учащихся педагогических классов, которая должна включать все компоненты для обучения и приобретения учащимися опыта профессиональных проб в сфере образования и социальной деятельности.

Общеобразовательные организации, реализующие проект «Новый педагогический класс в московской школе», разрабатывают образовательную программу для учащихся, учитывая, что предпрофессиональное образование

учащихся педагогических классов предполагает сочетание профильного обучения, то есть изучение ряда предметов на углубленном уровне, и освоение практико-ориентированных элективных курсов и прикладных курсов внеурочной деятельности в соответствии с направленностью класса и выбранной учеником профессиональной отраслью.

Социально-педагогические практики как вид учебной деятельности, направленной на формирование, закрепление, развитие практических навыков и компетенции в процессе выполнения определенных видов работ, связанных с будущей профессиональной деятельностью, позволят создать условия для эффективного функционирования педагогических классов, где учащиеся приобретают опыт профессиональных проб в сфере образования и социальной деятельности.

**Состояние научной разработанности проблемы.** Различные аспекты реализации социально-педагогических, социальных и педагогических практик рассматриваются в исследованиях Н.Л. Антоновой, В.А. Бордовской, В.В. Волкова, Е.Г. Врублевской, А.А. Дьякова, В.И. Загвязинского, Л.В. Загрековой, Е.И. Казаковой, О.А. Коник, И.В. Короткова, Г.Н. Кудашева, Н.В. Кузьминой, Ю.Н. Кулюткина, А.В. Мудровой, Н.В. Неводниченко, Г.В. Никитиной, О.В. Лешер, В.А. Передерий, А.Н. Пинчук, Л.С. Подымовой, Н.С. Пряжниковой, В.И. Ревякиной, В.А. Слостенина, О.В. Хархордина, С.Н. Чистяковой, С.С. Шугальского, Н.Р. Юсуфбековой и др. В настоящее время в ряде научных разработок представлены различные аспекты, связанные с организационно-педагогическими условиями становления субъектности будущего учителя в социально-педагогических практиках (Мудрова А.В.), педагогическими условиями организации непрерывной педагогической практики социальных педагогов (Ковалёва А.Г.); рассмотрены вопросы социально-педагогических практик как средства развития креативности будущего педагога (Ниязова А.А., Боброва А.А., Саватеев Г.О.).

Однако в настоящее время не разработаны система и педагогические условия организации социально-педагогических практик для

предпрофессиональной подготовки учащихся педагогических классов, не определено и не обосновано содержание социально-педагогических практик для предпрофессиональной подготовки учащихся педагогических классов, отсутствует научно-методическое обеспечение социально-педагогических практик для предпрофессиональной подготовки учащихся педагогических классов.

Анализ исследований в области реализации социально-педагогических практик для учащихся позволил выделить ряд **противоречий** между:

- потребностью общества в педагогических кадрах и недостаточностью использования потенциала педагогических классов для мотивации учащихся на педагогические профессии, практико-ориентированной деятельности и формирования у них предпрофессиональных умений;
- необходимостью формирования предпрофессиональных умений у учащихся педагогических классов в рамках профессиональной ориентации через реализацию системы социально-педагогических практик в образовательных программах;
- необходимостью увеличения практико-ориентированной деятельности учащихся для формирования предпрофессиональных умений учащихся и недостаточной разработкой педагогических условий включения социально-педагогических практик.

**Проблема исследования** – какие педагогические условия необходимо создать для использования социально-педагогических практик в предпрофессиональной подготовке учащихся педагогических классов.

**Объект исследования** – предпрофессиональная подготовка учащихся педагогических классов в общеобразовательных организациях.

**Предмет исследования** – социально-педагогические практики в предпрофессиональной подготовке учащихся педагогических классов в общем образовании в общеобразовательных организациях.

**Цель исследования** – выявить и обосновать педагогические условия использования социально-педагогических практик в предпрофессиональной

подготовке учащихся педагогических классов в общеобразовательных организациях.

**Гипотеза исследования** – предпрофессиональная подготовка учащихся педагогических классов будет результативной, если будут реализованы следующие педагогические условия:

- обоснована необходимость и организация включения социально-педагогических практик в предпрофессиональную подготовку учащихся педагогических классов;
- выявлены и реализованы возможности социально-педагогических практик для предпрофессиональной подготовки учащихся педагогических классов;
- разработаны и отобраны социально-педагогические практики, адекватные предпрофессиональной подготовке учащихся педагогических классов;
- определен диагностический инструментарий выявления результативности сформированности предпрофессиональных умений в ходе социально-педагогических практик, используемых в предпрофессиональной подготовке учащихся педагогических классов в общеобразовательных организациях.

В соответствии с целью и гипотезой исследования были поставлены и решены следующие **задачи исследования**:

1. Выявить состояние исследуемой проблемы в педагогической теории и образовательной практике; уточнить понятие социально-педагогической практики, её место, значение в предпрофессиональной подготовке учащихся педагогических классов.

2. Обосновать необходимость включения социально-педагогических практик, выявить их возможности для предпрофессиональной подготовки учащихся педагогических классов.

3. Разработать систему социально-педагогических практик для предпрофессиональной подготовки учащихся педагогических классов.

4. Выявить педагогические условия организации социально-педагогических практик для предпрофессиональной подготовки учащихся

педагогических классов.

5. Определить диагностический инструментарий выявления результативности сформированности предпрофессиональных умений в процессе использования социально-педагогических практик при предпрофессиональной подготовке учащихся педагогических классов.

**Методологической основой исследования явились следующие подходы.**

Системно-деятельностный подход, представленный в работах Л.И. Божович, Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, М.М. Левиной, А.Н. Леонтьева, В.А. Сластенина, Д.Б. Эльконина и других исследователей, предполагающий активную профессиональную деятельность педагога, определяющий особую значимость единства творческой и коммуникативной деятельности учащихся. Также важным аспектом является социально-педагогический подход, который предполагает эффективное взаимодействие между субъектом профессиональной деятельности и социальной средой (В.И. Загвязинский, А.В. Мудрик, В.С. Торохтий и др.).

В основе организации системы социально-педагогических практик – системно-деятельностный и социально-педагогический подходы, позволяющие активно вовлекать учащихся в образовательный процесс, при этом учитывая их индивидуальные потребности, возможности и особенности. Системно-деятельностный подход предполагает организацию образовательного процесса через практическую деятельность, которая способствует формированию умений учащихся.

Социально-педагогический подход, в свою очередь, способствует социализации учащихся, помогая им преодолеть трудности и успешно включиться в общественную деятельность. В рамках этого подхода используются различные методы и техники, направленные на развитие социальных навыков и адаптацию к социальной среде.

Использование социально-педагогического подхода позволяет организовать взаимодействие между субъектом предпрофессиональной



деятельности и социальной средой, учитывающей социокультурные изменения, в том числе в педагогическом сообществе.

Таким образом, комбинация системно-деятельностного и социально-педагогического подходов способствует эффективной реализации образовательного процесса, основанного на индивидуальных потребностях и запросах учащихся. Это позволяет создать благоприятную образовательную среду, способствующую развитию личности и успешной социализации молодого поколения.

**Теоретическую основу исследования** составили основополагающие работы отечественных и зарубежных ученых по вопросам: научные идеи о становлении личности, ее социализации и адаптации в обществе, профессионального самоопределения (К. А. Абульханова-Славская, А.Г. Асмолов, Г.М. Андреева, Ю.К. Бабанский, Л.В. Байбородова, Л.И. Божович, Е.Г. Врублевская, А.В. Мудрик, А.Н. Пинчук, А.А. Петрусевич, Н.С. Пряжников, Н.Н. Суртаева, Д.И. Фельдштейн, Н.В. Чекалева, А.П. Тряпицына, М.В. Шакурова, Р.М. Шамионов), концепции понимания сущности социальной практики (Н.Л. Антонова, В. И. Добренъков, М.А. Шабанова), различные типы и виды социальных практик (М.П. Гурьянова), концепции практики в социальных науках (П. Бурдье, В.В. Волков, А.А. Дьяков), психолого-педагогические исследования, посвященные проблемам практики как формы подготовки студентов (О.А. Абдуллина, В.П. Горленко, Г.М. Коджаспирова, О.А. Коник, И.В. Коротков, Н.В. Неводниченко, Е.В. Оганесян), научные работы, где исследуется проблема создания педагогических классов, в том числе как формы профориентационной работы (Э.В. Балакирева, В.П. Вейдт, Т.И. Гущина, Л.Н. Макарова, Т.А. Конобеева, А.Ю. Курин, В.И. Ревякина, Н.В. Седова, А.К. Шленев).

**Организация и этапы исследования.** Исследование проводилось в несколько этапов в течение 2019–2023 гг.

На первом этапе (2019-2020 гг.) – в результате всестороннего анализа философской, психолого-педагогической и методической литературы

выработаны теоретико-методологические позиции исследования, разработан понятийный аппарат, определен план исследования; проведён анализ проблемы организации социально-педагогических практик для учащихся педагогических классов; определены сущность и структурные элементы социально-педагогических практик, обоснованы критерии, показатели и уровни предпрофессиональной подготовки учащихся педагогических классов, выявлены возможности и ресурсы социально-педагогических практик.

На втором этапе (2020-2022 гг.) – разработана и обоснована система и содержание социально-педагогических практик для учащихся педагогических классов; проведена опытно-экспериментальная работа с целью проверки основных положений гипотезы; выявлены и внедрены педагогические условия для организации и реализации социально-педагогических практик в образовательный процесс педагогических классов.

На третьем этапе (2022-2023 гг.) – проведена сравнительная обработка данных эксперимента, что позволило сформировать окончательные выводы и оформить текст диссертационной работы.

**База исследования.** В исследовании приняли участие учащиеся 10-х и 11-х классов общеобразовательных организаций города Москвы: ГБОУ Школа № 460, ГБОУ Школа № 950, ГБОУ Образовательный центр «Протон». В исследовании на констатирующем этапе участвовали учащиеся педагогических классов в количестве 232 человек. Продолжительность опытно-экспериментальной работы – 4 учебных года (сроки эксперимента: 2019-2020, 2020-2021, 2021-2022, 2022-2023 уч. г.).

**Научная новизна исследования** заключается в следующем:

- уточнено понятие «социально-педагогические практики», обоснована необходимость включения системы социально-педагогических практик в предпрофессиональную подготовку учащихся педагогических классов;

- выявлены возможности социально-педагогических практик для предпрофессиональной подготовки учащихся педагогических классов как основы формирования предпрофессиональных умений будущих педагогов:

выстраивать коммуникацию и сотрудничество с ровесниками и с детьми иных возрастов, с представителями социальной сферы, общественных организаций, сферы образования; умение работать в команде; умения самоорганизации и самообразования;

- разработана и апробирована система социально-педагогических практик для предпрофессиональной подготовки учащихся педагогических классов (наставническая, вожатская, тьюторская, шефская, волонтерская), базирующаяся на системно-деятельностном подходе и включающая совокупность взаимосвязанных блоков: целевого, содержательного, основу которого составляют программы каждого вида социально-педагогических практик и методические рекомендации по их организации; процессуально-деятельностного, оценочно-результативного; системообразующим фактором выступает цель – формирование предпрофессиональных умений учащихся в педагогических классах;

- выявлены педагогические условия организации социально-педагогических практик для предпрофессиональной подготовки учащихся педагогических классов;

- определен диагностический инструментарий выявления результативности социально-педагогических практик при формировании предпрофессиональных умений учащихся педагогических классов.

**Теоретическая значимость исследования** заключается в следующем:

- уточнено содержание понятия социально-педагогической практики за счет расширения теоретических представлений об особенностях предпрофессиональной подготовки учащихся педагогических классов, связанных с будущей педагогической или социальной деятельностью;

- обоснована необходимость включения социально-педагогических практик в предпрофессиональную подготовку учащихся педагогических классов;

- доказана результативность социально-педагогических практик для предпрофессиональной подготовки учащихся педагогических классов;

- выделены виды социально-педагогических практик, которые можно использовать в предпрофессиональной подготовке учащихся педагогических классов в общеобразовательных организациях (наставническая, вожатская, тьюторская, шефская, волонтерская);

- разработана структура социально-педагогических практик для учащихся педагогических классов, организуемых в общеобразовательных организациях.

**Практическая значимость исследования заключается:**

- в разработке системы социально-педагогических практик, позволяющей существенно повысить эффективность формирования предпрофессиональных умений учащихся педагогических классов;

- в организации методического сопровождения: разработке программ наставнической, вожатской, тьюторской, шефской, волонтерской практик и методических рекомендаций по их реализации.

Материалы исследования могут быть использованы как для формирования предпрофессиональных умений учащихся педагогических классов в образовательном процессе общеобразовательной школы, средних профессиональных организаций, системе дополнительного образования, так и при разработке программ курсов повышения квалификации для учителей – руководителей педагогических классов, педагогов-организаторов, советников директоров по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями.

**Положения, выносимые на защиту:**

1. Социально-педагогические практики рассматриваются как форма организации учебной деятельности при освоении образовательной программы в условиях выполнения учащимися определенных видов работ, связанных с будущей профессиональной педагогической или социальной деятельностью и направленных на формирование, закрепление, развитие практических умений в социальной сфере и сфере образования.

2. Система социально-педагогических практик: наставнической,

вожатской, тьюторской, шефской, волонтерской – базируется на социально-педагогическом и системно-деятельностном подходах и включает совокупность взаимосвязанных блоков: целевого, содержательного, основу которого составляют программы каждого вида социально-педагогических практик и методические рекомендации по их организации; процессуально-деятельностного, оценочно-результативного; системообразующим фактором выступает цель – формирование предпрофессиональных умений учащихся в педагогических классах. Реализация системы социально-педагогических практик для предпрофессиональной подготовки учащихся педагогических классов способствует развитию мотивации, интереса к профессии, приобретению учащимися педагогических, организаторских умений, необходимых для будущей профессии.

3. Социально-педагогические практики позволяют сформировать у учащихся педагогических классов следующие основные предпрофессиональные умения (комплекс базовых умений, необходимых как для получения дальнейшего образования по выбранной специальности, так и для будущей профессиональной деятельности): умение выстраивать коммуникацию и сотрудничество с ровесниками и с детьми иных возрастов, с представителями социальной сферы, общественных организаций, сферы образования; умение работать в команде; умения самоорганизации и самообразования.

4. В качестве критериев сформированности предпрофессиональных умений учащихся педагогических классов выступают коммуникативные умения, умение работать в команде, самоорганизация и самообразование, которые раскрываются в трех уровнях: низкий, средний, высокий.

5. Педагогические условия системы организации социально-педагогических практик для предпрофессиональной подготовки учащихся педагогических классов предполагают:

- организацию образовательного пространства школы, предполагающего единство основного и дополнительного образования,

включение в программу учащихся педагогических классов практико-ориентированных учебных курсов;

- организацию взаимодействия между участниками образовательных отношений, в том числе при помощи создания различных школьных сообществ: клубов, объединений, движений;

- организацию сетевого взаимодействия через систему договоров между школой, вузом и работодателем в рамках реализации проектов предпрофессионального образования, организацию взаимодействия между школами и организациями среднего профессионального образования;

- возможности ресурсов города, предоставляющего социокультурное пространство (музеи, библиотеки, выставки, предприятия, театры, культурные центры) для формирования предпрофессиональных умений будущего педагога.

**Личный вклад автора** состоит в разработке системы и содержания социально-педагогических практик, выявлении педагогических условий для реализации социально-педагогических практик, разработке методических материалов для реализации системы социально-педагогических практик; внедрении системы социально-педагогических практик в образовательную программу учащихся педагогических классов.

**Достоверность и обоснованность** полученных результатов исследования обеспечивается совокупностью примененных теоретических и эмпирических методов исследования, адекватных цели и задачам; внедрением и апробацией результатов исследования в образовательных организациях; количественным и качественным анализом полученных экспериментальных данных.

**Апробация и внедрение результатов исследования:** Опытно-экспериментальная работа по апробации системы социально-педагогических практик для учащихся педагогических классов проводилась в ГБОУ Школа № 460 и ГБОУ Школа № 950 и ГБОУ Образовательный центр «Протон».

Опыт представлен в рамках международных научных и научно-

практических конференций, в том числе: «Старт педагогической карьеры: вызовы и перспективы» ГАОУ ВО МГПУ (2022); Международный форум «Технологии и инструменты формирования читательской грамотности и осмысленного чтения» ГАОУ ВО МГПУ/Белорусский государственный университет (2022), III Международная научно-практическая Интернет-конференция «Воспитание и социализация в современной социокультурной среде» ГАОУ ВО МГПУ (2023), VI Международная научно-практическая конференция по непрерывному образованию «Мировой университет для глобального города» ГАОУ ВО МГПУ (2023), XXIV международная научно-практическая конференция «Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании» ГАОУ ВО МГПУ/РГПУ им. А.И. Герцена, а также методических семинаров-практикумов. Диссертация обсуждалась на заседаниях кафедры педагогических технологий непрерывного образования Института непрерывного образования ГАОУ ВО МГПУ в 2022-2023 годах, научно-методических советах и методических семинарах в Городском методическом центре Департамента образования и науки города Москвы

Опыт представлен в 13 публикациях, в том числе 6 – в научных журналах, входящих в реестр ВАК РФ.

**Структура и объем диссертации:** диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, включающего 223 источника, и 13 приложений, текст диссертации иллюстрирован рисунками (10), таблицами (10).

# **ГЛАВА 1. СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРАКТИКИ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ПРЕДПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ**

## **1.1 Теоретические аспекты предпрофессиональной подготовки учащихся в образовании. (Исторический аспект)**

В настоящее время в системе российского образования происходят серьезные изменения, связанные с трансформационными процессами исторического и культурного развития нашей страны, и одной из важнейших социальных задач является воспитание поколения, которое будет готово и способно обеспечить дальнейшее последовательное и неуклонное развитие нашего государства. Ответственность за это направление берет на себя именно учитель, поскольку является главной фигурой при организации и реализации инноваций в образовании и воспитании будущих поколений. В этих условиях необходимо уже в школе формировать личностные качества и предпрофессиональные умения учащихся педагогических классов, которые будут им необходимы в современной постоянно меняющейся ситуации.

Система подготовки педагогических кадров в новых систематически усложняющихся обстоятельствах должна отвечать и новым требованиям, и изменяющимся особенностям развития нашего государства. В связи с этим возникла необходимость повышения результативности основных профессиональных образовательных программ, преобразования их содержания, методик и технологий обучения и воспитания будущих педагогов, то есть появилась потребность в модернизации педагогического образования.

Н.В. Антонов обращает внимание на то, что «успешность практической реализации инноваций в школе, соответствующих современным запросам общества, зависит исключительно от педагога, который должен обладать необходимым уровнем профессиональных компетенций и профессионального развития для реализации стоящих перед ним задач». [8, с. 13]. И одной из



важнейших задач является сегодня формирование предпрофессиональных умений учащихся педагогических и психолого-педагогических классов.

По мнению Е.Г. Врублевской, «за всеми очевидными задачами организации психолого-педагогических классов стоит главный смысл их появления – воспитание поколения будущих учителей, глубоко понимающих специфику культуры своего времени как противоречивую, морально и нравственно деформированную ситуацию социального развития детей и взрослых, в которой именно образование остается институтом, с одной стороны, стабилизирующим все основные механизмы и содержание социализации людей относительно универсальных культурных норм и императивов, тем самым обеспечивающим самосохранение общества и человека, а с другой – вдохновляющим человека на творчество и самореализацию, на вклад своей индивидуальности в общее дело, в результаты коллективной деятельности, приносящей глубокое духовное чувство удовлетворения не столько от качества самой деятельности, сколько от чувства нужности и полезности для других людей». [35, с. 80].

Однако для формирования и развития педагогических умений только лишь освоения учебных предметов, даже изучаемых на углублённом уровне, будет недостаточным: проектируя образовательную программу для учащихся педагогических классов необходимо предусмотреть интеграцию профессионального, общего и дополнительного образования, которая будет направлена на формирование необходимых будущему педагогу умений, что позволит расширить границы образовательной программы, а также включить школьников в различные социально-педагогические практики, позволяющие обучающимся педагогических классов овладеть необходимыми профессиональными умениями в достаточной степени.

В результате анализа работ ученых-психологов (И.А. Абульханова-Славская, А.К. Маркова, С.Д. Смирнов, С.Л. Рубинштейн и др.) и педагогов (В.А. Бордовская, В.И. Загвязинский, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, В.А. Сластенин, Л.С. Подымова, Н.Р. Юсуфбекова и др.), диссертационных

исследований (В.В. Арнаут, И.А. Карпачева, А.И. Кузнецов, Н.В. Неводниченко, В.И. Ревякина, И.А. Шаршов и др.), опыта высшей педагогической школы установлено, что одним из ключевых средств подготовки будущего учителя к педагогической деятельности является организация различных практик, и прежде всего социально-педагогических.

Анализ понятия «социально-педагогические практики» невозможен без определения значения понятий: «практика», «социальная практика» «педагогическая практика» и «социально-педагогическая практика».

В «Большом энциклопедическом словаре» под практикой понимается «целесообразная деятельность людей; освоение и преобразование действительности». [23, с. 387]. В «Толковом словаре русского языка» практика понимается как «деятельность людей, в ходе которой они, воздействуя на материальный мир и общество, преобразуют их; приёмы, умения, обычные способы какой-нибудь работы; работа, занятия как основа опыта, умения в какой-нибудь области; одна из форм обучения: применение и закрепление на деле знаний, полученных теоретическим путём» [183]. Трактовка понятия практики в словаре В.И. Даля сконцентрирована на определении её как «опыт, самое дело, опыт на деле, дело на опыте, в приложении; исполненье или попытка к тому, испытанье». [182].

В философском понимании «практика» означает «материальную, чувственно-предметную, целесообразную деятельность человека, имеющую своим содержанием освоение и преобразование природных и социальных объектов и составляющую всеобщую основу, движущую силу развития человеческого общества и познания». [195].

Традиционно практика толковалась как материальная, целесообразная деятельность человека, содержание которой заключается в освоении и преобразовании природных и социальных объектов, и эта деятельность составляет движущую силу развития общечеловеческого познания. Однако последняя треть XX века изменила эти представления в связи с тем, что результаты духовной практической деятельности (особенно в области

информационных технологий) начали составлять значительную часть мировой экономики.

В истории философии проблема практики и практической деятельности человека в разные периоды рассматривалась по-разному. Впервые практическую и теоретическую деятельность человека рассматривали ещё мыслители античной Греции (Архимед Сиракузский, врач Гиппократ, астрономы Аристарх Самосский и Эратосфен). Практическая деятельность, особенно производственная, в условиях использования бесплатного труда многих тысяч рабов, не поощрялась среди свободных граждан-эллинов (в этом смысле даже римляне были куда более демократы от труда).

Таким образом, можно выделить две модели понимания практики: эстетически-онтологическую модель, которой придерживался Платон и последователи неоплатонизма, и телеологическую модель, приверженцем которой были Аристотель, Теофраст и их последователи.

Платон разделяет общество на три касты: правители, воины, свободные граждане, обосновывая это разделение тремя функциями государства: управлением, охраной, материальным обеспечением, что соотносится с тремя видами деятельности. Аристотель считает, что «наилучшей жизнью была бы жизнь деятельная».

В Средние века практика рассматривалась в первую очередь через различные виды служения: Богу, сюзерену, общине (например, вольному городу в Западной Европе) и т.д.

Только на закате Средневековья, в эпоху Возрождения и только в регионах Европы, где последнее проявилось в полной мере, проблематика практической жизни занимала умы, в частности, можно назвать Николо Макиавелли.

Леонардо да Винчи писал: «Наука – капитан, и практика – солдаты», а И.-В. Гёте отмечал: «Моим пробным камнем для всякой теории остается практика. Если спросят: как лучше всего надлежит соединить идею с опытом, то я ответил бы: практикой!»

Гегель уже в Новое время представляет практику как нечто первичное по отношению к сознанию, по Гегелю, практика есть «дело абсолютной идеи», то есть идея, которая творит и осуществляет всё сущее в мире. «Затруднение, т. е. одностороннее предположение теоретического сознания, что предметы по отношению к нам обладают прочностью и непроницаемостью, непосредственно опровергается нашим практическим отношением к этим предметам, в котором содержится абсолютно идеалистическая вера, что единичные вещи в себе суть ничто.» [38, с. 33]

Особое значение в этой связи обрело философское понятие практики как деятельности, преобразующей мир.

В традиции Просвещения понимание практики связывалось со здравым смыслом и рассудком.

Особое место «практика» занимает в философии марксизма. К. Маркс в «Тезисах о Фейербахе» предлагает рассматривать мир как чувственно-субъектную человеческую деятельность и преобразовывать его: «от непосредственного созерцания к абстрактному мышлению, а от него – к практике». И, соответственно, сформировалось понимание практики как важнейшего критерия истины. Трактовка практики представляла собой радикальную смену методологических принципов и установок. Предшествующая философская традиция знала несколько критериев истинности в рамках Аристотелевых установок: непротиворечивость, соответствие священным текстам (божественному откровению), последовательность и опыт (в частности, эксперимент). Каждый из этих критериев характеризовался непредвзятостью и непреднамеренностью, тогда как практика в контексте марксизма пронизана откровенной предвзятостью и ангажированностью (например, политической, военной и т.д.) по причине неотделимости практики от представлений о добре и зле, в силу принадлежности к сфере воли, эмоций и чувств.

В диалектическом материализме исходная формула понималась так: от созерцания к мышлению, а потом снова к созерцанию, но уже в формате

научного эксперимента.

В гораздо большей степени практика и её социальные, культурные, экономические и иные аспекты были привязаны к теоретическим построениям в философии прагматизма.

Это течение американской философии, которое рассматривает человеческое мышление, научное и философское познание как формы деятельности, направленные на достижение практического результата.

Прагматизм появляется в конце XIX века благодаря усилиям трёх мыслителей: Ч. С. Пирса, У. Джеймса и Дж. Дьюи.

Философская теория У. Джеймса изложена в его сочинении «Прагматизм» (1907). Достоинство прагматизма, по Джеймсу, заключается в том, что прагматизм учит, что научные знания имеют относительный характер, то есть человеческое познание имеет пределы, но те сведения, которые человек в состоянии приобрести, могут быть достаточными для достаточно эффективной практики.

Один из выдающихся сторонников философии прагматизма Джон Дьюи утверждал: «Я считаю, что школа – это, в первую очередь, социальный институт. Поскольку образование – это непрерывный социальный процесс, школа – это такая форма общественной жизни, где сконцентрированы все виды деятельности, что позволяет ребёнку наиболее эффективно и полно усвоить наследие человечества, и использовать свои умения для общественных целей. <...> как упрощённая модель социальной жизни, школьная жизнь должна постепенно вырастать из домашней жизни, т.е. в школе следует начинать и продолжать те виды деятельности, с которыми ребёнок уже был знаком в домашних условиях.

Я считаю, что нужно предоставлять ребёнку эти виды деятельности, представлять их так, чтобы ребёнок постепенно узнавал их значение, и был готов сам принимать участие в них» [52]. Таким образом, можно говорить о том, что в основе всего Дьюи видит деятельность, а, следовательно, практику.

В целом нужно признать XX век (после Первой мировой войны)

временем «опережения» практикой теории в области социальных процессов. Более того, именно практика поддерживала свой небезупречный статус главного критерия истинности. При этом ангажированность теорий, иницирующих тот или иной большой исторический проект, подрывала доверие к теории вообще и к прагматизму в частности, поскольку даже два полярных проекта – большевизм и нацизм – для многих миллионов слились в одно негативное представление о первой половине столетия.

Указанное противоречие касается практически всех сфер общественного сознания и областей социальной жизни. Практика вышла на первый план после провала проектов, пытавшихся поставить субъекта действия над объектом. Как показал в своих работах Жан Бодрийяр, объект стал самодовлеющей силой, заставляя человека подчинять всю практическую деятельность попыткам стереть границу между собой и этим объектом.

В философском энциклопедическом словаре представлено следующее определение практики: «реальная чувствительно-предметная деятельность по активному освоению и преобразованию природных и социальных условий существования человека, а также усовершенствованию и развитию возможностей его жизнедеятельности» [196, с. 453]. Таким образом, практика акцентирует внимание на активном, преобразующем характере деятельности.

В «Психологическом словаре» практика определяется как «область социальной деятельности человека, отличная от теоретической деятельности». [144]. При этом значимым, на наш взгляд, является мысль, что деятельность направлена на решение конкретных практических задач при помощи реальных действий.

Социальная философия исследует фундаментальную проблему природы социального. В самом общем виде понятие «социальное» можно определить как «область или сферу реальности, определяемую человеческими взаимодействиями» [194, с. 358]. Некоторые исследователи считают, что «социальное» имеет несколько основных значений. Мы будем рассматривать данное понятие как способ совместной деятельности или способ налаживания

отношений между людьми.

Понятие «социальная практика» появилось в педагогике благодаря социологии.

Социальные практики как социальные действия исследуются в научных работах М. Вебера [30] и Т. Парсонса [122]. Исследователи рассматривают социальную практику в качестве категории социального действия, интерпретируя её как совокупность социальных действий.

Социолог и философ П. Бурдьё определяет практику как «все то, что социальный агент делает сам и с чем он встречается в социальном мире... Практика является изменением социального мира, производимого агентом». [27] По мнению Э. Гидденса [39], социальную практику необходимо исследовать, поэтому социальную реальность следует рассматривать, изучая конкретные социальные практики, которые совершаются социальными субъектами в результате активного характера действий. Э. Гидденс считает, что предметом исследования социальных наук являются «социальные практики, упорядоченные в пространстве и во времени» [39].

В современных российских социологических исследованиях наблюдаются два различных подхода к пониманию сущности социальной практики. В.И. Добреньков, А.И. Кравченко [48] и др. считают, что устойчивой формой социальной практики является социальный институт, посредством которого организуется общественная жизнь и обеспечиваются устойчивые связи внутри общества. Иного подхода придерживаются Н.Л. Антонова [9], М.А. Шабанова [207] и другие, считающие, что социальные практики являются формами существования общественных институтов. М.А. Шабанова отмечает, что «социальные институты соотносятся с социальными практиками как содержание с формой или сущность с явлением. Институты как всякие сущности глубже своих форм. Практика, как форма, более конкретна» [207]. Н.Л. Антонова считает, что «социальная практика предстает как совокупность действий и взаимодействий индивидов, групп, общностей, организаций во времени и в пространстве, обеспечивающее устойчивое

функционирование социальных институтов» [9].

Ю.М. Резник, исследователь социальной теории, дает определение социальной практики как «деятельности людей, направленной на изменение качества их социальной среды (жизни) в соответствии с их установками (интенциями), социальным капиталом и другими ресурсами» [152, с. 9].

В качестве отдельной категории социологами выделяются социальные практики студенчества, о чём сказал Э. Гидденс: «предметом социальных наук... являются социальные практики...». [39], В. А. Передерий считает социальные практики «способом самовыражения, самоутверждения и самореализации личности. В этом смысле под социальными практиками понимаются упорядоченные совокупности навыков целесообразной деятельности, помогающие личности функционировать и совершенствоваться в социальном качестве» [129].

Таким образом, социальная практика становится объектом исследований и в зарубежной, и в отечественной социологической науке. В философии и социологии под социальной практикой понимается деятельность человека, который преобразует свою социальную среду, чтобы полноценно развиваться.

В педагогических исследованиях понятие «социальная практика» используется в течение последних двадцати лет. Например, в рассмотренной нами педагогической справочной литературе: словарях и энциклопедиях, изданных до 2000 года [23; 32; 75; 81; 93; 115; 119; 125; 130; 145; 195; 217], термин «социальная практика» не зафиксирован, однако это понятие используется в работах педагогов-практиков и ученых [6; 9; 92; 104; 128; 161; 175].

Э. Гидденс выделяет социальные практики разных типов: «в ходе социализации происходит повторение индивидами социальных практик, что делает возможным их типизацию и научный анализ» [39, с.312].

Разнообразие сфер человеческой деятельности обуславливают типологию социальных практик.



Во многих научных работах, посвящённых вопросам общего и профессионального образования употребляется понятие «социальная практика» [4; 8; 53; 60; 76; 84; 86; 88; 97; 117; 133; 143; 158; 200; 205].

По определению Л.Ф. Файзуллиной, социальная практика представляет собой ситуацию, возникающую в ходе как формального, так и неформального общения, совместной деятельности учащихся с людьми разных профессий, в результате чего учащиеся получают определённый социальный опыт. [189]. Как одну из организационных форм обеспечения преемственности процесса социального воспитания в вузе рассматривает социальную практику М.А. Райкина. С.В. Кривых определяет социальную практику как «специально организованную образовательную деятельность учащихся, направленную на развитие социальной компетентности, формирование и отработку индивидуальной модели социального поведения, социальных навыков (делового общения, социальной коммуникации с представителями различных социальных групп населения, социальных, профессиональных, административных структур и т.д.), получение опыта социального взаимодействия, осмысление и закрепление теоретических и практических знаний, полученных в ходе изучения учебных курсов обществоведческого содержания» [197]. Формой профессиональной подготовки студентов педагогических вузов, связанной с решением вопросов социализации школьников, считает социальную практику Б.В. Авво [3].

Ключевыми для нашего исследования считаем следующие дефиниции: «форма», «процесс», «деятельность», «функция», «ситуация». Общим для всех рассмотренных определений является прежде всего социальный характер социальной практики, её преобразующая роль.

В рамках нашего исследования социальная практика представляет интерес как механизм формирования предпрофессиональных умений учащихся педагогических классов в рамках реализации предпрофессионального образования. В ходе анализа научной педагогической и методической литературы было выявлено, что целесообразно рассматривать

социальную практику как способ подготовки учащихся и как разновидность внеурочной деятельности, которая проявляется в форме социальной активности школьников.

Формат практики при подготовке будущих учителей, педагогов начали использовать в 70-ые годы XVIII в, как полноценная форма практической деятельности учащихся для получения ими профессиональных компетенций и опыта педагогическая практика сформировалась к началу XX в. [115].

В исследованиях О.А. Абдуллиной [1], В.П. Горленко [42], Г.М. Коджаспировой [67] О.А. Коник [75], И.В. Короткова [78], Н.В. Неводниченко [108], Е.В. Оганесян [116] и др. исследуется феномен практики в качестве формы обучения студентов будущей педагогической деятельности.

В советский период истории нашей страны была введена общественно-политическая практика. В 50-е–70-е годы XX века для учащихся педагогических институтов общественно-педагогическая практика проводилась с I по III курсы [29].

Целью общественно-политической практики было «углубление знаний студентов в области марксистско-ленинской теории, превращение этих знаний в прочные и глубокие убеждения, что благотворно влияет на подготовку будущих специалистов, способствует повышению трудовой и общественно-политической активности студентов, правильному и более глубокому пониманию ими хода событий, происходящих в мире, политики Коммунистической партии» [29].

В научных исследованиях 70-х-80-х годов XX века рассматривается вопрос роли общественно-политической практики, её значения и содержания при подготовке учащихся к будущей профессиональной деятельности [29; 43; 115; 141; 174; 205].

В современных исследованиях по теории и методике профессионального образования можно увидеть, что социальную практику рассматривают как самостоятельный вид социально значимой деятельности учащихся.

В организациях высшего образования в рамках педагогической практики студент может применить полученные теоретические знания, проверить свои умения и умения в реальных условиях профессиональной деятельности.

Рассмотрим сущность понятия «педагогическая практика». В педагогической науке сложились различные подходы к определению сущности педагогической практики, ее роли и места в профессиональной подготовке будущих педагогов.

В «Российской педагогической энциклопедии» под ред. В.В. Давыдова педагогическая практика определяется как «форма профессионального обучения в высших и средних педагогических учебных заведениях, ведущее звено практической подготовки учителей» [154, с. 181]. Здесь же приводятся виды «производственной практики»: педагогическая, технологическая и др. «Практика производственная – вид учебных занятий, в процессе которых учащийся (студент) самостоятельно выполняет в условиях действующего производства реальные профессиональные задачи, определенные учебной программой» [154, с. 183].

В «Педагогическом энциклопедическом словаре» под ред. Б.М. Бим-Бада педагогической практике дается следующее определение: «форма профессионального обучения в высших и средних педагогических учебных заведениях, ведущее звено практической подготовки будущих учителей» [127, с. 218].

В «Психолого-педагогическом словаре» под ред. П.И. Пидкасистого педагогическая практика рассматривается как «часть общественной практики, представляющая собой планомерную и целенаправленную деятельность профессиональных педагогов» [145, с. 326].

Таким образом, анализ определений понятия «педагогическая практика» показывает, что сущность педагогической практики заключается в том, что она является и частью учебного процесса, и видом учебных занятий, и формой профессионального обучения. Исходя из вышесказанного, можно сделать

вывод, что педагогическая практика – это сложное и многоаспектное педагогическое явление.

В процессе анализа научно-педагогических исследований (О.А. Абдуллина, О.С. Гребенюк, В.П. Горленко, О.В. Лешер, И.А. Протасова, И.Ф. Харламов и др.), исследований в области психологии (А.С. Выготский, А.К. Маркова, П.Е. Решетников и др.) нами было выявлено: нет единого подхода к определению сути педагогической практики. Рассмотрим примеры определений понятия «педагогическая практика»:

- педагогическая практика — «вид практической деятельности студентов, направленной на решение различных педагогических задач» (О.А. Абдуллина) [1, с. 114];
- педагогическая практика как «решающее условие профессионально-педагогического формирования студентов в университетах, в педагогических институтах» (В.П. Горленко) [42];
- педагогическая практика «должна выступать как процесс применения студентами своих теоретических знаний в системе обучения и воспитания учащихся» (В.П. Горленко) [42];
- педагогическая практика – «важнейшее звено между теоретическим обучением студента в вузе и его самостоятельной работой в школе» (И.А. Протасова, 2000) [142, с. 5];
- «педагогическая практика является важнейшим звеном в системе профессиональной подготовки учителя, составной частью учебного процесса, имеющей целью научить студентов творчески применять в педагогической деятельности научно-теоретические и практические умения, получаемые студентами при изучении психолого-педагогических и специальных дисциплин» (О.В. Лешер и др., 2002) [90, с. 8].

Таким образом, педагогическая практика – многоаспектное явление, которое следует рассматривать с различных сторон в соответствии с особенностью влияния педагогической практики на формирование профессиональных компетенций учащихся.

В ходе анализа работ О.А. Абдуллиной выявлено, что учёный рассматривает педагогическую практику как компонент общепедагогической подготовки будущего учителя, форма профессионального обучения и вид практической деятельности. Основная цель общепедагогической подготовки – вырастить учителя, который владеет и основами педагогической теории, и практическими умениями и навыками, способного применять свои теоретические знания в практической профессиональной деятельности. О.А. Абдуллина считает, что «содержание общепедагогической практики определяется учебным планом, образовательной программой и учебными пособиями по психолого-педагогическим дисциплинам. Целостность общепедагогической подготовки обеспечивается тесной связью теории и практики. Единство теории и практики реализуется в такой организации учебно-воспитательного процесса, при котором учебные теоретические занятия становятся естественным продолжением практической деятельности учащихся в процессе прохождения ими педагогической практики, ключевой задачей которой является формирование профессиональных компетенций и развитие индивидуальных творческих способностей будущих учителей». [1, с. 26-97]. Эти положения мы будем использовать в процессе нашего исследования.

Рассматривая определения различного вида практик, остановимся на определении понятия «социально-педагогическая практика».

В социальной педагогике социально-педагогическую практику определяют как вид социальной практики, цель которой – гармонизация отношений ребенка и общества, процесс, который поможет в решении проблем путём поддержки, воспитания и образования. [179]

Телина И. А. считает, что социально-педагогическая практика есть форма, технология, способ реализации социальной политики. [179]

В работе У.Г. Черепановой «Учебная социально-педагогическая практика: практикум» под социально-педагогической практикой понимается вид учебной деятельности, обеспечивающий целостный подход в

профессиональной деятельности, гармоничное овладение теоретическими и практическими аспектами профессии. [203]

Обобщая представленные подходы к определению понятий «практика», «педагогическая практика», «социальная практика» и «социально-педагогическая практика», под социально-педагогическими практиками следует понимать форму организации образовательной деятельности учащихся в процессе освоения ими образовательной программы выполнения определенных видов деятельности, связанных с будущей профессиональной педагогической или социальной работой и направленных на формирование и развитие практических умений и навыков в социальной сфере и сфере образования.

## **1.2. Место и значение практик в предпрофессиональной подготовке учащихся педагогических классов: теория и опыт организации**

В нашей стране накоплен значительный опыт по дифференцированному и профильному обучению учащихся. Педагогические классы являются одним из примеров успешной подготовки будущих педагогов.

История развития образования показывает, что и за рубежом, и в России к вопросам, связанным с подготовкой учителей к их профессиональной деятельности систематически обращались в своих работах выдающиеся педагоги и психологи: Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинский, Л.С. Выготский, А.С. Макаренко и др., отмечавшие значимость и ответственность профессии педагога, необходимость тщательного и строгого отбора, а также специального обучения будущих учителей. И не сегодня этот вопрос не потерял своей актуальности: какой выпускник придёт учиться в педагогический университет – случайный или уже профессионально сориентированный, имеющий представление о различных сторонах педагогической деятельности: как привлекательных, так и неблагоприятных.

В последние годы в рамках развития российского образования перед образовательной системой стоит задача – возродить интерес молодого

поколения к педагогической профессии, привлечь на обучение по педагогическим специальностям как можно более мотивированных и хорошо подготовленных абитуриентов.

Следует заметить, что культурное становление человечества неразрывно связано и с развитием педагогики. В педагогической практике на протяжении веков сохраняются и воспроизводятся основные правила и принципы развития образованного человека, который способен строить свою дальнейшую жизнь и деятельность, опираясь на ценности и нормы культуры, достижения современной ему цивилизации. И поэтому все педагогические практики можно назвать практиками взаимодействия человека с культурой, практиками построения диалога с ней и развития на основе умения человека ответственно, вдумчиво, серьёзно относиться к своей жизни и к окружающему его миру в целом.

Опыт подготовки будущих педагогов в системе российского образования достаточно обширен. Классы педагогической направленности возникли в России давно: эта культурная практика значима для нашей страны.

Обращаясь к опыту организации педагогических классов в России, следует сказать, что важнейшую роль в этом процессе сыграл К.Д. Ушинский. Во второй половине XIX века в женских гимназиях, пансионах начали готовить домашних учительниц: «Педагогические классы существуют при женских гимназиях ведомства министерства народного просвещения; восьмой класс предназначен для практического ознакомления учащихся с педагогической деятельностью» («Положение о 8 классе» Изд. 1874 г.). Подобное образование позволяло домашним учителям выполнять функции учителя начальных классов.

В советской школе педагогические классы начали открываться в конце 20-х – начале 30-х годов XX века. В классах с педагогической направленностью готовили пионервожатых, воспитателей детских садов, учителей начальных классов. Учащиеся педагогических классов посещали уроки в начальных классах, проводили анализ посещённых уроков, а также

самостоятельно проводили уроки и занятия для младшеклассников под руководством методистов в курируемом классе начальной школы.

В годы Великой Отечественной войны 1941-1945 годов возрастает потребность в быстрой подготовке педагогических кадров, поэтому создаются педагогические классы, где школьники изучают педагогику, психологию, логику, а в качестве практической деятельности учащихся организуется шефская работа с младшеклассниками. По окончании педагогического класса выпускники могли поступить в педагогические учебные заведения или начать работать в соответствии со специализацией.

24 декабря 1958 года принимается Закон «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР», регламентировавший создание педагогических классов, целью которых являлась подготовка старшеклассников для работы в качестве пионервожатых и воспитателей в яслях. С середины 1960-х годов XX века миссией педагогических классов является подготовка педагогических кадров, имеющих среднее образование для работы в детских садах и яслях, и ориентация учащихся на получение высшего образования по педагогическим специальностям.

Московский государственный педагогический институт им. В. И. Ленина в 1970-х годах XX века разрабатывает модель реализации педагогического класса. В 1979 году Приказом № 335 Министерства народного образования РСФСР было утверждено Типовое положение о педагогическом классе средней общеобразовательной школы. В этот период учащиеся педагогических классов осваивали основы педагогических и психологических знаний, работали над творческими проектами, а также ежегодно сдавали комиссии из преподавательского состава МГПИ им. В.И. Ленина единый экзамен, успешные результаты которого учитывались при поступлении в педагогические вузы. Для учителей, работавших в педагогических классах, Московским институтом повышения квалификации



работников образования систематически проводились курсы повышения квалификации.

Согласно исследованию В.И. Ревякиной, в этот период в Томске были организованы педагогические классы в общеобразовательных школах, где «школьники не только изучали теоретические основы педагогики, психологии, формы организации досуга, но и имели возможность пройти серьезную практическую подготовку в пионерских лагерях в качестве вожатых отрядов». [151].

Научные педагогические исследования начала 1980-х годов особое внимание уделяли вопросам отбора учащихся, планирующих проходить обучение в педагогических классах, а также формированию личности будущего учителя, поэтому включение учеников старших классов в посильную для них практическую педагогическую деятельность рассматривался как чрезвычайно важный, значимый и позитивный. На практике ребята знакомились с профессией педагога, могли проверить свои возможности и умения. В 1979–1981 годах в результате деятельности педагогических классов, организованных в школах № 145 и № 456 города Москвы, был выявлен «профориентационный эффект», заключающийся в изменении мотивации выбора педагогической профессии: учащиеся от первоначальной внешней мотивации переходили к мотивации «внутренней», то есть у учащихся педагогических классов стало преобладать осознание, способен ли он к педагогическому труду. [151, с. 76-79].

Педагогические классы стали появляться не только в московских школах. Так, например, в Вологде, Череповце и других городах нашей страны были организованы классы педагогической направленности.

В результате педагогические классы получили положительные отзывы как у учащихся, которые в них учились, так и со стороны всех заинтересованных: преподавателей вузов, школ, родителей и общественных организаций. Такое значительное увеличение педагогических классов в данный период В.Б. Успенский связывает как со стремлением к созданию

стабильных форм педагогической профориентационной работы, так и с желанием обнаружить гуманитарную составляющую в системе трудового и профессионального обучения [187, с. 35–43].

Как отмечает В.И. Ревякина, «заметное оживление деятельности педагогических классов в масштабах России началось в 1990 году, когда Госкомитет по образованию СССР издал Указ о предоставлении выпускникам педагогических классов больших льгот – безэкзаменационного зачисления в педагогические вузы как абитуриентов целевого набора. Однако это вызвало ряд проблем, одной из которых явился наплыв в педагогические вузы недостаточно сориентированного контингента выпускников педагогических классов, что негативно сказалось на самой идее педагогических классов. В связи с этим некоторые вузы, в частности в 1992 году кафедра педагогики, приемная комиссия Томского государственного педагогического института ввела правила поступления для выпускников педагогических классов, устранив тем самым бессистемность и произвольность довузовской профессиональной подготовки учащихся. Была разработана и апробирована технология вступительного профессионального экзамена для выпускников педагогических классов (40 экзаменационных вопросов и собеседование по продуктам деятельности учащихся в период обучения в педагогическом классе). Также были разработаны критерии оценивания с целью выявления реального уровня допрофессиональной подготовки и предоставления лучшим выпускникам права поступления в институт на льготных условиях. Результаты экзамена и накопленный опыт организации деятельности педагогических классов показали необходимость координирования работы этих классов в масштабе Томской области посредством создания единого Научно-практического центра (НПЦ) довузовской подготовки при кафедре педагогики ТГПИ». [151]

К началу 1990-х годов в разных регионах нашей страны педагогических классов было уже более 500.

Целью педагогических классов конца XX века была подготовка учащихся к осознанному выбору педагогической профессии и дальнейшему обучению в педагогических институтах и университетах. И такую начальную подготовку, а также диагностику пригодности к занятию педагогической деятельностью обеспечивали педагогические классы, где на протяжении двух лет школьники осваивали основы педагогики, психологии и получали практические педагогические умения.

В настоящее время, когда активно развиваются информационные, цифровые технологии, возникает необходимость обработки огромного массива информации, репродуктивная модель образования не может соответствовать запросам учеников, их родителей и общества в целом. Сегодня будущее за продуктивной школой, которая предлагает ученикам путь исследования, проектирования, различные форматы командной работы, метапредметные занятия, конвергентные уроки, возможность для обучающегося проявлять свои творческие умения. Сегодняшний день предъявляет и иные требования к современному педагогу, так как именно современный учитель способен помочь ребенку быть успешным в новом VUCA мире, оставаясь индивидуумом.

Основной ролью учителя XXI века становится роль организатора обучения и воспитания, педагога, который хорошо ориентируется в информационной среде, владеет различными эффективными и продуктивными методиками обучения и воспитания и сопровождает ребенка на его индивидуальном образовательном маршруте.

Нормативные документы в области профильного образования, которые были приняты Министерством образования и науки Российской Федерации в начале XXI века, регламентировали создание и реализацию на практике различных моделей педагогических классов: сетевую, муниципальную, школьную.

Педагогический класс по сетевой модели реализуется во внеурочное время в рамках дополнительного образования. Учебный план и расписание

уроков предполагают учебные занятия на базе школ, где уже функционируют педагогические классы, занятия для учащихся такого формата педагогических классов проводят учителя базовых образовательных организаций. Чтобы стать учеником данного класса, необходимо заявление родителей учащихся, а также рекомендации учителей. Таким же образом реализуется муниципальная модель педагогического класса. Занятия у учащихся педагогических классов муниципальной модели проходят в очно-заочной форме с применением дистанционного формата обучения. Школьная модель педагогического класса реализуется в соответствии с Уставом образовательной организации, локальными актами и другими нормативно-правовыми документами, принятыми школой. Для учащихся педагогических классов школьной модели создаётся учебный план, образовательная программа, включающая как теоретическую составляющую, так и организацию практической деятельности в формате профессиональных проб.

С 2015 года в московской системе образования успешно реализуются проекты, направленные на развитие предпрофессионального образования, и значительное внимание уделяется «Новому педагогическому классу в московской школе», организованному на уровне среднего общего образования в образовательных организациях, подведомственных Департаменту образования и науки города Москвы, целью которого является знакомство школьников с востребованными профессиями в социальной сфере и сфере образования с учетом изменения запроса работодателей и новых требований к компетенциям специалистов, а также мотивация учащихся к освоению профессий в социальной сфере и сфере образования, которые будут востребованы на рынке труда мегаполиса в ближайшие 5–10 лет. Таким образом, необходимо модернизировать процесс подготовки учителей, повысить эффективность освоения учащимися педагогических классов программ основного профессионального образования, скорректировать их содержание, а также методы и технологии подготовки и воспитания будущих учителей.

Обратимся к портрету выпускника «Нового педагогического класса в московской школе». Будущий педагог должен обладать умением сотрудничать в коллективе, толерантно воспринимать социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия; умением самоорганизации и самообразования; умением выстраивать личные жизненные траектории осмысленным и ответственным образом.

Целью проекта «Новый педагогический класс в московской школе» является подготовка будущих педагогов или работников социальной сферы, которые обладают необходимыми умениями для работы в социальной и образовательной сферах.

Анализ более 100 образовательных программ для учащихся педагогических классов столичных школ и более 100 образовательных программ, реализуемых в регионах Российской Федерации в педагогических классах, позволяет сделать вывод о недостаточной эффективности программ, предусматривающих формирование личностно-ценностных качеств, эмоционального интеллекта и эмпатии у учащихся. Вероятно, это связано с недостаточной целенаправленной работой по развитию этих умений и качеств в процессе обучения будущих педагогов и работников социальной сферы.

Эмоциональные и коммуникативные качества в образовании принято называть «мягкими» навыками, которые дополняют профессиональные. Однако, в отличие от последних, которые успешно формируются через освоение основной образовательной программы, где на углубленном уровне изучаются учебные предметы: «Русский язык», «Литература», «Иностранный язык» «История» в рамках психолого-педагогической или социально-педагогической направленностей, в рамках программ курсов внеурочной деятельности и программ дополнительного образования, эмоциональные и коммуникативные умения требуют дополнительного внимания и развития.

Профессия учителя является общественной и требует владения широким спектром навыков: эффективным и продуктивным установлением контакта с различными участниками образовательного процесса, включая учеников, их

родителей, педагогов и социальных партнеров. Также педагоги должны уметь представлять себя и свои идеи, сотрудничать с другими участниками образовательной среды, находить творческие решения и проявлять лидерские качества.

Для развития soft skills у будущих педагогов или специалистов социальной сферы необходимо создать такое образовательное пространство в школе, которое будет способствовать формированию личностных характеристик учащихся и их ценностных установок, разработать модель предпрофессиональных социально-педагогических практик для учащихся педагогических классов.

В настоящее время существует достаточный опыт в организации различных практик для студентов в учреждениях высшего образования.

Рассмотрим последовательно такие виды практик для организации деятельности студентов высших учебных заведений, как социальная и педагогическая практики.

Так, в последние годы социальную практику используют как определённый вид студенческой практики в подготовке социальных педагогов, логопедов, социальных работников. В образовательном процессе студентов педагогических вузов социальная практика используется редко.

Следует всё-таки признать, что роль социальной практики в подготовке педагогических кадров достаточно значительна, поскольку она способствует активизации и оптимизации самостоятельной работы студентов: стимулирует их учебную, научно-исследовательскую, социальную и творческую деятельность, создает благоприятные психолого-педагогические условия для развития профессионально значимых качеств у учащихся во время практической деятельности, формирует умения и умения, необходимые для будущей профессиональной деятельности, развивает социальную компетентность. По мнению Г.Н. Кудашова, О.В. Огородновой, Е.В. Комбаровской, «социальная практика обеспечивает взаимосвязь между теоретическими знаниями и практическим опытом в процессе учебной и

исследовательской работы студентов, повышает престижность педагогической профессии, формирует и развивает корпоративную культуру учащихся и преподавателей, создает благоприятные условия для личностного, профессионального и социального развития, а также формирует и развивает положительный образ педагога в обществе, средствах массовой информации и государственных структурах». [82, с. 112].

Рассмотрим пример общественно-педагогической практики, являющейся своего рода аналогом социальной практики, которая реализуется на педагогических факультетах в некоторых вузах за рубежом. Например, более 15 лет учащиеся первых курсов педагогического факультета Роунд Айленд колледжа проходят такую практику. По характеру деятельности общественно-педагогическая практика напоминает деятельность добровольческую, но в то же время для всех учащихся педагогических специальностей некоторых колледжей и вузов зарубежных стран общественно-педагогическая практика является обязательной. Значимость общественно-педагогической практики состоит в том, что она позволяет проверить профессиональную пригодность будущих педагогов, а обучающимся приобрести реальные умения и умения работы с детьми. По окончании общественно-педагогической практики учащиеся предоставляют отчеты, оценивают, насколько приобретенный предпрофессиональный опыт помог им в их профессиональном развитии.

В школьной системе подготовки будущих педагогов, а именно в педагогических классах социальную практику, как и педагогическую на сегодняшний день используют либо крайне редко, либо несистемно, либо вообще не реализуют.

В настоящее время социальная практика для студентов педагогических вузов используется во внеаудиторной работе в целях приобретения студентами социального опыта.

В исследовании М.А. Райкиной социальная практика истолковывается как «одна из организационных форм обеспечения преемственности процесса

социального воспитания в вузе» [147]. Е.Б. Дементьева предлагает отождествлять социальную практику с «инновационной формой профессиональной подготовки студентов педагогического колледжа» и рассматривает её как «одно из организационно-педагогических условий формирования социальной компетентности студентов наряду с социально-образовательным проектом» [47, с.64].

Б.В. Авво и И.В. Гладкая, принимая во внимание позицию Е.Б. Дементьевой в определении сущности социальной практики [47], рассматривают её как «форму профессиональной подготовки студентов педагогических вузов, связанную с решением задачи по социализации студентов» [3]. Как отмечает Б.В. Авво [3], в Российском государственном педагогическом университете имени А.И. Герцена студенты принимают активное участие в социальной практике в течение длительного времени. В педагогическом университете имени А.И. Герцена социальная практика реализуется в различных форматах: проект «Моя инициатива в образовании» (студенты разрабатывают проекты для решения реальных социальных проблем); газета «Герценовский колокол», проект по общению с детьми, от которых отказались родители, «Пеликан спешит на помощь»; проект «Герценовский урок». По мнению преподавателей РГПУ им. А.И. Герцена, социальная практика способствует развитию множества важных навыков и качеств, необходимых студентам, которые стремятся стать педагогами: умение эффективно сотрудничать с другими людьми, развитие ответственности, инициативности, адаптивности и толерантности – качеств, которые имеют большое значение для профессионального успеха будущих учителей.

Успешный опыт использования социальной практики существует в Институте педагогики и психологии ФГБОУ ВПО Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. М.А. Райкина замечает, что «в этом вузе студенты принимают участие в подготовке комплексных программ внеаудиторной деятельности, в подготовке научных



конференций и семинаров, конкурсов, олимпиад, организации деятельности органов студенческого самоуправления, проведении учебно-развивающих занятий и мастер-классов для студентов младших курсов, в работе объединения кураторов-старшекурсников, в социальных акциях и реализации социально-педагогических проектов для различных категорий детей» [147].

Анализируя опыт организации социальной практики для студентов педагогических вузов, исследования сущности социальной практики учёными, следует признать, что в настоящее время социальная практика – относительно новое понятие в педагогике.

Учитывая, что педагогическая деятельность неразрывно связана с социальной деятельностью, полагаем, что социальная практика может служить средством подготовки к будущей профессиональной педагогической деятельности не только для студентов вузов и колледжей, но и для учащихся педагогических классов. Чтобы этот процесс был эффективным и успешным, необходимо структурировать содержание социально значимой деятельности, которое формирует социальную практику школьников, определить подходы к непосредственной организации этого процесса, то есть разработать схему такой практики, которая будет включать как социальный, так и педагогический компонент.

С нашей точки зрения, социальная практика должна трансформироваться в социально-педагогическую путём включения различных форм социально значимой и педагогической деятельности, которые будут участвовать в развитии навыков социального и педагогического взаимодействия у будущих педагогов, социальной активности и мотивировать учащихся педагогических классов на будущую педагогическую деятельность.

Проведённый анализ научной, учебной и методической литературы, где рассматриваются различные виды социально значимой деятельности студентов и школьников [1; 3; 7; 9; 25; 38; 42; 54; 55; 58; 64; 74; 75; 78; 82; 90; 102; 106; 108; 112; 116; 118; 128; 136; 142; 160; 162; 163; 180; 189; 190; 200;

202; 214], а также обобщённый опыт организации социальных практик для студентов, для учащихся педагогических классов позволил предложить разработать систему социально-педагогических практик, включающую следующие виды практик: наставническую, вожатскую, тьюторскую и волонтерскую.

Необходимо заметить, что современные исследования [47; 49; 82; 189; 197,198] свидетельствуют о том, что у студентов наблюдается недостаточно высокая степень социальной активности, следовательно целесообразным представляется формировать активную социальную позицию уже в школе, в связи с чем использование системы социально-педагогических практик является необходимым компонентом образовательной программы учащихся педагогических классов.

Таким образом, мы рассматриваем социально-педагогические практики как важный компонент образовательной программы для подготовки будущих педагогов, как форму неформального образования, основанную на социальной активности учащихся, в том числе вне учебной деятельности образовательного учреждения.

В ФГОС ВО 3+ указано, что «при проектировании программ бакалавриата образовательная организация имеет право установить иные формы проведения практик дополнительно к установленным настоящим ФГОС ВО» [191].

Рассмотрев содержание понятия «социальная практика» и изучив содержание ФГОС ВО 3+ бакалавриата по направлению подготовки «Педагогическое образование», полагаем, что у студентов средствами социальной практики будут сформированы «общекультурная компетенция (ОК 7) – готовность к взаимодействию с коллегами, к работе в коллективе; общепрофессиональная компетенция (ОПК 1) – осознание социальной значимости будущей профессии, обладание мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности; профессиональная компетенция в области педагогической деятельности (ПК 5) – готовность включаться во

взаимодействие с родителями, коллегами, социальными партнерами, заинтересованными в обеспечении качества учебно-воспитательного процесса» [191].

Процесс обучения в предпрофессиональных педагогических классах общеобразовательных организаций предполагает формирование целостной системы компетенций, опыта самостоятельной деятельности и личной ответственности учащихся. Если же учащиеся будут только репродуцировать заученный материал и решать задачи «по образцу», продуктивное формирование вышеназванных компетенций окажется невозможным.

Эффективным инструментом формирования необходимых будущему педагогу профессиональных компетенций является организация социально-педагогических практик для учащихся педагогических классов, главная цель которых – определение склонностей школьников к будущей педагогической деятельности, развитие мотивации и интереса к профессии, приобретение необходимых педагогических и организаторских умений.

Несомненно, будущий педагог должен иметь активную жизненную позицию, ориентироваться на социализацию личности через участие в общественной деятельности, неслучайно в Стратегии государственной молодежной политики одним из приоритетных направлений является вовлечение молодых людей в социальную практику, поэтому для учащихся педагогических классов необходимым элементом обучения является участие в социально-педагогических практиках, которые создают условия для формирования таких качеств личности, как ответственность, умение самостоятельно принимать решение, делать нравственный выбор, способствуют профессиональному самоопределению старшеклассников.

Важным при определении сущности социально-педагогической практики является понимание значений терминов «социальный» и «педагогический».

Рассмотрим понятие «социальный». В Философском энциклопедическом словаре под социальным понимается «название всего

межчеловеческого, т.е. всего того, что связано с совместной жизнью людей, с различными формами их общения, в первую очередь того, что относится к обществу и общности, что имеет общественный и общностный характер».

[195]

Педагогический трактуется как «относящийся к педагогике».

Мы рассматриваем не отдельно социальную и педагогическую практики, а социально-педагогическую практику как единое целое, то есть сущность, включающую понятия «социальный» и «педагогический».

В Словаре терминов по общей и социальной педагогике педагогическая практика определяется как «часть общественной практики, представляющая собой планомерную и целенаправленную деятельность профессиональных педагогов; педагогическая деятельность человека, позволяющая ему приобретать и накапливать соответствующий опыт; составная часть подготовки будущих педагогических работников в учебном заведении». [168]

Вышеприведенный материал позволяет уточнить для учащихся педагогических классов понятие «социально-педагогическая практика» – вид деятельности учащихся, направленный на формирование умения применять теоретические знания в области педагогики и психологии в будущей профессиональной деятельности; развитие социально активной жизненной позиции учащихся, получение опыта социального взаимодействия, формирование предпрофессиональных педагогических умений, находящихся в тесной взаимосвязи с умениями и навыками, необходимыми для взаимодействия и жизни в социуме.

Следует уточнить, что для предпрофессиональной подготовки учащихся педагогических классов одной из главных составляющих является формирование интереса не только к гуманитарному знанию, но и к социально-педагогической деятельности, следовательно, необходимо организовать для ребят, выбравших обучение в педагогическом классе, профессиональные пробы, или предпрофессиональные социально-педагогические практики, которые можно рассматривать, как некие предпрофессиональные испытания,

моделирующие элементы педагогической деятельности и способствующие сознательному, обоснованному выбору профессии. В процессе подобных практик у учащихся педагогических классов актуализируются полученные знания и представления о профессии, сформируются первоначальные профессиональные умения и представления о себе как субъекте педагогической деятельности.

Предпрофессиональные практики прежде всего нацелены на расширение практической деятельности учащихся педагогических классов, на формирование актуальных для будущих педагогов компетенций. В процессе предпрофессиональной практики школьники приобретут трудовые умения в различных видах педагогической деятельности, попробуют себя в будущей профессии.

### **1.3. Возможности социально-педагогических практик в предпрофессиональной подготовке учащихся педагогических классов**

Проведенный анализ опыта организации работы педагогических классов и групп в разные периоды жизни нашего государства, а также анализ опыта зарубежных стран в плане подготовки педагогических кадров показал наличие разнообразных форм организации, содержания и методов реализации предпрофессиональной педагогической подготовки. Стратегическими ориентирами предпрофессиональной подготовки являются развитие ценностно-смысловой сферы учащихся в педагогических классах, профессиональная ориентация учащихся, мотивация учащихся на получение педагогической профессии, формирование широкого круга компетенций и достижение высоких образовательных результатов.

Таким образом, можно определить, что одним из перспективных направлений развития допрофессиональной педагогической подготовки является практико-ориентированная подготовка, направленная на развитие умений и навыков, необходимых для деятельности в социально-педагогической сфере, что целесообразно учитывать при создании и

организации деятельности психолого-педагогических и педагогических классов.

Проблема подготовки педагогических кадров является предметом исследования многих работ, опубликованных в Северной Америке и Европе за последние пять лет [221, 222, 223]. Исследователи выделяют несколько областей, требующих системных изменений в обучении будущих педагогов, психологов и социальных работников:

- набор знаний и навыков, необходимых для успешного преподавания и воспитания современных учащихся;

- развитие компетенций, связанных с использованием современных технологий в образовательном процессе;

- повышение профессиональной компетентности педагогических кадров в области работы с детьми с особыми образовательными потребностями;

- укрепление психологической и социальной поддержки детей и подростков, сталкивающихся с трудностями в обучении и адаптации.

Решение этих проблем требует усиленного внимания со стороны образовательных организаций, государственных органов и профессиональных сообществ, а также разработки и внедрения новых методов и подходов в подготовке педагогических кадров.

В 2017 году Университет Британской Колумбии (Канада) провел обширное исследование, посвященное программам социальной и эмоциональной подготовки будущих педагогов в высших учебных заведениях Канады и США. В результате был составлен детальный отчет, который представляет собой критическую оценку этих программ. [223]

Авторы отмечают необходимость формирования у учащихся социальных и эмоциональных навыков, которые могут помочь им преодолеть любые преграды, связанные с преодолением трудных жизненных ситуаций.

Исследователи выделяют пять компетентностных зон социального и эмоционального обучения:

- самосознание, то есть способность к осознанию и интерпретации собственных мыслей, чувств; их связь с поведением;
- саморегуляция, то есть способность к управлению своим поведением, своими чувствами, собственной эмоциональной реакцией на ту или иную ситуацию, способность управлять в том числе собственной мотивацией;
- социальная осмысленность, то есть способность адекватно воспринимать мнения других людей и особенности различных культур, проявлять эмпатию, принимать и соблюдать этические нормы;
- выстраивание взаимоотношений, то есть способность устанавливать и поддерживать доброжелательные взаимоотношения с разными людьми и социальными группами; это умение предполагает ясность выражения мыслей, сотрудничество, способность конструктивно разрешать конфликтные ситуации, активно слушать, уметь задавать вопросы;
- принятие решений, то есть способность принимать результативные решения, которые учитывают этические и социальные нормы, безопасность, оценку последствий действий, личные интересы и благополучие окружающих людей [223; с. 6].

По мнению авторов отчета, формировать данные компетенции у школьников необходимо в процессе урочной деятельности, общешкольных мероприятий, на занятиях внеурочной деятельности и дополнительного образования, а также во взаимодействии между школой и родителями, школой и обществом.

В ходе исследования авторами были изучены стандарты образовательных программ по направлению «Педагогическое образование», требования к квалификации выпускников и образовательные программы высших учебных заведений в 50 штатах и округе Колумбия в США на основе документов, находящихся в открытом доступе. Было установлено, что большинство рассмотренных стандартов включало неполный спектр социально-эмоциональных компетенций, при этом наименьшее внимание уделялось формированию и развитию самосознания и саморегуляции

будущих педагогов, их умению формировать самосознание и социальную осознанность учащихся. Однако практически все изученные стандарты предполагали формирование у педагогов полного спектра умений взаимодействия с обучающимися, их родителями, школой и обществом [223; сс. 7–14].

Проведённый авторами анализ 730 образовательных программ педагогической направленности обнаружил значительные различия в способах отражения социально-эмоциональных компетенций в рассмотренных программах.

В результате проведенного исследования были выявлены дефициты в системе подготовки педагогических работников. На основе анализа программ были сформулированы рекомендации по их усовершенствованию. [223; сс. 62-65] Предлагаются следующие шаги для реализации этих рекомендаций:

- разработать систему сертификации педагогов, в рамках которой будет проводиться диагностика социально-эмоциональных компетенций педагогов;
- разработать специальные программы, которые будут формировать и развивать социально-эмоциональные компетенции;
- проводить научно-практические исследования с целью выявления эффективных социально-педагогических практик;
- создать научно-обоснованную и доказательную базу для социально-педагогических исследований;
- привлекать педагогов, управленческие кадры, преподавателей вузов, представителей научного сообщества для проведения исследований по созданию условий для популяризации профессии педагога.

В 2019 году в Центре инноваций в обучении Темпльского университета Филадельфии (Пенсильвания, США) также было проведено исследование «Эффективные практики. Обзор исследований и рейтинг доказательной базы». Авторы данного исследования разработали методические рекомендации и пошаговые инструкции по внедрению социального и эмоционального обучения, а также пул эффективных практик. [221].



Учитывая цель нашего исследования, наиболее интересным для нас является анализ, посвященный формированию у учащихся старших классов лидерских качеств и умению принимать решения. В данном разделе приводятся данные, демонстрирующие, что при работе с обучающимися зоны риска (низкая успеваемость, достаточно большое количество пропусков занятий, задолженности по учебным предметам) одной из эффективных замещающих практик является различные формы наставничества со стороны других учащихся, которые демонстрируют высокую степень успешности, активное умственное и эмоциональное развитие и способность применять свои социально-эмоциональные компетенции [221; с. 147]. Подобная модель взаимодействия педагогов, учащихся, других участников образовательных отношений может быть взята за основу для организации регулярной социально-педагогической практики для учащихся педагогических классов.

Эффективность реализации социально-педагогических практик для учащихся старшей школы, в том числе учащихся педагогических классов, зависит от психолого-педагогических особенностей этой возрастной категории. Аналитическим центром Института Томаса Б. Фордэма [222] было проведено исследование возрастных особенностей старшеклассников, были опрошены 2000 учащихся старших классов как государственных, так и частных школ США. По результатам опроса одной из причин академической неуспешности среди старшеклассников была обозначена недостаточная активность вовлечения в образовательный процесс или же полное её отсутствие [222; с. 4]. Однако следует подчеркнуть, что по количественным показателям подобные практики, даже наиболее эффективные, не являются универсальными, поэтому дифференцированный и индивидуализированный подход является важнейшим условием их организации. [222; с. 11]. Исследователи Института Томаса Б. Фордэма выявили различия, которые влияют на уровень вовлеченности старшеклассников в учебный процесс и мотивации к учению. Особое внимание авторы исследования уделили роли социальных факторов в учебной успешности и вовлеченности в

образовательный процесс.

В результате были выявлены три зоны вовлеченности:

- поведенческая зона, которая включает активность обучающегося в процессе урока, внеклассной деятельности и в социально значимых мероприятиях;
- когнитивная зона, где учащийся проявляет интеллектуальные и академические усилия;
- эмоциональная зона, которая отражает эмоциональное состояние и отношение учащегося к учебному процессу.

Это исследование поможет лучше понять, как социальные факторы влияют на мотивацию и академическую успешность старшеклассников, что в свою очередь может помочь разработать эффективные стратегии для повышения их вовлеченности в образовательный процесс. [222; с. 12].

Важнейшими факторами, определяющими мотивацию учащихся, является также личность педагога и его отношение к преподаваемому предмету.

Проведенный анализ мотивации различных групп старшеклассников выявил, что эффективная подготовка к дальнейшему обучению с учетом интересов всех учащихся возможна только при наличии гибкой учебной системы. Такая система должна предоставлять учащимся разнообразные образовательные и социально-эмоциональные возможности.

Отечественные и зарубежные исследования подтверждают наличие обширной мировой теоретической и экспериментальной базы, на основе которой можно разрабатывать практически ориентированные подходы, которые могут быть внедрены в педагогические классы.

В настоящее время в московской системе образования недостаточно разработана система условий организации социально-педагогических практик для учащихся педагогических классов, недостаточно чётко определено содержание данных практик, отсутствует научно-методическое обеспечение для организации этих практик. В связи с уникальностью этих

проектов необходимо разработать соответствующие условия, чётко определить содержание и обеспечить научно-методическую поддержку социально-педагогических практик для учащихся педагогических классов.

Таким образом, организация предпрофессиональной педагогической подготовки школьников в условиях образовательной организации предполагает развитие знаний в сфере педагогической, психологической и социальной наук, представлений об образовательном процессе и формирование компетенций применения имеющихся знаний при решении профессиональных задач.

Обратимся к опыту организации предпрофессионального педагогического образования школьников в регионах Российской Федерации, где существуют интересные методы, приёмы, технологии и организационные формы, способствующие мотивации и ориентации учащихся на педагогические профессии.

Одним из показательных примеров является «Педагогический предуниверсарий» и сетевой педагогический класс, реализуемые на базе Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина. Работа «Педагогического предуниверсария» строится на основе принципа погружения в студенческую среду, при котором ученики предуниверсария становятся равноправными участниками жизни Педагогического института ТГУ им. Г.Р. Державина. Для учащихся Предуниверсария и сетевого педагогического класса преподавателями университета проводятся различного порядка мероприятия: лекции, мастер-классы, тренинги, консультации преподавателей, что способствует успешному формированию предпрофессиональных умений и личностных качеств будущего учителя. В рамках реализации сетевого педагогического класса для школьников из отдаленных районов Тамбовской области создаётся инновационная образовательная среда, особенностью которой является реализация образовательной программы преимущественно в дистанционном формате: занятия, которые в том числе проводятся преподавателями Педагогического

института ТГУ им. Г.Р. Державина, проходят в виде вебинаров, онлайн-мастер-классов, видеолекций, веб-квестов; преподаватели и учителя оказывают учащимся сопровождение по использованию электронной образовательной среды. Таким образом, «Педагогический предуниверсарий» и сетевой педагогический класс Тамбовской области решает сразу несколько задач:

- повышается качество подготовки учащихся за счет организации работы с обучающимися школы преподавателей вуза;
- осуществляется профессиональная ориентация школьников на основе совместной работы с преподавателями вуза и погружения учащихся в студенческую среду института;
- организуется наставническая деятельность студентов, что способствует развитию профессиональной направленности и мотивации на получение педагогической профессии с обеих сторон.

На базе средней общеобразовательной школы № 28 им. А.А. Суркова города Рыбинска Ярославской области открыт педагогический класс для учащихся 10–11 классов, где на протяжении нескольких лет обучаются школьники из разных общеобразовательных организаций города. Допрофессиональная педагогическая подготовка проводится в соответствии с договорами, подписанными с пятью школами Рыбинска и Ярославским государственным педагогическим университетом им. К.Д. Ушинского. Школой формируется сводный 10-й педагогический класс, для которого реализуется образовательная программа, предполагающая освоение обучающимися учебных предметов психолого-педагогической направленности, а также прохождение педагогической практики на базах образовательных организаций Рыбинска, где учащиеся педагогических классов могут принимать активное участие в организации образовательного процесса в начальной школе, летних оздоровительных лагерях для школьников разных возрастов.

Серьёзный опыт допрофессиональной педагогической подготовки учащихся представлен организациями дополнительного образования Ярославской области, являющиеся частью системы образования и взявшие на себя функции организации допрофессионального обучения. Таким образом, можно говорить о проведении в Ярославской области серьёзной работы по созданию системы предпрофессиональной подготовки старшеклассников. На базе Ярославского городского Центра внешкольной работы (ГЦВР) функционирует педагогический класс, представляющий уникальный пример реализации модели создания педагогического класса на базе учреждения дополнительного образования. В Ярославле создана Школа педагогической ориентации, где допрофессиональную педагогическую подготовку прошли более тысячи школьников. По своей специфике Школа педагогической ориентации является профориентационным центром для учащихся 10-11 классов, нацеленных на получение профессии педагога.

Результатом подобной систематической профориентационной работы и допрофессиональной подготовки стал факт, что значительная часть учащихся, прошедших допрофессиональное педагогическое образование, ежегодно поступает в педагогические вузы на педагогические специальности, в педагогические колледжи и успешно завершает обучение.

Таким образом, систематическое сотрудничество образовательных организаций Ярославской области в области допрофессиональной педагогической подготовки старшеклассников имеет целью улучшить процесс отбора абитуриентов в профессиональные учебные заведения, предоставить специализированное обучение для учащихся городских и сельских школ, а также обеспечить доступность и целевую направленность предпрофессионального образования, повысить уровень социальной активности и защищенности.

В настоящее время наблюдается возрождение создания педагогических классов не только в регионах Российской Федерации, но и в союзных государствах, например, в Республике Беларусь. В 2015-2016 учебном году по

инициативе Белорусского государственного педагогического университета им. М. Танка в столице Беларуси Минске, а также других регионах страны были открыты сто восемнадцать педагогических профильных классов и групп, где обучалось более тысячи шестисот учащихся. В 2016-2017 учебном году количество педагогических классов и групп увеличилось до трёхсот девятнадцати, а количество учащихся – до более трёх с половиной тысяч. По состоянию на 2021-2022 учебный год, в Республике Беларусь функционируют более пятисот пятидесяти педагогических классов, где обучается более пяти тысяч учащихся. Такой высокий интерес к педагогическим классам свидетельствует о том, что в профильной педагогической подготовке заинтересованы школьники, их родители, учителя, а также демонстрирует результат серьёзной и полномасштабной научно-методической и организационной работы, которую ведут Белорусский государственный педагогический университет, областные вузы, общеобразовательные организации, управления образования.

Несомненно, что образовательная деятельность учащихся педагогических классов должна быть неразрывно связана с видами деятельности и трудовыми функциями, которые выполняет современный педагог. В этой связи очевидно, что разнообразные социально-педагогические практики являются тем огромным потенциалом, который будет способствовать развитию практико-ориентированного характера подготовки будущего педагога, так как содержание и форма подобных практик максимально ориентированы на будущую педагогическую профессию.

П.Г. Щедровицкий считает, что «истинная практика развивает мыследеятельность субъекта, а не формирует у него «деятельность по образцу», в практиках человек осуществляет себя, самоопределяется» [212].

Социально-педагогические практики представляют собой активности, которые проводятся в школе с целью развития положительного педагогического и социального опыта учащихся. Они способствуют формированию позитивных изменений в обществе и формируют у

школьников умения социальной и педагогической компетентности, поэтому включение социально-педагогических практик в образовательное пространство школы является необходимостью.

Потенциал социально-педагогических практик будет способствовать решению нижеследующих задач:

- вовлечение учащихся в профессионально значимую деятельность с целью формирования и развития общепрофессиональных и педагогических компетенций;
- получение первичного педагогического опыта;
- погружение учащихся в конкретные педагогические ситуации и знакомство с реальными условиями и содержанием педагогической работы;
- развитие коммуникативной культуры учащихся через реализацию различных форм социально-педагогического взаимодействия.

Рассмотрим некоторые виды социально-педагогических практик, которые могут быть успешно организованы в современной образовательной среде для учащихся педагогических классов.

**Волонтерство** представляет собой процесс общественной добровольческой деятельности людей, особое мировоззрение, основанное на идее бескорыстного служения человеку и общественным интересам. Волонтерское движение широко развивается в России в настоящее время, опираясь не только на мировой опыт, но и на отечественные традиции добровольчества и благотворительности. Волонтерское движение в том числе можно считать социально значимым феноменом российского образования, поскольку эта деятельность направлена на достижение в том числе и педагогических целей. Волонтерство является важным фактором воспитания детей и молодежи, так как добровольчество можно рассматривать как эффективный ресурс успешной социализации детей и молодежи, как инструмент укрепления гражданского общества, что оказывает влияние на личностное и профессиональное самоопределение учащихся.

Волонтерство является мощным общественным ресурсом, способным решать социальные и педагогические проблемы, улучшать качество жизни граждан и оказывать помощь в чрезвычайных ситуациях. Важным показателем осознания своих возможностей в будущей педагогической и социальной деятельности является готовность учащихся педагогических классов принимать участие в добровольческой работе.

В настоящее время требования к подготовке современного педагога чрезвычайно высоки. «Именно поэтому сегодня спрос на людей, которые решают творческие задачи – задачи с большой долей неопределенности, изменчивости, – как никогда велик», – пишет академик А.Г. Асмолов [11, с. 7]. Будущий педагог должен быть социально ответственным, самостоятельно мыслящим и готовым быстро ориентироваться в постоянно меняющемся мире, уметь находить нестандартные решения в любой чрезвычайной ситуации и обстановке.

Современный воспитательный процесс требует системной работы со школьниками по формированию их позитивного социального опыта, умений справляться с различными жизненными задачами, и научить этому может именно педагог.

Волонтерство может принимать различные формы и охватывать разные области.

Участие учащихся педагогических классов в волонтерской деятельности имеет множество позитивных сторон. Во-первых, оно способствует формированию у будущих учителей профессионально важных умений и качеств, что поможет им стать эффективными и отзывчивыми педагогами. Во-вторых, волонтерство развивает такие важные личностные качества, как эмпатия, милосердие, чуткость, ответственность, внимательность, терпение и трудолюбие. Все эти черты характера будут полезными не только в профессиональной деятельности, но и в повседневной жизни.

Будущий педагог, несомненно, должен не только знать теоретические основы педагогики и психологии, но и уметь применять свои знания на



практике, чему успешно способствует такой вид социально-педагогической практики, как тьюторство в начальной школе и в дошкольных группах.

Организация практики учащихся педагогических классов в формате **тьюторства** предполагает оказание младшим школьникам помощи, поддержки, создание предметных и организационных условий для саморазвития ученика начальных классов. Будущие педагоги в качестве помощника учителя начальных классов могут проводить уроки, экскурсии, организовывать досуг во время перемен для учеников младшей школы. Такое разновозрастное сотрудничество помогает всем: младшие школьники таким образом повышают свой уровень знаний, а учащиеся педагогических классов приобретают опыт общения, способность к коммуникации, развивают самостоятельность и ответственность, помогают младшим более легко перейти из начальной школы в основную.

В дошкольных группах учащиеся педагогических классов также могут выступать в роли помощника воспитателя: проводить интерактивные занятия и мастер-классы для дошкольников, организовывать для них различные игры, праздники и театральные представления, помогать воспитателю на прогулке с детьми.

Таким образом, подобный вид социально-педагогической практики для учащихся педагогических классов является важной частью предпрофессиональной подготовки.

Огромное значение в процессе обучения будущих педагогов имеет такой вид деятельности, как **наставничество**, которое способствует совершенствованию педагогического мастерства будущих педагогов, причём в роли наставников должны выступать сами учащиеся педагогических классов. Л.А. Кочемасова замечает: «наставничество – двусторонний, взаимообогащающий процесс, необходимый наставнику не меньше, чем наставляемому. Оказывая помощь своим подопечным, наставник непрерывно учится и сам». [79, с. 67–72].

Рассмотрим модель наставничества «ученик – ученик», при котором происходит взаимодействие учащихся одной образовательной организации, где один из учащихся находится на более высокой ступени образования и обладает организаторскими и лидерскими качествами, позволяющими ему оказать весомое влияние на наставляемого, лишённое тем не менее строгой субординации. Цель такой формы наставничества – разносторонняя поддержка дошкольника, младшего школьника, одноклассника или обучающегося с особыми образовательными или социальными потребностями либо временная помощь в адаптации к новым условиям обучения. При условии правильной организации работы наставников результатом станет повышение успеваемости и улучшение психоэмоционального фона внутри класса или дошкольной группы; увеличение частоты посещаемости творческих кружков, объединений, спортивных секций; количественный и качественный рост успешно реализованных образовательных и иных проектов; взаимодействие «успевающий – неуспевающий», классический вариант поддержки для достижения лучших образовательных результатов; взаимодействие «лидер – пассивный», психоэмоциональная поддержка с адаптацией в коллективе или развитием коммуникационных умений, творческих, лидерских качеств; общая работа над различными проектами; высокий уровень включённости наставляемых во все социальные, культурные и образовательные процессы школы.

Учащиеся педагогических классов могут выступать в роли наставников пенсионеров в рамках проекта «Московское долголетие», проводя разнообразные занятия, например, по основам компьютерной грамотности. Таким образом, наставничество можно считать взаимовыгодной формой взаимодействия между учащимися педагогических классов, выступающими в роли наставников, и людьми, которым оказывается определенная помощь.

Существенную роль в предпрофессиональной подготовке учащихся педагогических классов играет система **вожатских практик**, так как позволяет школьникам приобретать опыт взаимодействия как с младшими

ребятами, так и со сверстниками, получать опыт организации различной деятельности, у ребят-вожатых формируется чувство ответственности и за свои действия, и за действия другого человека.

В результате проведенного анализа и обобщения опыта по организации предпрофессиональной педагогической подготовки учащихся были выявлены типичные проблемы, которые можно подразделить на две группы.

**К первой группе проблем следует отнести организацию работы педагогических классов,** которая демонстрирует недостаточный уровень нормативного обеспечения создания и организации деятельности педагогических классов, поскольку рядом регионов и образовательных организаций приняты документы (например, Положения об организации педагогических классов) на региональных, муниципальных уровнях или уровне школы, однако подобные документы есть не во всех образовательных организациях. В ряде случаев в наличии только учебный план или договоры школы с другими образовательными учреждениями. Не установлены и не описаны алгоритмы создания и механизмы организации деятельности педагогических классов (например, порядок и условия зачисления в классы, кадровое, материально-техническое, финансовое обеспечение, документация и отчетность и т.д.). Отсутствует преемственность предпрофессиональной и профессиональной подготовки: не представлена система координации работы в рамках сетевого взаимодействия с вузами и колледжами, которые осуществляют подготовку по педагогическим направлениям, не везде можно наблюдать результативность самого обучения. Как правило, с обучающимися педагогических классов работает небольшое количество преподавателей вузов и колледжей, недостаточна и база для организации практической подготовки, школьники не имеют возможности заранее познакомиться со студенческой жизнью, что не позволяет в полной мере рассматривать педагогические классы и их предпрофессиональную педагогическую подготовку как этап непрерывного педагогического образования. Недостаточный арсенал инструментов для отбора школьников, которые изъявили желание обучаться в

педагогических учебных заведениях. В основном учащиеся педагогических классов отбирают по результатам их участия в различных конкурсах и олимпиадах, однако увеличение их количества не предполагает преференции при поступлении в высшие педагогические учебные заведения школьникам, одарённым в области педагогики, так как конкурсные мероприятия носят соревновательный характер.

Одной из проблем, которую следует выделить, можно считать низкий уровень или полное отсутствие взаимодействия педагогических классов с другими образовательными организациями, которые также имеют психолого-педагогические классы или класс-группы. Кроме того, наблюдается незначительное число учащихся, принимающих участие в олимпиадной или конкурсной деятельности по педагогическому направлению, отсутствует обмен опытом между образовательными организациями, не проводятся совместные мероприятия, конференции, не организуются стажировочные площадки. Еще одной проблемой является недостаточное информационное сопровождение организации и функционирования педагогических классов. Официальные сайты образовательных организаций не содержат достаточной информации о работе педагогических классов, нет отдельных разделов с информацией о деятельности педагогических классов, а новостная лента многих организаций не освещает вопросы профориентации и деятельности педагогических классов.

В работе с обучающимися педагогических классов необходимо более эффективно использовать ресурсы наставничества. Одним из потенциальных ресурсов могут стать студенты педагогических вузов и колледжей, которые могут выступать в роли наставников для учащихся педагогических классов. Кроме того, сами учащиеся педагогических классов могут стать ценными наставниками для младших школьников.

**Второй группой проблем можно считать проблемы, связанные с содержанием работы педагогических классов, к которым относится отсутствие общих целей деятельности педагогических классов и в целом**

предпрофессиональной педагогической подготовки; преобладание теоретической подготовки, не предполагающей практическую предпрофессиональную деятельность; отсутствие вариативности образовательных программ и возможности проектирования индивидуальных образовательных маршрутов; почти полное отсутствие программ педагогических классов с инвариантной и вариативной частями; недостаточно эффективное использование цифровых образовательных ресурсов и ресурсов пространства города или другого населённого пункта для организации содержательной деятельности педагогических классов.

Достаточно часто наблюдается использование различных диагностик, анкет, которые ориентированы только лишь на то, чтобы выявить склонности учащегося к тому или иному виду профессиональной деятельности, что сводит сущность педагогических классов к профориентационной деятельности.

В содержании учебных планов педагогических классов содержатся программы учебных курсов, которые зачастую дублируют дисциплины, преподаваемые на первом и втором курсах педагогических вузов, что не отвечает целям и задачам предпрофессиональной подготовки учащихся педагогических классов.

Результаты исследования источников могут служить научной основой для разработки системы социально-педагогических практик, которая будет способствовать не только учебным успехам, но и формированию, а в дальнейшем развитию социально-эмоциональных компетенций у учащихся педагогических и психолого-педагогических классов.

## **Выводы по главе 1**

1. В процессе изучения теоретических аспектов проблемы организации социально-педагогических практик предпрофессиональной подготовки учащихся педагогических классов нами было уточнено содержание понятий:

1) «социально-педагогические практики» – форма организации

образовательной деятельности при освоении образовательной программы в условиях выполнения обучающимися определенных видов работ, связанных с будущей профессиональной педагогической или социальной деятельностью и направленных на формирование, закрепление, развитие практических умений в социальной сфере и сфере образования.

2) «предпрофессиональные социально-педагогические практики» – форма организации образовательной деятельности учащихся педагогических и психолого-педагогических классов при освоении образовательной программы по выполнению определенных видов работ, связанных с будущей профессиональной педагогической или социальной деятельностью и направленных на формирование, закрепление, развитие практических умений в социальной сфере и сфере образования.

2. Обучение и воспитание в предпрофессиональных педагогических классах общеобразовательных организаций направлено на развитие у учащихся целостной системы умений, самостоятельной деятельности и личной ответственности, а также на формирование личностных качеств, необходимых будущим педагогам. Для достижения этих целей необходимо, чтобы ученики не только повторяли заученный материал и решали готовые задачи «по образцу», но также умели распознавать реальные проблемы в повседневной жизни, формулировать эти проблемы, преобразовывать их в задачи, связывать их с уже приобретенными знаниями, а также оценивать и анализировать результаты принятых решений.

3. Предпрофессиональные умения учащихся проявляются в реальных социальных и профессиональных ситуациях, поэтому обучение учащихся предпрофессиональных педагогических классов должно быть основано на практическом подходе, с акцентом на практическую направленность их подготовки, то есть теоретические основы педагогики и психологии должны осваиваться через практическую деятельность школьников в реальных жизненных условиях.

4. Для успешной реализации практико-ориентированного подхода в

обучении необходимо уделить особое внимание организации социально-педагогических практик учащихся. Основная цель таких практик – выявить склонности учащихся к педагогической деятельности, развить их мотивацию и интерес к педагогической профессии, а также приобрести необходимые педагогические, организаторские умения для будущей профессии. Кроме того, эти практики помогут учащимся освоить опыт, необходимый для самостоятельной организаторской и коммуникативной деятельности в будущем.

5. Социально-педагогические практики играют важную роль в привлечении учащихся педагогических классов для развития их социального опыта. Они представляют собой организацию различных социальных активностей, способствующих формированию общепрофессиональных умений у будущих педагогов.

6. В результате исследования состояния проблемы был выявлен ряд противоречий между существующими теоретическими разработками по организации педагогической и социальной практики и разработкой конкретной модели социально-педагогических практик для формирования умений, необходимых будущим педагогам. Основное внимание теоретических исследований сфокусировано на организации и реализации какого-либо вида практики – педагогической или социальной – как средства подготовки будущих педагогов к профессиональной педагогической деятельности.

7. Существующие программы педагогических и социальных практик не являются достаточно гибкими и мобильными, не способны в достаточной степени сформировать необходимые предпрофессиональные умения у учащихся педагогических классов. Не разработана определённая система социально-педагогических практик для формирования предпрофессиональных умений, необходимых обучающимся педагогических классов как будущим педагогам.

8. Система социально-педагогических практик для предпрофессиональной

подготовки учащихся педагогических классов позволяет учесть педагогические условия для организации таких практик, определить содержание практик, разработать научно-методическое обеспечение социально-педагогических практик.

9. Обобщая подходы к определению пошагового содержания социально-педагогических практик для предпрофессиональной подготовки учащихся педагогических классов, были определены следующие этапы:

- «Мотивационный», предполагающий анализ личностных мотивов, профессиональных интересов, запросов, дефицитов и перспектив развития предпрофессиональных умений;
- «Ознакомительный», в процессе которого происходит знакомство учащихся с программой практики и условиями её проведения;
- «Профессиональных проб», в процессе которого происходит формирование у школьников представлений о педагогической и социальной деятельности, которую им предстоит выполнять в ходе практики, предполагающий профессиональную проверку, моделирующую элементы профессиональной деятельности, непосредственное участие в деятельности педагога, тьютора, воспитателя, социального работника;
- «Рефлексивный» – анализ и осмысление качественных изменений, самооценка уровня сформированности необходимых умений, постановка целей для дальнейшего развития предпрофессиональных умений;
- «Коррекционный» предусматривает по результатам анализа внесение необходимых дополнений, изменений, а также определение пути дальнейшего развития.



## **ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ВНЕДРЕНИЮ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРАКТИК В ПРЕДПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ПОДГОТОВКУ УЧАЩИХСЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССАХ**

### **2.1. Система социально-педагогических практик предпрофессиональной подготовки учащихся педагогических классов**

В условиях развития современной системы образования, учитывающей социальный запрос, возросшую популяризацию социально значимой деятельности в образовательной среде, необходимо уделять большое внимание подготовке высококвалифицированных педагогических кадров, что способствует повышению научного интереса к данной проблеме, включая изучение социально значимой деятельности и социально-педагогических практик для организации системы подготовки учащихся к будущей профессионально-педагогической деятельности.

Предпрофессиональные педагогические классы выполняют важную социальную миссию, заключающуюся не только в обеспечении высокого уровня культуры выпускников школы, которые обучаются в этих классах, но и в общем повышении качества педагогического образования. Одной из основных составляющих учебных программ для учащихся педагогических классов является развитие и воспитание личности школьника, формирование у него компетенций, которые помогут ему не только успешно учиться, но и стремиться к профессиональному самоопределению.

Одной из важнейших задач школы является создание таких педагогических условий для учащихся педагогических классов, которые помогут им формировать предпрофессиональные компетенции и в будущем стать успешными педагогами. [8, с. 45; 76, с. 6].

Основой разработки системы социально-педагогических практик для учащихся педагогических классов является Ядро высшего педагогического

образования [220], которое определяет основные требования к обучению будущих учителей и содержит основные параметры профессиональных образовательных программ в соответствии с предметными областями федеральных государственных образовательных стандартов.

Ядро высшего педагогического образования состоит из семи модулей: предметный, социально-гуманитарный, коммуникативно-цифровой, здоровьесберегающий, психолого-педагогический, воспитательный и учебно-исследовательский. Все эти модули направлены на развитие необходимых умений будущего педагога, которые помогут ему успешно решать педагогические задачи, связанные с обучением и формированием личности ученика. Они являются основой знаний и профессиональных умений, которыми должен обладать выпускник педагогического вуза.

Из этого следует, что учебная программа для учащихся педагогических классов должна быть согласована с основными положениями Ядра высшего педагогического образования и должна включать систему социально-педагогических практик.

Требования к предпрофессиональным умениям выпускника педагогического класса коррелируются с компетентностной моделью Ядра высшего педагогического образования:

- знание основ психического развития, возрастных особенностей поведения и деятельности человека;
- умение организовывать продуктивную, игровую, досуговую деятельность;
- умение взаимодействовать, выстраивать коммуникацию и сотрудничество с различными субъектами образовательных, социальных и общественных отношений;
- умение создавать разнообразные проекты, в том числе социальные.

Таким образом, одной из важнейших задач школы в соответствии с требованиями, предъявляемыми к подготовке учащихся педагогических

классов, является формирование у школьников мировоззренческой и педагогической позиции, социально активного поведения, включение школьников в социально значимую деятельность.

Нами был проведён анализ образовательных программ для учащихся педагогических классов как общеобразовательных школ города Москвы, так и школ с педагогическими классами в Санкт-Петербурге, Волгоградской области, Свердловской области, Ярославской области, изучена модель реализации педагогических классов в Республике Беларусь (таблица 1).

Таблица 1 – Включение в образовательные программы учащихся педагогических классов социально-педагогических практик

<b>Город, область, регион, страна</b>	<b>Виды практик, включённых в образовательные программы</b>
Санкт-Петербург	Профессиональные пробы в формате стажировки в детских садах города, производственная практика на базе педагогических колледжей и многопрофильных техникумов
Волгоградская область	Педагогическая практика на базе общеобразовательных школ и учреждений дополнительного образования в рамках дополнительного соглашения
Калининградская область	Участие учащихся педагогических классов в педагогических фестивалях, волонтерских акциях, вожатская практика при летнем школьном лагере
Свердловская область	Профориентационная работа на базе Уральского государственного педагогического университета в разных учебных подразделениях, практические занятия на базе педагогических колледжей
Ярославская область	Вожатская практика в рамках сетевого взаимодействия Ярославского государственного

	педагогического университета, Центра детского и юношеского туризма и экскурсий Ярославской области и общеобразовательных организаций, педагогическая практика «Первые профессиональные пробы» на базе муниципальных дошкольных образовательных учреждений
Республика Беларусь	В рамках педагогических проб предлагаются различные активности, которые помогут будущим учителям развивать свои профессиональные умения. Это включает посещение уроков, организацию игр на переменах, проведение фрагментов уроков, а также практику в школьных лагерях и участие в волонтерской деятельности.
Республика Карелия	Организация лагерей, включение учащихся педагогических классов в участие в днях открытых дверей профессиональных образовательных организаций, участие старшеклассников в мероприятиях профессиональных образовательных организаций в рамках внеаудиторной деятельности, взаимодействие со студентами

Как видно из таблицы 1, в данных областях и регионах включение в образовательные программы учащихся педагогических классов различных практик носит несистемный характер, например, отсутствуют такие виды практик, как наставническая, шефская, тьюторская. В настоящее время, учитывая значимость проактивной деятельностной позиции учащихся, включения их, будущих педагогов и социальных работников, в социально активную деятельность, необходима комплексная, системная подготовка, которая может быть реализована с помощью системы социально-педагогических практик.

Следует отметить, что каждый вид социально-педагогической практики формирует определённые предпрофессиональные умения будущих педагогов, что демонстрирует однобокий подход к формированию и развитию профессионально важных для педагогов качеств и умений.

Учитывая требования к профессиональной подготовке педагогических работников, обозначенные в таких документах, как Федеральный государственный стандарт высшего образования, Ядро педагогического образования, Стандарт предпрофессионального проекта «Новый педагогический класс в московской школе, мы выделили ряд общих предпрофессиональных умений, необходимых будущему педагогу в его дальнейшей профессиональной деятельности: коммуникативные умения, умения командной работы, самоорганизация и самообразование.

Развитие у учащихся педагогических классов с учетом их индивидуальных особенностей познавательных интересов, формирование у них коммуникативных, организаторских умений, умения работать в команде, умения работать с различной информацией, необходимой для гармоничного и всестороннего развития личности, умения к различному взаимодействию — все это невозможно без организации социально-педагогических практик.

Считаем, что в настоящее время одной из ключевых задач является разработка системы социально-педагогических практик для учащихся педагогических классов.

Система социально-педагогических практик, позволяющая комплексно формировать коммуникативные умения, умения командной работы, способность к самоорганизации и самообразованию у учащихся педагогических классов, была создана в ходе реализации эксперимента.

Прежде всего обратимся к понятию «система». Понятие «система» имеет достаточное количество различных дефиниций, которые применяются в зависимости от области знаний, контекста, целей исследования. В Педагогическом словаре (В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова и др.) «система»

– «множество элементов, образующих определенное единство, благодаря общесистемным качествам». [126, с. 52]

Мы будем трактовать «систему» как совокупность связанных между собой блоков, функционирование которых направлено на достижение конкретного практического результата.

Подготовку учащихся педагогических классов к будущей профессионально-педагогической деятельности средствами социально-педагогических практик следует рассматривать в единстве и взаимосвязи всех её компонентов, так как они образуют систему, направленную на решение поставленных задач.

Согласно воззрениям А.В. Усовой, которые мы разделяем, развитие умений происходит в процессе длительных практических действий, что позволяют формировать различные виды практик, в том числе и социально-педагогические, это и определяет их возможности для предпрофессиональной подготовки учащихся педагогических классов. [186, с. 160]

Рассмотрим систему социально-педагогических практик, которая способствует формированию необходимых профессиональных умений. (Рисунок 1)

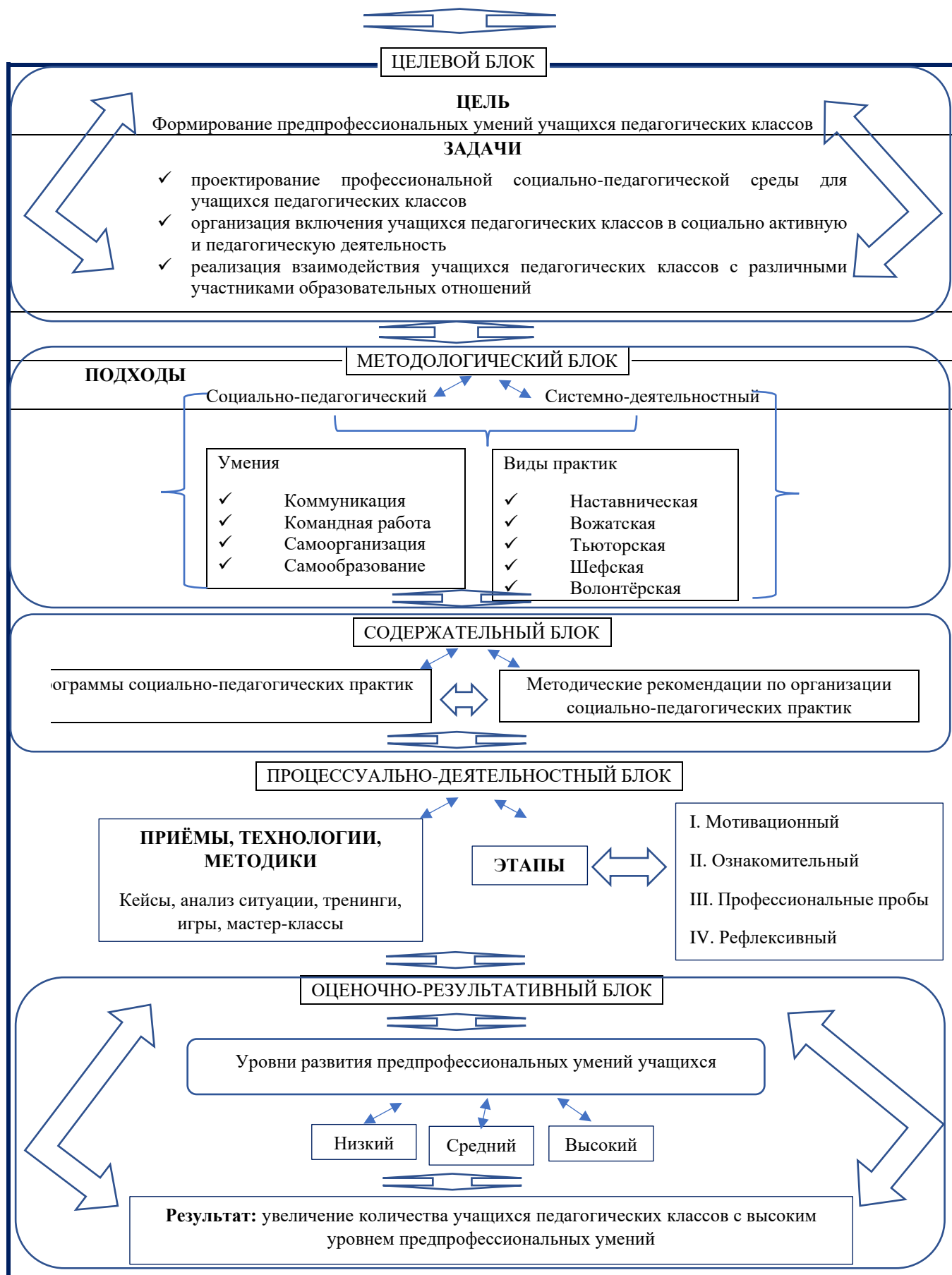


Рисунок 1 - Система организации социально-педагогических практик для предпрофессиональной подготовки в педагогических классах с целью формирования предпрофессиональных умений учащихся

Предлагаем определить социально-педагогические практики как форму организации образовательной деятельности при освоении образовательной программы в условиях выполнения обучающимися определенных видов работ, связанных с будущей профессиональной педагогической или социальной деятельностью и направленных на формирование, закрепление, развитие практических умений в социальной сфере и сфере образования.

Разработанная нами система социально-педагогических практик представляет собой комплекс целевого, методологического, содержательного, процессуально-деятельностного и оценочно-результативного блоков, между собой взаимосвязанных.

Цель системы социально-педагогических практик – формирование предпрофессиональных умений учащихся педагогических классов. Для достижения цели необходимо решить ряд задач: спроектировать для учащихся педагогических классов профессиональную социально-педагогическую среду; включить учащихся педагогических классов в социально активную и педагогическую деятельность; организовать взаимодействие учащихся педагогических классов с различными участниками образовательных отношений.

Система разработана на основе системно-деятельностного и социально-педагогического подходов, которые позволяют моделировать взаимодействие между учащимися и обществом, активное участие обучаемых в учебно-познавательной деятельности, а не просто пассивное восприятие информации. Все это позволяет организовать эффективный педагогический процесс, в котором учащиеся являются активными участниками.

Нами выделены следующие виды социально-педагогических практик: наставническая, вожатская, тьюторская, шефская и волонтерская. Рассмотрим более подробно каждый вид практики.



Наставничество играет важную роль в развитии и совершенствовании педагогического мастерства учащихся педагогических классов, способствуя формированию предпрофессиональных умений будущих педагогов.

В современной литературе подробно рассматриваются «различные модели наставничества:

- менторинг, или классическая модель;
- партнерское наставничество;
- ситуационное наставничество;
- краткосрочное наставничество;
- скоростное наставничество;
- групповое наставничество;
- флеш-наставничество;
- виртуальное наставничество;
- саморегулируемое наставничество;
- реверсивное наставничество;
- командное наставничество;
- супервизия;
- модель «Подающий надежды»;
- модель «Тень» [160, с. 110–116].

Обратимся к традиционной модели наставничества, которая была известна с давних времен и до сих пор успешно практикуется в разных странах. В этой модели – «наставничество один на один» – более опытный педагог (наставник) взаимодействует с начинающим, который нуждается в приобретении знаний и опыта. Благодаря систематическому и близкому общению между наставником и его подопечным устанавливаются дружеские и доверительные отношения, которые способствуют быстрому включению в процесс обучения и приобретению необходимых навыков. Такая модель наставничества является индивидуализированной и отвечает потребностям каждого наставляемого.

Согласно современным тенденциям развития наставничества, отмеченным в работе Н.Н. Суртаевой, О.В. Ройтблат, Ж.Б. Косицыной «Наставничество: история и современность», происходит отход от существовавшей ранее единственной позиции: старший учит младшего – и все больше получает развитие тенденция наставничества «ученик-ученик», «сегодня ты наставник, завтра – наставляемый», каждый учит каждого. Авторы замечают, что «на современном этапе при определении феномена «наставник» исчезает признак возраста, все чаще можно увидеть понимание наставника как человека, обладающего определенным опытом и знаниями, с высоким уровнем коммуникации, стремящегося помочь своему подопечному приобрести опыт, необходимый и достаточный для овладения необходимыми, востребованными на данный момент компетенциями» [177, с. 195].

Классическая модель наставничества может использоваться как вид социально-педагогической практики для учащихся педагогических классов, ведь в роли наставников могут выступать сверстники, достигшие значительных успехов в той или иной области знаний. Следует заметить, что не каждый ученик способен быть наставником – наставник должен обладать высокой степенью мотивации, открытости, эмпатии, толерантности, стремлением к сотрудничеству.

Учащиеся педагогических классов могут выступать в роли наставников для учащихся в начальной школе, для своих одноклассников и сверстников из параллельных классов, испытывающих какие-либо трудности.

Взаимодействие по принципу «ученик – ученик» может выстраиваться по-разному, что напрямую связано с возрастными особенностями, психосоциальными характеристиками школьников, взаимодействие между детьми может быть формальным, дружеским или конфликтным.

От особенностей общения наставника и наставляемого зависит характер их отношений и успешность разрешения различных педагогических ситуаций.

Особенности поведения детей часто обусловлены ситуацией в семье, переходом ребенка в другую школу, появлением новых увлечений, друзей,

определённых зависимостей. Проблемные ситуации возникают и в связи с трудностями в учебной деятельности, которые зачастую испытывают школьники, их активностью в различных мероприятиях: спортивных, культурных, социальных.

Эти проблемы могут быть решены как взрослыми (учителями, специалистами, родителями), так и детьми, то есть учениками, и особую роль здесь могут играть учащиеся педагогических классов, которые получают первый предпрофессиональный опыт педагогической деятельности.

Наставническую практику уместно осуществлять как в урочной, так и внеурочной деятельности.

Осуществление наставничества невозможно без проявления личностных качеств, которые позволяют выстраивать конструктивное взаимодействие уверенно, и это взаимодействие непосредственно связано с развитостью социальных, «мягких навыков». Подобные умения формируются в процессе жизнедеятельности и часто востребованы для обеспечения эффективности наставнической деятельности.

Важной характеристикой наставника являются эмпатия и толерантность, которая проявляется в умении принимать различные точки зрения и взгляды. Также важно уметь понять мотивацию действий других людей. Кроме того, наставнику необходимы коммуникативные умения, включающие активное слушание, умение устанавливать контакт и вести уважительное общение. Эти умения помогают наставнику вызвать доверие и создать доброжелательную атмосферу. В процессе общения может потребоваться также умение подсказать собеседнику, как анализировать причины своих действий.

Для успешного наставничества необходимо уметь анализировать поступки и находить решения. Важным качеством наставника является умение организовывать диалог. Еще одной значимой чертой хорошего наставника является способность работать в команде. Он должен быть лидером, который ведет за собой. В то же время наставник должен уметь понимать и принимать

на себя различные роли и обязанности, чтобы наладить продуктивное взаимодействие и сотрудничество.

Не менее важным умением для наставника должна стать способность к рефлексии: постоянное осмысление своей деятельности с целью ее совершенствования.

Обладание вышеперечисленными умениями позволит наставнику организовать содействие, поддержку наставляемому в решении многих жизненных ситуаций и трудностей, возникающих в процессе обучения.

Не менее важную роль в формировании необходимых будущему педагогу качеств и умений играет вожатская практика, так как позволяет школьникам приобретать опыт выстраивать взаимодействие, коммуникацию, организовывать не только свою деятельность, но и деятельность других людей.

Вожатскую практику для учащихся педагогических классов можно считать первым самостоятельным опытом педагогической деятельности: вожатым-ребятам приходится сталкиваться с различными ситуациями, требующими педагогического, а иногда и управленческого решения, организовывать игры, групповые и массовые мероприятия для детского досуга, осваивать основные методы и формы работы с детским коллективом. Позиция ученик-вожатый позволяет ребятам выбирать способы общения и такие виды деятельности, которые будут понятны и близки интересам и потребностям их воспитанников, применять индивидуальный подход, помогая младшим ребятам.

Вожатская практика максимально приближена к профессиональной деятельности будущего педагога: она дает возможность развить и закрепить знания, умения работы с детьми разного возраста в условиях временного детского коллектива.

Следует отметить, что к вожатской практике нужно серьёзно и тщательно готовиться. Этот вид практики обладает значительным потенциалом в формировании необходимых предпрофессиональных

педагогических умений учащихся педагогических классов, связанных с организацией культурно-досуговой деятельности, психолого-педагогическим сопровождением детского коллектива, воспитательной работой. Вожатская практика – важное звено непрерывной практики учащихся педагогических классов: умения работы с детским коллективом и организации воспитательной работы, полученные в ходе вожатской практики, позволят обучающимся педагогических классов в следующем учебном году глубже сконцентрироваться на изучаемых учебных предметах и курсах внеурочной деятельности.

Нельзя не отметить, что вожатская практика ориентирована не только на обучение учащихся педагогических классов вожатской деятельности, которая, возможно, пригодится им в их будущей профессии, но и на формирование гражданско-патриотической позиции будущего педагога, на включение школьников в различные социальные проекты, на участие в детских общественных объединениях.

Специфика вожатской практики заключается в почти полной самоорганизации деятельности самими же вожатыми-школьниками, так как они выступают и в роли преподавателя, и в роли куратора, и в роли разработчика сценариев занятий и мероприятий, и даже в роли администратора.

Вожатская практика дает будущему учителю уникальный педагогический опыт, ведь педагог с навыком вожатской деятельности имеет ряд профессиональных конкурентных преимуществ по сравнению с учителем, который никогда не работал с отрядом ребят. У прошедшего опыт вожатства иные коммуникативные и организаторские умения: он работает на всех ребят, ставя перед каждым подопечным посильную задачу; у него другой уровень внутреннего осознания своей персональной ответственности перед вверенными ему детьми.

Вожатого можно назвать воспитателем особого типа, так как он может реализовывать уникальные возможности воспитательного процесса как в

условиях образовательного процесса школы, так и во внеурочное время в условиях летних оздоровительных лагерей, в каникулярное время, в различных клубах и объединениях.

Современному вожатому необходимо знать возрастные и индивидуальные особенности вверенных ему детей, поэтому обязательным для вожатого, и особенно для проходящих вожатскую практику учащихся педагогических классов является чтение специальной литературы, овладение основными приёмами организации временного детского коллектива, чтобы знакомить детей с традициями и возможностями лагеря, организовывать прогулки, походы, экскурсии. И, безусловно, важным в работе вожатого остаётся умение не злоупотреблять своей «властью», а разумно сочетать педагогическое руководство с практикой детского самоуправления.

Не менее важным видом социально-педагогической практики для учащихся педагогических классов является, на наш взгляд, тьюторская практика, которая ориентирована прежде всего на персонализацию образовательной траектории, учитывающей индивидуальный потенциал обучающегося. Таким образом, выступая в роли проводника в образовательное пространство школы, тьютор организует образовательный маршрут ребёнка, который предполагает систематическое рефлексивное соотнесение достижений обучающегося с его интересами, желаниями и возможностями.

Т.М. Ковалева считает, что «тьютор – это педагог, который работает на основе принципа индивидуализации и сопровождает построение индивидуальной образовательной программы» [66, с. 8–16].

По нашему мнению, осуществление тьюторской деятельности как вида социально-педагогической практики будет способствовать активизации и индивидуализации образовательного и воспитательного процесса. Приобщение к тьюторской практике учащихся педагогических классов позволит актуализировать имеющиеся у них профессионально-педагогические знания, выявить уровень сформированных у них

предпрофессиональных умений, а учащимся-подопечным поможет быстрее адаптироваться к образовательному пространству школы, определить свой индивидуальный образовательный маршрут.

В системе социально-педагогических практик шефская помощь занимает одно из приоритетных мест. Направления шефской практики могут быть достаточно широкими: это и развитие таланта, и помощь в профориентации, и поддержка в инклюзивном образовании, и социальная поддержка.

Шефская работа была начата А.С. Макаренко в трудовой колонии, где каждому младшему колонисту назначался старший, отвечающий за его благополучие. Впоследствии последователи педагогических идей Макаренко продолжили развивать эту форму взаимодействия, особенно активно она распространялась в советское время, когда пионервожатые, студенты начали брать шефство над школьными пионерскими отрядами, создавая специальные шефские бригады. [96].

Особенности шефской практики заключаются в оказании регулярной, можно сказать, непрерывной помощи подшефным ученикам в начальной школе, учащимся в центрах инклюзивного образования и постоянная помощь собственным одноклассникам, которые испытывают трудности в обучении.

Оказывающий шефскую помощь должен обладать рядом сформированных личностных качеств, таких как коммуникабельность, трудолюбие, толерантность, ответственность, лидерство, иметь высокие достижения в учебе, творческой деятельности, обладать достаточным социальным интеллектом, иметь большое желание помогать как младшим ребятам, так и своим товарищам.

В процессе шефской практики учащиеся педагогических классов не только могут проявлять свои индивидуальные черты личности, но и учатся жить в коллективе, сотрудничать друг с другом, заботиться о младших школьниках и с уважением относиться к людям старшего поколения.

Шефская практика может строиться как на работе всего класса, так и на деятельности отдельных инициативных групп. Каждый член шефской группы имеет свои обязанности в соответствии с определённым видом деятельности: трудовая, культурно-массовая, обучающая, социальная.

Шефская практика направлена на формирование межличностного и межгруппового взаимодействия учащихся разных возрастов.

Основа шефской практики заключается в самостоятельности, которая создает атмосферу ответственности в шефском коллективе, укрепляет межвозрастные связи, способствует передаче опыта старших младшим.

Готовность учащихся педагогических классов принимать участие в добровольческой деятельности, что предполагает участие в волонтерской деятельности, является также значимым показателем осознания собственных реальных возможностей в их будущей профессиональной деятельности в качестве педагога или работника социальной сферы.

Формы организации волонтерской деятельности в рамках реализации волонтерской практики могут быть разнообразными: всевозможные акции, тесты, опросы, выставки, гостиные, диспуты, деловые игры, дискуссии, игровые программы, творческие и спортивные конкурсы, конференции, круглые столы, лекции, мастер-классы, встречи с интересными людьми, походы, праздники, презентации, видеолектории, рейды, соревнования, тренинги, турниры, фестивали, экскурсии, эстафеты, ярмарки.

Специфика содержательного блока определяется особенностями формирования предпрофессиональных умений учащихся педагогических классов, основу которого составляют программы каждого вида социально-педагогических практик и методические рекомендации по их организации. Рассмотрим структуру предлагаемых нами социально-педагогических практик (таблица 2).

Таблица 2 – Виды социально-педагогических практик и соответствующие им структуры



<b>Вид социально-педагогической практики</b>	<b>Цель и задачи</b>	<b>Содержание деятельности</b>	<b>Формируемые умения</b>
Наставническая	Приобретение опыта самостоятельной работы в профессиональной деятельности, формирование профессиональной мотивации, самосовершенствования и саморазвития учащихся, раскрытие профессионального потенциала будущего педагога [177, с. 195]	Непосредственная профессиональная работа в организациях социально-педагогической направленности в качестве ментора, стажера	Коммуникативные умения, умения самообразования и самоорганизации, стремление к самореализации, умение эффективного взаимодействия
Вожатская	Приобретение практических навыков, опыта профессиональной деятельности, формирование умений работать в команде, организовывать совместную и индивидуальную деятельность детей,	Работа в школьных летних лагерях, лагерных сменах в качестве вожатого или помощника вожатого	Командная работа, коммуникативные умения, умение осуществления эффективного взаимодействия

Тьюторская	Приобретение опыта, ориентированного на построение и реализацию персональной образовательной траектории, учитывающей индивидуальный потенциал человека	Сопровождение образовательного маршрута обучающегося в начальных классах, на уровне основного общего образования (5-9), одноклассников, а также воспитанников дошкольных групп	Коммуникативные умения, умение осуществления эффективного взаимодействия, умения самообразования и самоорганизации
Шефская	Приобретение опыта по оказанию непрерывной, систематической помощи дошкольникам, младшим школьникам, ветеранам, пенсионерам, формирование ответственности, самостоятельности, укрепление межвозрастных связей, преемственность	Работа в составе инициативной группы в сотрудничестве с органами социальной защиты и социального обеспечения	Коммуникативные умения, навык осуществления эффективного межличностного взаимодействия, способность к самообразованию и самоорганизации

Волонтерская	Приобретение опыта по организации труда волонтеров, взаимодействия с различными социально ориентированными организациями, знакомство с различными моделями социального поведения; приобретение опыта взаимодействия в социальной среде (добровольческие отряды, общественные организации и движения, союзы, ассоциации, и др.)	Подготовка, организация и активное участие в социально значимых мероприятиях различного уровня и сложности при волонтерских центрах, общественных организациях, учреждениях социальной сферы	Коммуникативные умения, умения самообразования и самоорганизации, стремление к самореализации, умение эффективного взаимодействия, умение работать в команде
--------------	--	--	--

Процессуально-деятельностный блок содержит приёмы, технологии и методики, которые используются в процессе прохождения всех видов социально-педагогических практик: анализ ситуации, тренинги, кейсы, игры, мастер-классы.

Организация социально-педагогических практик включает несколько этапов. На мотивационном этапе происходит анализ личных мотивов, интересов и запросов учащихся. На ознакомительном этапе они знакомятся с программой практики и условиями ее проведения. На этапе профессиональных проб формируются представления о педагогической деятельности. На этапе рефлексии происходит осмысление и даётся самооценка уровня сформированности необходимых умений. Коррекционный этап предполагает внесение необходимых дополнений и возможных изменений на основе анализа, а также на этом этапе определяются пути дальнейшего развития.

Рассмотрим этапы реализации социально-педагогических практик, включающие методы, формы, приёмы работы с учащимися, направленные на формирование у учащихся педагогических классов предпрофессиональных умений (таблица 3).

Таблица 3 – Этапы, содержание, средства и методы реализации социально-педагогических практик

Этапы реализации социально-педагогических практик	Содержание	Средства реализации	Методы реализации	Формы
<b>Наставническая, вожатская, тьюторская, шефская, волонтерская практики</b>				
Мотивационный	Формирование личностных мотивов, интересов, запросов	Тренинги «Командообразование», «Педагогическое взаимодействие», практикум «Твоя будущая профессия», «Педагогическое призвание»	Изучение опыта, мозговой штурм, ролевые, дидактические и деловые игры, исследовательский метод, наблюдение, беседы, анкетирование	Кейсы, дидактические игры
Ознакомительный	Знакомство с программой практики, условиями её проведения, освоение учебно-методических материалов	Семинары-тренинги «Планирование работы наставника/вожатого/ тьютора/шефа/ волонтера»		Ситуативные задачи, анализ ситуации, ролевые игры
Профессиональные пробы	Формирование представлений о виде деятельности, которую предстоит выполнять в ходе практики	Тренинги «Развитие коммуникативных навыков», «Развитие навыков командной работы»		Мастер-классы, тренинги, ролевые игры

Рефлексивный	Формирование умения адекватно оценивать свою деятельности в процессе прохождения практики	Семинары-тренинги «Самооценка», «Основы самоанализа»		Ведение рефлексивного дневника
Коррекционный	Внесение дополнений, изменений, определение дальнейшего пути развития	Семинары-практикумы «Профессиональное самосовершенствование», «Моя траектория развития»		Тренинги, кейсовые ситуации

В целях определения результативности реализации системы социально-педагогических практик в рамках эксперимента мы использовали ключевые критерии сформированности предпрофессиональных умений учащихся педагогических классов (таблица 4).

Коммуникативные умения определялись по методике В.В. Синявского и В.А. Федорошина [60, с. 18], умения командной работы – по опроснику М.Ю. Губиева «Умеете ли вы работать в команде?» [60, с. 22], степень развития самоорганизации измерялась по методике «Диагностика особенностей самоорганизации» (ДОС) А.Д. Ишкова [60, с. 13], самооценка компонентов готовности к профессиональному самообразованию измерялась по карте педагогической готовности к самообразованию Н.А. Моревой [103]. С помощью диагностик были выявлены уровни развития предпрофессиональных умений учащихся педагогических классов.

Таблица 4 – Критерии, показатели диагностики сформированности предпрофессиональных умений учащихся педагогических классов

<b>Критерий</b>	<b>Показатель</b>	<b>Диагностическая методика</b>
Коммуникация	Коммуникативные умения (стремление к общению, поведение в новом коллективе, интроверсия/экстраверсия,	«Коммуникативные и организаторские склонности» В.В. Синявский, В.А. Федорошин [60, с. 18]

	<p>установление контакта, выступление перед аудиторией, ориентация в незнакомой ситуации, отстаивание мнения)</p> <p>Организационные умения (инициативность в общественной деятельности, решительность, настойчивость)</p>	
Командная работа	<p>Определение роли в команде:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- хороший командный игрок,</li> <li>- член команды,</li> <li>- одиночка.</li> </ul>	<p>Опросник М.Ю. Губиева «Умеете ли вы работать в команде?» [60, с. 22]</p>
Самоорганизация	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Планирование</li> <li>- Коррекция</li> <li>- Волевые усилия</li> </ul>	<p>Опросник «Диагностика особенностей самоорганизации»</p>



		(ДОС), А.Д. Ишков [60, с. 13]
Самообразование	Компоненты профессионального самообразования: - мотивационный, - когнитивный, - организационный	«Карта педагогической оценки готовности к самообразованию», Н.А. Морева [103]

По результатам диагностик определяется индивидуально уровень развития каждого учащегося педагогического класса, выявляется его склонность к будущей педагогической деятельности или деятельности в социальной сфере.

Результатом реализации системы социально-педагогических практик является повышение уровня предпрофессиональных умений учащихся, что приводит к увеличению количества учащихся педагогических классов с высоким уровнем развития коммуникативных умений, умения командной работы, умения к самоорганизации и самообразованию.

Необходимо подчеркнуть, что предпрофессиональные умения будущего педагога являются фундаментом для развития профессиональных качеств и компетенций. В связи с этим следует отметить, что формирование предпрофессиональных умений учащихся в педагогических классах предполагает систематическую работу как в рамках освоения теоретического материала программ учебных предметов, так и прохождения всех видов

социально-педагогических практик в системе. Процесс реализации системы социально-педагогических практик зависит и от среды, и от педагогических условий, так как они способствуют формированию у учащихся не только предметных знаний, но и умений для успешной самореализации в будущей профессии.

## **2.2. Педагогические условия организации социально-педагогических практик предпрофессиональной подготовки учащихся педагогических классов**

Как правило, в процессе обучения учащимся педагогических классов создаются почти идеальные условия, которые в реальной педагогической деятельности практически отсутствуют.

Следует отметить, что системно-деятельностный подход к воспитанию и социализации любого ребенка основан на положении о том, что ребенок становится активным участником той деятельности, посредством которой проходит его самовыражение и в дальнейшем – самореализация. При работе с обучающимися педагогических классов педагогам важно понимать, что они не предоставляют учащимся – будущим педагогам – готовые решения, а участвуют в процессе выработки их совместно и наравне с ними, задачи и цели деятельности также вырабатываются совместно. Процесс обучения, воспитания и социализации, таким образом, сконцентрирован вокруг совместного поиска различных решений. В данном случае деятельность учащихся педагогических классов становится одним из видов целенаправленной активности будущего педагога и является выражением его отношения к тому, что его окружает.

При этом важнейшую роль в образовательном и воспитательном процессе учащихся педагогических классов играет вовлечение их не только в учебную деятельность, но и в социальную, в такие совместные проекты, которые бы отвечали интересам и потребностям учащихся; организация тесного взаимодействия между учителем и учеником; практическое обучение, основанное на решении различных вопросов и проблем; «релевантное» применение содержания образования к сценариям реальной жизни; различные виды использования технологий, призванных сделать обучение более эффективным, способствующих формированию предпрофессиональных умений учащихся, готовых сделать педагогику своей будущей профессией.

И поэтому одной из ключевых особенностей предпрофессиональной подготовки школьников должна стать её практическая направленность, что позволит раскрыть потенциал и умения учащихся, а также развить необходимые для будущих педагогов умения и компетенции. Этому будут способствовать следующие факторы: включение в программы обучения разделов, развивающих критическое мышление, креативность, коммуникацию и сотрудничество; мотивирование учащихся эмоциональной вовлеченностью и внутришкольными связями; вовлечение в различные школьные, в том числе и научные сообщества и объединения; установление социальных связей; создание системы социально-педагогических практик, выступающей в качестве профессиональных испытаний; вовлечение старшеклассников в деятельность в качестве помощников вожатых и классных руководителей; организация практики в образовательных организациях и социальных учреждениях и другие подобные мероприятия.

Результаты анализа организации деятельности педагогических и психолого-педагогических классов в достаточно широком масштабе показал разрозненность и противоречивость подходов к их реализации и содержанию образовательных программ, и в связи с этим возникла необходимость в научно-методическом сопровождении решения данной проблемы, что предполагает в том числе создание педагогических условий для реализации системы социально-педагогических практик.

Школа должна и может способствовать формированию социально-воспитательного аспекта учебного процесса, что предполагает необходимость активного развития ученического самоуправления, включающего учащихся в работу общественных организаций, спортивных и творческих клубов, а также научных школьных обществ. Важно отметить, что сегодня существует острая потребность в организации систематических социально-педагогических практик. Они должны быть включены в практическое обучение как основной элемент подготовки учащихся педагогических классов.

Таким образом, должны быть созданы педагогические условия для реализации социально-педагогических практик в целях предпрофессиональной подготовки учащихся педагогических классов.

В ходе анализа научных исследований было выявлено, что учёные-педагоги и психологи выделяют психолого-педагогические условия (А.В. Круглий, А.В. Лысенко, А.О. Малыхин и др.), организационно-педагогические условия (Е.И. Козырева, С.Н. Павлов, А.В. Сверчков и др.), дидактические условия (М.В. Рутковская и др.).

Рассмотрим некоторые дефиниции понятия «педагогические условия».

«Совокупность мер педагогического воздействия и возможностей материально-пространственной среды» – так определяют педагогические условия В.И. Андреев, А.Я. Найн и Н.М. Яковлева [6, с. 44-49].

Н.В. Ипполитова и М.В. Зверева считают, что «педагогические условия связаны с конструированием педагогической системы, где они выступают одним из её компонентов». [59, с. 29-32].

Б.В. Куприянов и С.А. Дынина трактуют педагогические условия как «планомерную работу по уточнению закономерностей как устойчивых связей образовательного процесса, обеспечивающая возможность верифицируемости результатов научно-педагогического исследования». [85, с. 101-104].

По мнению Г. В. Голубовой, «педагогические условия – это особенности организации учебно-воспитательного процесса, детерминирующие результаты воспитания, образования и развития личности, которые обеспечивают целостность обучения и воспитания, способствуют всестороннему гармоничному развитию личности студентов и создают благоприятные возможности для выявления и развития их одаренности» [41].

С точки зрения Н. М. Болюбаш, педагогические условия представляют собой «совокупность взаимосвязанных факторов, которые необходимы для целенаправленного процесса формирования профессиональной компетентности» [24, с. 114].

Под педагогическими условиями мы будем понимать множество потенциальных возможностей, которые могут быть реализованы в образовательной среде, чтобы обеспечить целенаправленное и эффективное достижение высокого уровня предпрофессиональных умений у будущих учителей в процессе прохождения ими социально-педагогических практик:

- организация пространственной среды школы, предполагающей единство основного и дополнительного образования, включение в программу учащихся педагогических классов практико-ориентированных учебных курсов;
- организация целенаправленного и последовательного включения учащихся педагогических классов в сотрудничество со всеми участниками образовательных отношений, в том числе при помощи создания клубов, движений и сообществ;
- организация сетевого взаимодействия между школой, колледжем, вузом, социальным учреждением для реализации системы социально-педагогических практик;
- использование ресурсов городской среды, предоставленного социокультурным пространством города, что способствует развитию социально ориентированной личности учащихся педагогических классов;
- организация рефлексии.

Выбор выдвинутых нами педагогических условий для реализации системы социально-педагогических практик в целях формирования предпрофессиональных умений будущего учителя обусловлен практической их реализацией, что способствует учету личных интересов, способностей, возможностей, развитию социально-ориентированной личности учащихся педагогических классов.

Рассмотрим более подробно каждое из условий.

1. Организация пространственной среды школы предполагает проектирование такой образовательной программы для учащихся педагогических классов, которая учитывает интеграцию профессионального, общего и дополнительного образования, способствующую формированию

необходимых обучающимся компетенций, а также значительно расширяющую границы традиционной образовательной программы. Проектирование образовательных программ является одним из ключевых аспектов педагогического проектирования и приобретает особую релевантность в контексте развития предпрофессионального образования. Образовательная программа представляет собой документ, определяющий тип и методы организации учебно-воспитательного процесса в рамках конкретной педагогической системы. Перед тем, как приступить к разработке программы, необходимо полностью осознать ее уникальные характеристики. Например, учебная программа для предпрофессиональных педагогических классов должна предусматривать освоение учащимися общеобразовательных учебных предметов, профильных дисциплин и дополнительных образовательных программ по направлению предпрофильной подготовки. Данная программа должна включать в себя основные аспекты содержания рабочих программ учебных предметов на уровне среднего общего образования, программ курсов предпрофессиональной подготовки будущих педагогов, а также дополнительных образовательных программ.

Опыт реализации предпрофессиональных педагогических классов в системе московского образования показывает, что особенностью образовательной программы для учащихся является сочетание профильного обучения, то есть изучение ряда предметов на углубленном уровне, и освоение практико-ориентированных элективных курсов и прикладных курсов внеурочной деятельности в соответствии с направленностью класса и выбранной учеником профессиональной отраслью.

Как правило, на углублённом уровне учащиеся педагогических классов изучают обществознание, литературу, историю, иностранный язык в рамках социально-гуманитарного направления, а также обществознание, математику, биологию в рамках психолого-педагогического направления. Обязательными для освоения учебными курсами являются «Риторика», «Психология человека», «Педагогический практикум», обязательные курсы внеурочной деятельности – «Мир. Общество. Человек», «Социальное проектирование».

К вариативным курсам внеурочной деятельности относятся предлагаемые обучающимся программы «Актуальные вопросы правоведения», «Культура иноязычной речи», «Основы волонтерской деятельности», «Основы правовой культуры», «Текст как основа изучения языка».

В рамках интеграции основного и дополнительного образования ребята осваивают обязательную дополнительную общеразвивающую программу «Введение в педагогическую деятельность» по социально-гуманитарному направлению и «Педагогика и психология для старшеклассников» по психолого-педагогическому направлению, предлагаются для изучения и вариативные дополнительные общеразвивающие программы «Лидер» и «Психология».

Одним из значимых профориентационных проектов Москвы является проект «Профессиональное обучение без границ», в рамках которого старшеклассники могут освоить профессию параллельно с учёбой в школе. Учащиеся 10–11 классов, обучаясь в педагогическом классе, имеют возможность посещать занятия в колледжах и получить базовые умения профессии социальной и педагогической направленности. Обучение завершается итоговой аттестацией в форме квалификационного экзамена



(проверка теоретических знаний и практическая квалификационная работа). Учащиеся, успешно прошедшие итоговую аттестацию, получают свидетельство установленного образца с присвоением квалификации рабочего, служащего. Образовательные программы, по которым реализуется обучение: консультант в области развития цифровой грамотности населения (цифровой куратор); вожатый; инструктор-проводник по пешеходному туризму и трекингу; няня; социальный работник; корректор.

Однако следует отметить, что профильное обучение невозможно реализовать, не включая школьников в различные практики системы дополнительного образования, что позволит актуализировать процесс формирования у будущих педагогов необходимых предпрофессиональных умений.

2. Необходимо организовать целенаправленное и последовательное включение учащихся педагогических классов во взаимодействие со всеми участниками образовательных отношений. Создание в школе системы ученического самоуправления, различных клубов, объединений, движений является одним из педагогических условий реализации системы социально-педагогических практик. Так создается возможность для самореализации каждого обучающегося педагогического класса, организуются условия, способствующие успешной социализации будущих педагогов, приобретению опыта взаимодействия не только со сверстниками, но и взрослыми, формируются коммуникативные умения, умения самоорганизации, конструирования собственной деятельности.

Поскольку в основе всех детских общественных объединений лежат принципы свободы выбора и добровольности участия, единства

индивидуальных и коллективных замыслов, ценностей, активности, следует создавать для учащихся педагогических классов профессиональные клубы, которые будут решать пул задач: познакомить с основами педагогики и педагогической деятельности, сформировать интерес школьников к педагогическому труду на примерах из реальной жизни и работах выдающихся отечественных и зарубежных педагогов.

Следует отметить, что многие учащиеся педагогических классов, становясь членами клубов «Юный педагог», «Школа будущего учителя» и других, имеют слабые представления о специфике учительского труда, поэтому деятельность подобных объединений должна быть направлена прежде всего на возможность для учащихся приложить знания, полученные на уроках, занятиях по программам курсов внеурочной деятельности и дополнительным образовательным программам на практике. Работа клуба заключается не только в проведении различных бесед, но в организации практической педагогической деятельности: написание сценариев различных мероприятий, их подготовка и проведение; выполнение разнообразной общественной работы педагогического содержания; организация экскурсий, краеведческой работы, творческих и спортивных игр для младших школьников; проведение педагогических мастерских; решение различных кейсовых ситуаций психолого-педагогической направленности.

Такая практическая работа в клубе позволит ребятам приобрести многие необходимые им в дальнейшей педагогической деятельности профессиональные умения, расширит их кругозор, будет способствовать развитию самостоятельности, самоорганизованности, формированию основ педагогической этики и психолого-педагогического анализа.

Как правило, подобным клубом руководит учитель, педагог, наставник, который направляет и координирует деятельность учащихся, в процессе которой происходит общение учащихся не только между собой, с младшими школьниками, с родителями, но и практически со всем коллективом образовательной организации, то есть со всеми участниками образовательных отношений.

Создание педагогических клубов и кружков не является нововведением, опыт такой работы в рамках допрофессиональной подготовки учащихся существовал в 70-80-е годы XX века. В.И. Ревякина рассматривает деятельность очно-заочного клуба «Юный педагог», который работал на базе Томского педагогического института [151].

В.И. Ревякина обращает внимание на то, что «школьники должны были заниматься в клубе не менее двух лет. После зачисления в члены клуба им рассылались задания: первое – написать сочинение «Мой идеал учителя»; дать сведения об участии в общественной работе школы (рассказать письменно, какую школьник выполняет общественную работу и что им проделано в текущем учебном году); придумать детскую игру или опишите ее по воспоминаниям. В качестве второго задания клуба предлагалось определить для педагогического наблюдения одного ученика и написать на него характеристику (примерная схема характеристики прилагалась), затем написать доклад на тему «Что я узнал(а) о своей будущей профессии и как решил(а) готовиться к педагогическому труду», для чего необходимо было прочесть специальную и художественную литературу о профессии учителя, встретиться с любимым учителем и, поговорив с ним, выяснить: что главное, решающее в профессии учителя, позволяющее ему успешно трудиться; какими чертами должен

обладать учитель; что является привлекательным в работе учителя; в чем трудности данной профессии, побывать на уроке и высказать свое мнение о нем» [151].

«Задания членов клуба предусматривали решение педагогических задач. Проблемные педагогические ситуации брались из сборников педагогических и психологических задач (авторов Л.Л. Додона, Н.Д. Левитова и др.). Решение педагогических задач способствовало тому, что у членов клуба акцентировалось внимание на характере взаимоотношений учителя и учащихся, личности ученика и ученического коллектива, вырабатывались самостоятельные суждения; будущие педагоги учились во всех педагогических явлениях видеть сложную личность ребенка. Программа клубов для школьников предусматривала выполнение самостоятельных заданий: работа с психолого-педагогической литературой, подготовка рефератов, докладов, сочинений, решение психолого-педагогических задач, выступления перед младшими школьниками выполнение общественной работы с элементами педагогического труда». [151].

Следует отметить, что члены такого педагогического клуба приобретали как теоретические знания, так и практические умения и умения и выполняли самую разнообразную общественную работу педагогического содержания.

Для реализации предлагаемой нами системы социально-педагогических практик создание в пространственной среде школы подобных клубов является одним из педагогических условий для решения таких вопросов, как повышение престижа профессии педагога, качество отбора абитуриентов, включая рост количества выпускников, осознанно выбирающих профессию педагога.

Л.В. Байбородова выделяет два основных подхода к организации клуба для мотивированных на получение педагогических специальностей старшеклассников: субъектно-деятельностный, предполагающий организацию разнообразной учебной и социально значимой деятельности, и практико-ориентированный, предусматривающий применение будущими педагогами психолого-педагогических знаний, усвоенных на уроках, внеурочных занятиях и занятиях по программам дополнительного образования. [16]

Исходя из вышесказанного, можно предложить следующие формы и виды деятельности участников клуба, к которым относятся различные мероприятия, связанные с тематикой педагогической деятельности:

- дискуссии, диспуты, полемические площадки;
- обсуждение различных кинофильмов, книг, телепередач;
- создание буклетов, лифлетов;
- сюжетно-ролевые игры;
- психолого-педагогические тренинги;
- решение проблемных психолого-педагогических задач;
- анализ педагогических ситуаций;
- научно-практические конференции;
- социально-профессиональные пробы, моделирующие специально запланированные ситуации;
- встречи с интересными педагогами, представителями педагогических династий, создание видеотеки встреч, фотоальбома или выпуска газеты.

Важно включать учащихся педагогических классов, ориентированных на получение педагогической профессии, в различные формы совместной

деятельности с педагогами и представителями социальной сферы: проведение совместных дискуссий по проблемам обучения и воспитания, подготовку мероприятий, участие в педагогических советах, работе методических объединений, работу социальных служб.

Не менее важным является и включение учащихся педагогических классов в работу различных детских общественных движений, как, например, Российское движение детей и молодежи «Движение первых», первичные организации которого существуют в школах. Это позволит активизировать работу в плане общения и взаимодействия школьников с людьми разных возрастных групп, участниками образовательных отношений, что будет способствовать формированию предпрофессиональных умений будущих педагогов.

3. Для организации системы социально-педагогических практик важнейшей составляющей педагогических условий следует считать реализацию сетевого взаимодействия между школой, колледжем, вузом, социальным учреждением.

В условиях сетевого взаимодействия образовательных организаций, организаций среднего профессионального образования, педагогических вузов и различных социальных учреждений предпрофессиональная подготовка учащихся педагогических классов осуществляется через планомерное и организованное использование образовательных ресурсов, предоставляемых другими образовательными учреждениями и организациями, включая центры дистанционного обучения.

Предпрофессиональная подготовка учащихся педагогических классов, построенная по принципу сетевой модели, предполагает, что школа получает

возможность доступа к образовательным ресурсам, которых ей не хватает, что призвано усилить её потенциал во всех сферах.

Так, в рамках сетевого взаимодействия параллельно с обучением в школе учащиеся педагогических классов получают профессию «Вожатый» в колледже, которая предполагает широкую программу освоения как теоретического материала, включающую курсы «Введение в профессию «Вожатый», «Педагогическая этика в общении с детьми», «Управление конфликтом: профилактика и решение», «Игра как вид деятельности и метод воспитания личности ребенка», «Основы коллективных творческих дел», так и практические занятия «Алгоритм разработки сценарного плана квеста, презентация и анализ», проведение мастер-классов по различным тематикам.

4. Необходимо использовать ресурсы городской среды, предоставляемые социокультурным пространством города. Это является одним из ключевых условий для реализации системы социально-педагогических практик. Для этого необходима интеграция образовательной организации в городскую среду, установление связей с университетами, колледжами, ведущими технологическими предприятиями и социокультурными учреждениями города. Только таким образом школьники смогут по-настоящему погрузиться в будущую профессию.

Б.А. Ланин считает, что город является воспитывающей и образовательной средой, «загадкой является то, как же именно город воспитывает людей, превращая их из безликого населения в полноправных и ответственных граждан». [87, с. 228].

Социокультурная городская среда представляет сложную синергетическую систему общественных, материальных, правовых и других

условий, с помощью которых происходит становление и самоопределение личности. Социокультурная среда выступает как решающий фактор развития и становления личности. Однако, человек в процессе своей активной деятельности также влияет на окружающую его среду.

На первый взгляд кажется, что городская среда – это мощнейший ресурс для реализации как субъект-субъектного, так и субъектно-деятельностного подходов в воспитании и социализации учащихся. Но на практике сама по себе среда (без грамотного профессионального сопровождения ее использования) не только не обеспечивает развитие личности, но и имеет целый ряд институциональных ограничений указанного процесса. Данный тезис подтверждают результаты исследований Б.В. Куприянова [85, с. 101-104], где выделяются следующие противоречия в осуществлении воспитания и социализации подрастающего поколения в современной городской среде:

- противоречия, возникающие в процессе взаимодействия системы воспитания и городской среды: между наличным и актуальным состояниями (идейной парадигмы воспитания, ценностей ребенка, технологий воспитания, подготовленности кадров),
- ограниченность ресурсного обеспечения (нормативного, финансового, кадрового, информационного).

Таким образом, городская среда – один из определяющих факторов воспитания и социализации учащегося, проживающего в городе, так как в контексте данной среды функционируют и все важнейшие социальные институты: семья, школа и др. Но в то же время городская среда формирует и целый ряд противоречий и сложностей, основные из которых описаны выше. Соответственно, преодоление противоречий и раскрытие потенциала городской



среды как фактора, условия и средства воспитания и социализации учащихся возможно только при условии профессиональной работы педагогов, работающих в педагогических классах. Сопровождение педагогическими работниками воспитания и социализации учащихся с опорой на городскую среду – это процесс, который постоянно усложняется, так как изменяются и сами условия. Следовательно, педагог особенно нуждается в организации, супервизии, контроле и корректировке, что определяет и необходимость специальной подготовки учащихся педагогических классов, формирования у них предпрофессиональных умений, необходимых для будущей профессиональной деятельности.

Одним из основных принципов организации образовательного процесса для учащихся педагогических классов является развитие и воспитание личности школьника, формирование умений, которые не только помогут успешно учиться и удовлетворять образовательные потребности и интересы, но и развивать стремление к профессиональному самоопределению.

Выпускник, завершивший программу обучения в педагогическом классе, должен быть способен на сотрудничество и коммуникацию с учащимися других образовательных организаций как своего возраста, так и других возрастов, уметь взаимодействовать с различными представителями сферы образования и социальной сферы, с общественными организациями.

Социокультурное пространство города в целом успешно способствует ярко выраженной практической направленности предпрофессиональной подготовки учащихся педагогических классов.

Возможности, предоставляемые ресурсами города, могут быть рассмотрены как важные условия для формирования предпрофессиональных

умений будущего педагога в социокультурном пространстве, поэтому необходимо развивать социально ориентированную личность учащихся педагогических классов и практически осуществлять учет их личных интересов, способностей и возможностей.

Педагоги, работающие в педагогических классах, должны уметь проектировать социокультурную образовательную среду воспитания и позитивной социализации учащихся педагогических классов, при этом включать социокультурные объекты и ресурсы в образовательную и воспитательную практику, проектировать участие обучающихся в различных образовательных, культурно-просветительских, спортивно-оздоровительных мероприятиях, экскурсионных мероприятиях (походы в театры, музеи, выставки, парки, на концерты).

Интеграционный формат предпрофессиональной подготовки учащихся педагогических классов может быть реализован во взаимодействии школ с различными учреждениями культуры и искусства: театрами, музеями, библиотеками, домами творчества, выставочными залами и галереями, другими организациями. В рамках такого сотрудничества школьники могут познакомиться не только с особенностями культурно-эстетического направления выбранного им профильного направления, но и с практической составляющей.

Практическое применение умений, полученных обучающимися на уроках, сотрудничество школ с учреждениями культуры в рамках сетевого взаимодействия предоставляет обучающимся широкие возможности для практической деятельности.

Ресурсы городской среды способствуют освоению обучающимися неисчерпаемого образовательного и воспитательного пространства города, учат ценить, чтить и уважать город, в котором они живут; использование ресурсов городской среды закономерно связано с воспитанием у учащихся педагогических классов духовных потребностей, позитивных нравственных установок и формированием просоциального поведения при взаимодействии различных институтов воспитания в условиях безопасной и благоприятной городской среды.

Одной из важнейших организаций, функционирующих в каждом городе, и обладающей широким образовательным и воспитательным потенциалом, является музей, и одним из способов формирования необходимых будущему педагогу предпрофессиональных умений является использование данного городского ресурса в обучении, воспитании и организации социально-педагогических практик в рамках сотрудничества с музеями и совместная работа с музейными работниками. Следует выделить такие направления развития сотрудничества музеев и школ, как:

- создание отдельной структуры в рамках организационных структур школы и музея, которые будут отвечать за партнерские программы и их реализацию;
- развитие взаимодействия школы и семьи, семьи и музея как воспитательной функции образования;
- использование общественных институтов для создания образовательных сетей;
- организация учебных центров при музеях;
- использование возможностей дистанционного обучения и технологии совместной работы.

Музеи помогают расширять знания учащихся о доступных местных ресурсах городской среды, формируют умения раскрывать богатство образовательных ресурсов своего города, района и превращать полученные знания в ценные средства повышения качества предпрофессиональных умений.

Таким образом, программы социально-педагогических практик можно успешно реализовывать в музеях, парках, на территории библиотек, стадионов, природных территориях, в школьном саду, на прилегающей к школе улице, в педагогическом колледже, на перманентно действующей выставке, в ботаническом саду или зоопарке, в океанариуме или на ВДНХ.

Важный момент, которому необходимо уделить особое внимание: все разработанные нами программы социально-педагогических практик направлены на формирование предпрофессиональных умений учащихся педагогических классов, поэтому деятельность школьников должна быть практико-ориентированной: ребята самостоятельно разрабатывают в рамках прохождения определённого вида практик мероприятия, социальные проекты, планы действий при определенных обстоятельствах, моделируют ситуации. И единая образовательная и воспитательная среда города позволяет эффективно использовать ее безграничные социокультурные объекты как инструменты образовательной и воспитательной деятельности.

Таким образом, для эффективного формирования предпрофессиональных умений будущих педагогов необходимо создать определенные педагогические условия. Эти условия должны способствовать развитию социально-ориентированной личности учащихся педагогических классов и учитывать их личные интересы, умения и возможности. Для обеспечения успешной реализации таких условий необходимо переосмыслить основные направления

организации учебно-познавательной деятельности учащихся. Этот подход был проверен в ходе опытно-экспериментальной работы и доказал свою эффективность.

### **2.3. Результаты опытно-экспериментальной работы по внедрению социально-педагогических практик в предпрофессиональную подготовку учащихся педагогических классов**

Одним из важнейших условий обучения в педагогическом классе и выбором профессии педагога для дальнейшей профессиональной деятельности является мотивация к занятиям педагогической деятельностью.

Как утверждал К.Д. Ушинский, важнейшим компонентом профессиональной направленности является мотивация, раннее самоопределение в профессии, которое существенным образом влияет на устойчивость интереса к осуществлению педагогической деятельности. [79]. Данное положение учитывалось в опытно-экспериментальной работе. Было проведено анкетирование среди учащихся 10-х и 11-х педагогических классов, а также проанализированы мотивационные письма учащихся 9-х классов, поступающих в педагогический класс. Мотивационное письмо должно содержать объяснение, почему обучающийся хочет учиться именно в этом классе, какие карьерные цели ставит перед собой, в какой профессиональной сфере хочет развиваться. Рассмотрим данные анализа, полученные на констатирующем этапе эксперимента в ходе анкетирования учащихся педагогических классов. Участниками опроса стали 212 школьников 10-х и 11-х классов. По данным анкет (Приложение 1), 53% учащихся выбрали обучение в педагогическом классе самостоятельно и осознанно, так как планируют

поступление в педагогические вузы. 11% учащихся выбрали обучение в педагогическом классе по рекомендации родителей, 24% учащихся – так как считают себя склонными к учебным предметам гуманитарного цикла, 7% учащихся выбрали обучение в педагогическом классе, так как интересуются психологией, и 5% – так как не захотели обучаться в предпрофессиональных классах технического и естественно-научного профиля. Эти данные свидетельствуют о том, что 47% учащихся в педагогическом классе слабо мотивированы на занятие педагогической деятельностью, что свидетельствует о необходимости разработки эффективных механизмов формирования и укрепления мотивации учащихся к педагогической деятельности уже во время обучения в педагогическом классе, чему способствует реализация системы социально-педагогических практик.

В опытно-экспериментальной работе приняли участие учащиеся 10-х и 11-х педагогических классов трёх образовательных организаций города Москвы: ГБОУ Школа № 460, ГБОУ Школа № 950, ГБОУ Образовательный центр «Протон», 10-е классы – 119 учащихся, 11-е классы – 113 учащихся. Контрольную группу составили учащиеся 10-11-х классов ГБОУ Школа № 460 в количестве 109 человек, в экспериментальную группу входили учащиеся 10-11-х классов ГБОУ Школа № 950, ГБОУ Образовательный центр «Протон» в количестве 123 учащихся. Всего в исследовании приняли участие 232 школьника.

Опытно-экспериментальная работа исследования по реализации системы социально-педагогических практик для учащихся педагогических классов включала следующие этапы: констатирующий, формирующий, контрольный (таблица 5).

Таблица 5 – Этапы опытно-экспериментальной работы

Наименование этапа	Цель этапа	Содержание деятельности	Период
Констатирующий	Анализ литературы по проблеме исследования, определение цели, задач, гипотезы, методики опытно-экспериментальной работы	<ul style="list-style-type: none"> <li>- анализ тематической литературы;</li> <li>- анкетирование учащихся 10-х и 11-х педагогических классов;</li> <li>- анализ мотивационных писем учащихся 9-х классов, планирующих обучение в педагогическом классе;</li> <li>- разработка и создание программ социально-педагогических практик: наставнической, вожатской, тьюторской, шефской, волонтерской;</li> <li>- организация работы в образовательных организациях: ГБОУ Школа № 460, ГБОУ Школа № 950,</li> </ul>	2019-2020 гг.

		<p>ГБОУ Образовательный центр «Протон».</p> <p>Включает:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- диагностика уровня коммуникативных умений в рамках методики диагностики «Коммуникативные и организаторские склонности»</li> </ul> <p>В.В. Синявский, В.А. Федорошин [60, с. 18];</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- диагностика умения командной работы по опроснику М.Ю. Губиева [60, с. 22];</li> <li>- диагностика уровня самоорганизации по опроснику «Диагностика особенностей самоорганизации» (ДОС)</li> </ul> <p>А.Д. Ишкова [60, с. 13];</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- диагностика уровня самообразования по</li> </ul>	
--	--	---	--



		«Карте педагогической оценки готовности к самообразованию» Н.А. Моревой [103].	
Формирующий	Разработка и реализация системы социально-педагогических практик в целях формирования предпрофессиональных умений учащихся педагогических классов	Организация работы по прохождению всех видов социально-педагогических практик обучающимися 10-11-х классов в образовательных учреждениях: ГБОУ Школа № 460, ГБОУ Школа № 950, ГБОУ Образовательный центр «Протон».	2020-2022 гг.
Контрольный	Обработка и систематизация полученных результатов, оформление материалов	Итоговая диагностика сформированности предпрофессиональных умений учащихся педагогических классов (диагностика уровня коммуникативных	2022-2023 гг.

		<p>умений в рамках методики диагностики «Коммуникативные и организаторские склонности»</p> <p>В.В. Синявский, В.А. Федорошин [60, с. 18]; диагностика умения командной работы по опроснику М.Ю. Губиева [60, с. 22]; диагностика уровня самоорганизации по опроснику «Диагностика особенностей самоорганизации» (ДОС) А.Д. Ишкова [60, с. 13]; диагностика уровня самообразования по «Карте педагогической оценки готовности к самообразованию» Н.А. Моревой [103])</p> <p>ГБОУ Школа № 460, ГБОУ Школа № 950,</p>	
--	--	--	--

На констатирующем этапе проведена входная диагностика уровня сформированности предпрофессиональных умений учащихся 10-11-х педагогических классов (для исследования ключевыми являются четыре базовых умения: коммуникативность, командная работа, самоорганизация, самообразование) у экспериментальных и контрольных групп.

Коммуникативные умения измерялись по методике диагностики уровня коммуникативных умений «Коммуникативные и организаторские склонности» В.В. Синявский, В.А. Федорошин [60, с. 18] (цель: выявление стремления к общению, анализ поведения в новом коллективе, интроверсия/экстраверсия, установление контакта, выступление перед аудиторией, ориентация в незнакомой ситуации, отстаивание мнения); умения командной работы диагностировались по опроснику «Умеете ли вы работать в команде?» Губиев М. Ю. [60, с. 22] (цель: выявление роли члена команды – хороший командный игрок, член команды, одиночка); уровень самоорганизации проверялся по опроснику «Диагностика особенностей самоорганизации» (ДОС) А.Д. Ишкова [60, с. 13] (цель: выявление уровня умения планирования, коррекции, волевых усилий); уровень самообразования измерялся по «Карте педагогической оценки готовности к самообразованию» Н.А. Моревой [103], включающей компоненты профессионального самообразования: мотивационный, когнитивный, организационный.

На формирующем этапе для учащихся педагогических классов экспериментальной группы и их классных руководителей проводились

установочные классные часы, где были представлены программы социально-педагогических практик, информация об этапах их прохождения и возможностях, которые предоставляют социально-педагогические практики для формирования предпрофессиональных умений учащихся педагогических классов; были определены площадки для прохождения всех видов социально-педагогических практик, содержание каждого вида практики, формы и виды деятельности учащихся во время прохождения практики.

На контрольном этапе проводилась итоговая диагностика сформированности предпрофессиональных умений учащихся педагогических классов (методика диагностики коммуникативных навыков «Коммуникативные и организаторские склонности», В.В. Синявский, В.А. Федорошин [60, с. 18]; диагностика навыков командной по опроснику «Умеете ли вы работать в команде?», Губиев М. Ю. [60, с. 22]; опросник «Диагностика особенностей самоорганизации» (ДОС) А.Д. Ишков [60, с. 13]; уровень самообразования – по карте педагогической оценки готовности к самообразованию» Н.А. Моревой [103]).

Учащимся были предложены разработанные программы пяти видов социально-педагогических практик: наставнической, тьюторской, вожатской, шефской и волонтерской.

Программы включали цели и задачи практики: приобретение предпрофессиональных умений и опыта самостоятельной предпрофессиональной деятельности при работе со сверстниками, младшими школьниками, участниками городского проекта «Московское долголетие», людьми, нуждающимися в социальной помощи, пенсионерами города Москвы; освоение приемов и методов при организации работы по содержанию практики;

овладение содержанием и формами педагогической и социальной деятельности; формирование умений и опыта планирования работы, практическое использование приобретённых в ходе изучения учебных предметов, курсов внеурочной деятельности и программ дополнительного образования знаний и умений; формирование предпрофессиональных педагогических умений.

Планируемыми результатами обучения при прохождении практики были определены следующие:

- повышение уровня включения учащихся педагогических классов в социальные, культурные и образовательные процессы;
- повышение уровня успеваемости учащихся педагогических классов, испытывающих трудности в учении;
- повышение уровня освоения учащимися педагогических классов различных образовательных программ, в том числе в области дополнительного образования;
- увеличение количества учащихся педагогических классов, посещающих кружки, творческие объединения, спортивные секции;
- увеличение количества успешно реализованных учащимися педагогических классов творческих и образовательных проектов;
- повышение уровня сформированности таких предпрофессиональных умений, как: умение выстраивать коммуникацию и сотрудничество с ровесниками и с детьми иных возрастов; с представителями социальной сферы, общественных организаций, сферы образования; умение работать в команде; умения самоорганизации и самообразования.

Основными локациями для проведения практик являлись общеобразовательные организации, учреждения дополнительного образования,

учреждения социальной сферы, что позволило учащимся педагогических классов в короткие сроки эффективно реализовать программу практики.

Места прохождения практики соответствовали действующим санитарно-эпидемиологическим требованиям, противопожарным правилам и нормам охраны здоровья учащихся и были оснащены техническими и программными средствами, необходимыми для выполнения целей и задач практики: портативными и/или стационарными компьютерами с необходимым программным обеспечением и выходом в сеть Интернет.

Каждый вид практики реализовывался в одной из следующих форм: непрерывно, при котором в календарном учебном графике выделялся непрерывный период учебного времени; дискретно: путем чередования в календарном учебном графике периодов учебного времени для проведения практики с периодами учебного времени для проведения учебных занятий.

Каждый вид практики включал ряд этапов:

- подготовительный (организационный) этап: выбор места прохождения практики, получение группового либо индивидуального задания, получение основных документов для прохождения практики, составление индивидуального плана и графика проведения практики;
- ознакомительный этап (прохождение практики): знакомство с местом организации практики, руководителем практики, инструктажами по технике безопасности, пожарной безопасности, правилами трудового распорядка организации/учреждения;
- содержательный этап (прохождение практики): проведение занятий/мероприятий, заполнение дневника практики (Приложение 6);
- заключительный этап (отчетный): представление отчета по практике, зачет

по практике.

Для каждого учащегося были разработаны следующие документы: индивидуальный план работы; индивидуальный график работы; индивидуальное задание; дневник прохождения практики; форма отчета о прохождении практики. Учащиеся в ходе прохождения каждого вида практики собирали материал, систематизировали его и представляли в индивидуальном отчете по практике, который содержал:

- общую характеристику места прохождения практики;
- характеристику подопечных (младшие школьники, одноклассники, люди, которым оказывалась социальная помощь, пенсионеры);
- характеристику основных применяемых методов и приёмов работы с наставляемым (-ыми);
- описание проведённых занятий/мероприятий;
- перечень основных работ и заданий, выполненных в процессе практики;
- выводы и предложения по практике.

В отчеты по практике учащиеся педагогических классов включали сценарии занятий/мероприятий, которые проводились ими в процессе прохождения практики.

Рассмотрим результаты опытно-экспериментальной работы по апробации системы социально-педагогических практик для учащихся педагогических классов.

1. Уровень развития коммуникативного критерия профессионального развития был исследован по методике **«Коммуникативные и организаторские склонности» (КОС)**, авторы **В.В. Сиявский, В.А. Федорошин** [60, с. 18] (таблица 6). Методика предлагает пять уровней выявления качественных

особенностей коммуникативных умений: низкий, ниже среднего, средний, высокий, очень высокий. Считаем нецелесообразным выделять промежуточные уровни, так как различие в показателях не имеет статистической значимости. Таким образом, коммуникативные умения определялись по трём уровням: низкий, средний, высокий.

Таблица 6 – Результаты исследования уровня коммуникативных умений до и после прохождения обучающимися социально-педагогических практик

Группы испытуемых	Экспериментальная группа											
	Констатирующий эксперимент						Контрольный эксперимент					
	Уровни оценки											
	Низкий		Средний		Высокий		Низкий		Средний		Высокий	
Кол. чел.	%	Кол. чел.	%	Кол. чел.	%	Кол. чел.	%	Кол. чел.	%	Кол. чел.	%	
10-е классы	32	45,7	27	38,5	11	15,7	12	17,1	23	32,8	35	50
11-е классы	20	37,7	18	33,9	15	28,3	7	13,2	11	20,7	35	66
Всего	<b>52</b>	<b>42,2</b>	<b>45</b>	<b>36,5</b>	<b>26</b>	<b>21,1</b>	<b>19</b>	<b>15,4</b>	<b>34</b>	<b>27,6</b>	<b>70</b>	<b>56,9</b>
	Контрольная группа											
10-е классы	23	46,9	17	34,6	9	18,3	23	46,9	16	32,6	10	20,4
11-е классы	19	31,6	21	35	20	33,3	19	31,6	24	40	17	28,3
Всего	<b>42</b>	<b>39,2</b>	<b>38</b>	<b>34,8</b>	<b>29</b>	<b>26,6</b>	<b>42</b>	<b>39,2</b>	<b>40</b>	<b>36,3</b>	<b>27</b>	<b>24,3</b>

Обработка результатов диагностики экспериментальных и контрольных групп показывают, что уровень коммуникативных умений отмечен низкими и средними баллами. В первой группе низкие показатели были диагностированы у 52 человек (42,2%), а во второй – у 42 человек (38,5%). При этом сравнение



показателей контрольной и экспериментальной групп до эксперимента по критерию Манна-Уитни для независимых выборок показывает отсутствие статистически значимых различий, что позволяет достоверно устанавливать значимость полученных в дальнейшем результатов. (рисунок 2, Приложение 1)

## Independent-Samples Mann-Whitney U Test

VAR00008

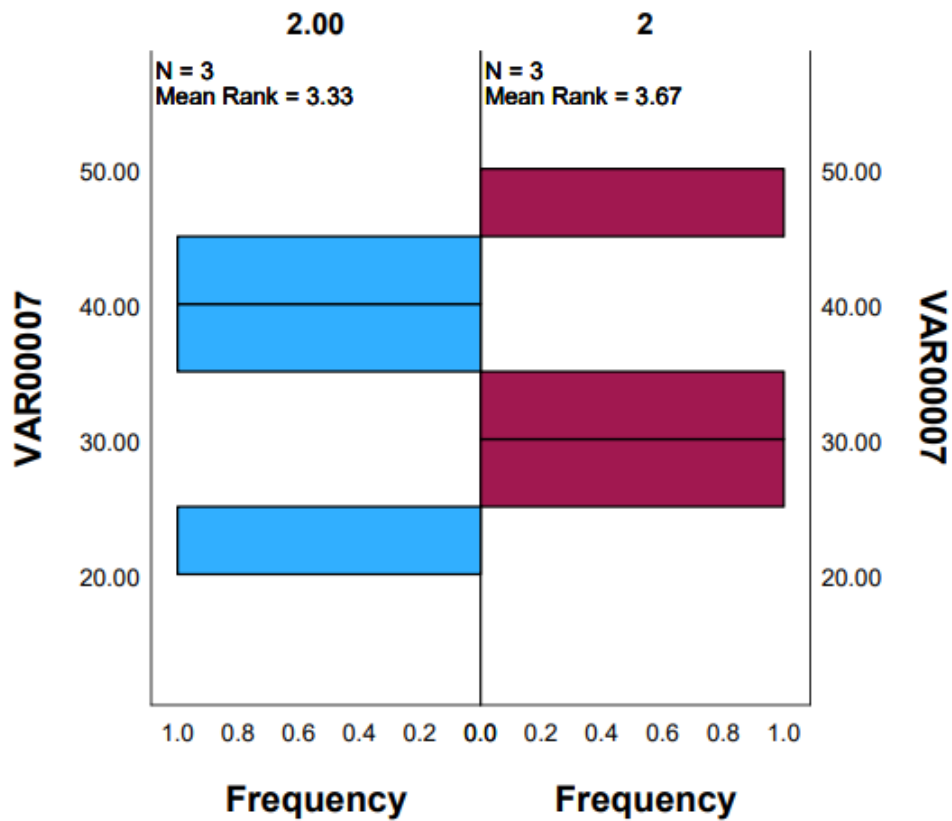


Рисунок 2. Результаты диагностики уровня коммуникативных умений контрольной и экспериментальной групп до эксперимента

Аналогично сравнение данных, полученных в 10 и 11 классах, не показало значимых отличий. (рисунок 3, Приложение 6).

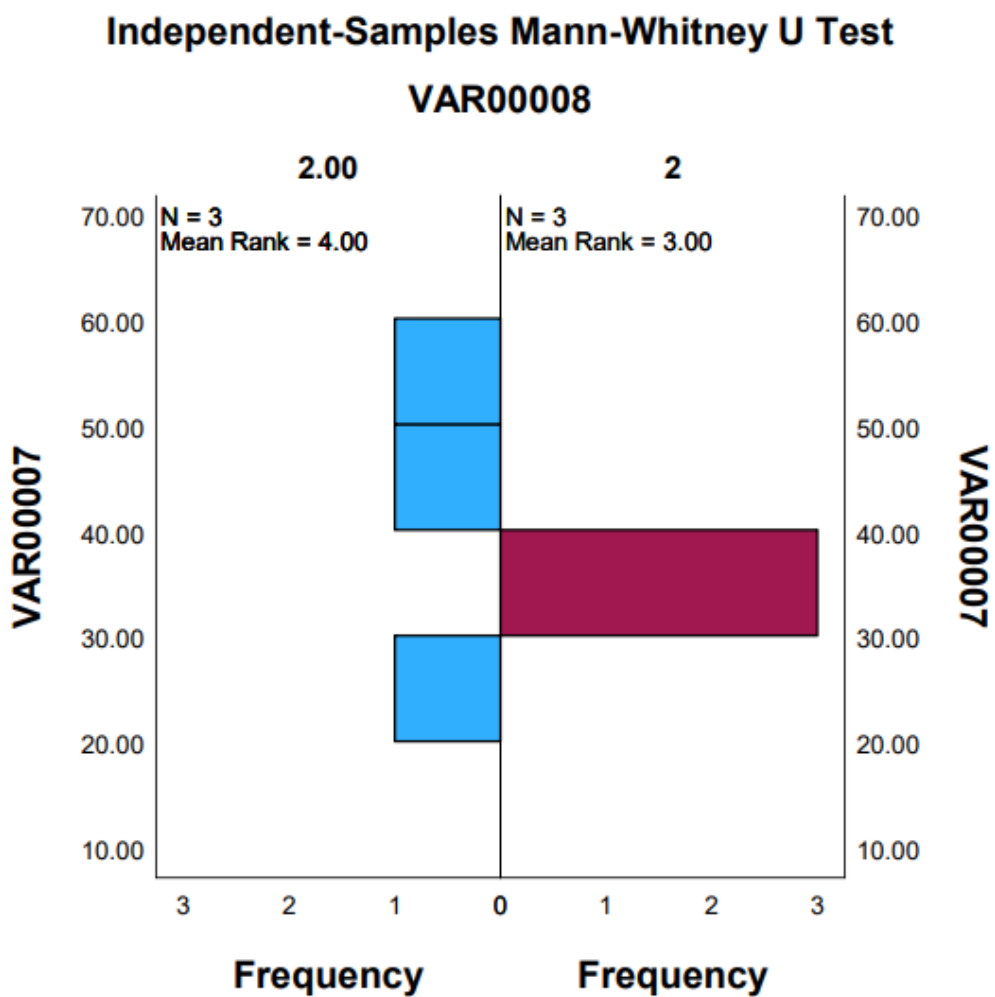


Рисунок 3. Результаты диагностики уровня коммуникативных умений, полученных в 10-х и 11-х классах

По результатам реализации системы социально-педагогических практик в экспериментальной группе высокие показатели были выявлены уже у 70 обучающегося (56,9%), а низкие и средние – у 19 (15,4%) и 34 (27,6%) респондентов.

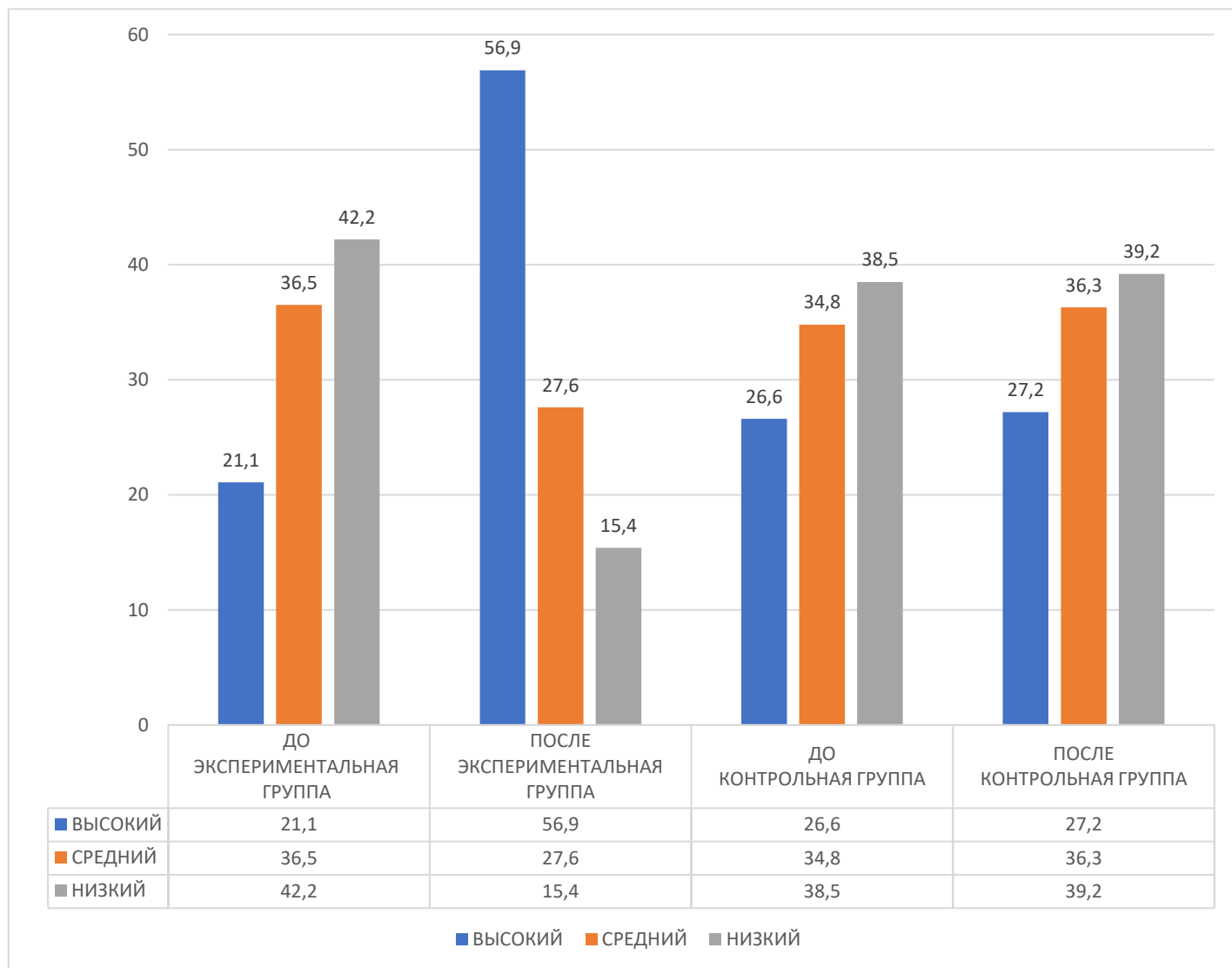


Рисунок 4. Результаты диагностики изменения уровня коммуникативных умений

В контрольной группе количество учащихся с высоким уровнем коммуникативных умений уменьшилось – с 29 (26,6%) до 27 (27,2%) – рисунок 4.

2. Умения командной работы диагностировались по опроснику «Умеете ли вы работать в команде?» (автор – Губиев М. Ю.) [60, с. 22] с целью определить роль каждого члена команды: хороший командный игрок (48-72 балла), член команды (24-47 баллов), одиночка (23 и меньше баллов).

На констатирующем этапе диагностики был зафиксирован уровень развития качеств, необходимых для формирования умения командной работы, при повторном тестировании на этапе контрольного эксперимента были зафиксированы изменения (таблица 7).

Таблица 7 – Результаты исследования уровня умения командной работы до и после прохождения обучающимися социально-педагогических практик

Группы испытуемых	Экспериментальная группа											
	Констатирующий эксперимент						Контрольный эксперимент					
	Уровни оценки											
	Хороший командный игрок		Член команды		Одиночка		Хороший командный игрок		Член команды		Одиночка	
	Кол. чел.	%	Кол. чел.	%	Кол. чел.	%	Кол. чел.	%	Кол. чел.	%	Кол. чел.	%
10-е классы	19	27,1	35	50	16	22,8	32	45,7	30	42,8	8	11,4
11-е классы	15	28,3	28	52,8	10	18,8	28	52,8	19	35,8	6	11,3
Всего	<b>34</b>	<b>27,6</b>	<b>63</b>	<b>51,2</b>	<b>26</b>	<b>21,1</b>	<b>55</b>	<b>44,7</b>	<b>51</b>	<b>41,5</b>	<b>17</b>	<b>13,8</b>
	Контрольная группа											

10-е классы	18	36,7	19	38,7	12	24,4	20	40,8	19	38,7	10	20,4
11-е классы	21	35	25	41,6	14	23,3	22	36,6	25	41,6	13	21,6
Всего	<b>39</b>	<b>35,7</b>	<b>44</b>	<b>40,3</b>	<b>26</b>	<b>23,8</b>	<b>42</b>	<b>38,7</b>	<b>44</b>	<b>40,3</b>	<b>23</b>	<b>21</b>

Обработка результатов опросника учащихся 10-11-х педагогических классов экспериментальной группы показала, что 51,2% учащихся рассматривают себя как обычных членов команды, то есть имеют средний уровень умения командной работы, 27,6% учащихся считают себя хорошими командными игроками. В результате второй диагностики после прохождения всех видов социально-педагогических практик показатель «член команды» снизился до 41,5%, но увеличилось количество учащихся, которые перешли на уровень «хороший командный игрок» (44,7%).

В контрольной группе количество учащихся с высоким уровнем умения командной работы (хороший командный игрок) выросло незначительно – с 39 (35,7%) до 42 (38,7%), средний уровень (член команды) остался на прежнем уровне – 44 (40,3%), низкий уровень (одиночка) – 23 (21%) соответственно (рисунок 5).

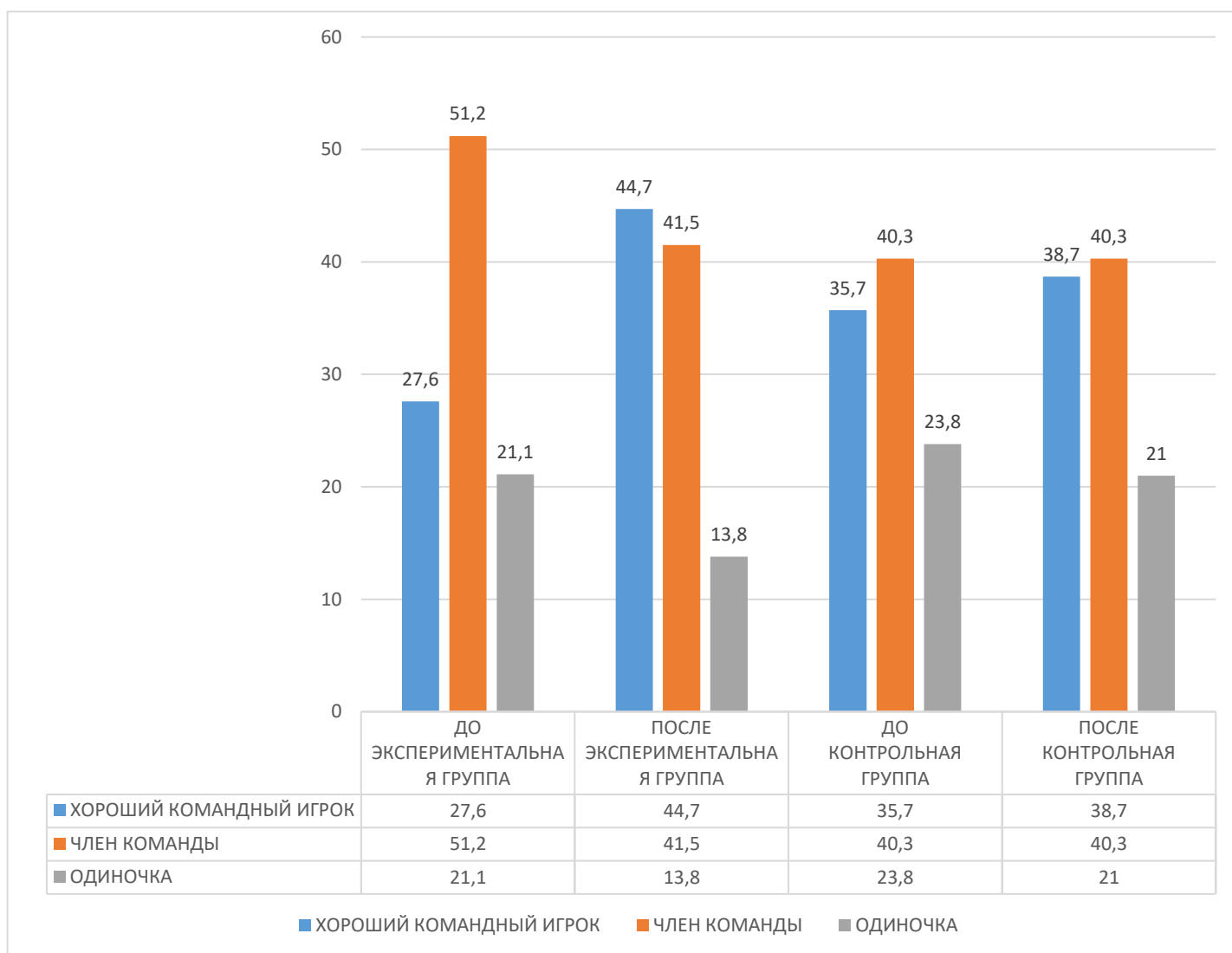


Рисунок 5. Результаты диагностики изменения уровня умения командной работы

3. Уровень самоорганизации учащихся проверялся по опроснику «Диагностика особенностей самоорганизации» (ДОС) А.Д. Ишкова [60, с. 13], целью которого стало выявление уровня умения планирования деятельности, умения корректировки целей, планов, волевых усилий (таблица 8, таблица 9).

Таблица 8 – Результаты исследования уровня развития умения планирования деятельности до и после внедрения системы социально-педагогических практик

Группы испытуемых	Экспериментальная группа											
	Констатирующий эксперимент						Контрольный эксперимент					
	Уровни оценки											
	Низкий		Средний		Высокий		Низкий		Средний		Высокий	
Кол. чел.	%	Кол. чел.	%	Кол. чел.	%	Кол. чел.	%	Кол. чел.	%	Кол. чел.	%	
10-е классы	37	52,8	20	28,5	13	18,5	17	24,2	24	34,2	29	41,4
11-е классы	21	39,6	15	28,3	17	32	11	20,7	12	22,6	30	56,6
Всего	<b>58</b>	<b>47,1</b>	<b>35</b>	<b>28,4</b>	<b>30</b>	<b>24,3</b>	<b>28</b>	<b>22,4</b>	<b>36</b>	<b>28,4</b>	<b>59</b>	<b>49</b>
	Контрольная группа											
10-е классы	23	46,9	19	38,7	7	14,2	22	44,8	17	34,6	10	20,4
11-е классы	22	36,6	20	33,3	18	30	22	36,6	21	35	17	28,3
Всего	<b>45</b>	<b>41,2</b>	<b>39</b>	<b>35,7</b>	<b>25</b>	<b>22,9</b>	<b>44</b>	<b>40,7</b>	<b>38</b>	<b>34,8</b>	<b>27</b>	<b>24,3</b>

Полученные данные показывают, что до начала эксперимента уровень развития умения планирования деятельности оказался недостаточно высоким как у учащихся 10-х педагогических классов, так и у учащихся 11-х классов. В



экспериментальной группе высокие баллы по этой шкале всего 13 учащихся 10-х классов (18,5%) и 17 учащихся 11-х классов (32%), а в контрольной – 25 респондентов 10-11-х классов (22,9%).

Повторное тестирование (рисунок б) позволило выявить в экспериментальной группе высокие показатели у 59 учащихся (49%), в то время как низкие и средние баллы набрали 28 (22,4%) и 36 (28,4%) учащихся 10-11-х педагогических классов. Результаты контрольной группы изменились незначительно: высокие показатели у 27 учащихся (24,3%), средние – 38 учащихся (34,8%), низкие – 44 учащихся (40,7%).

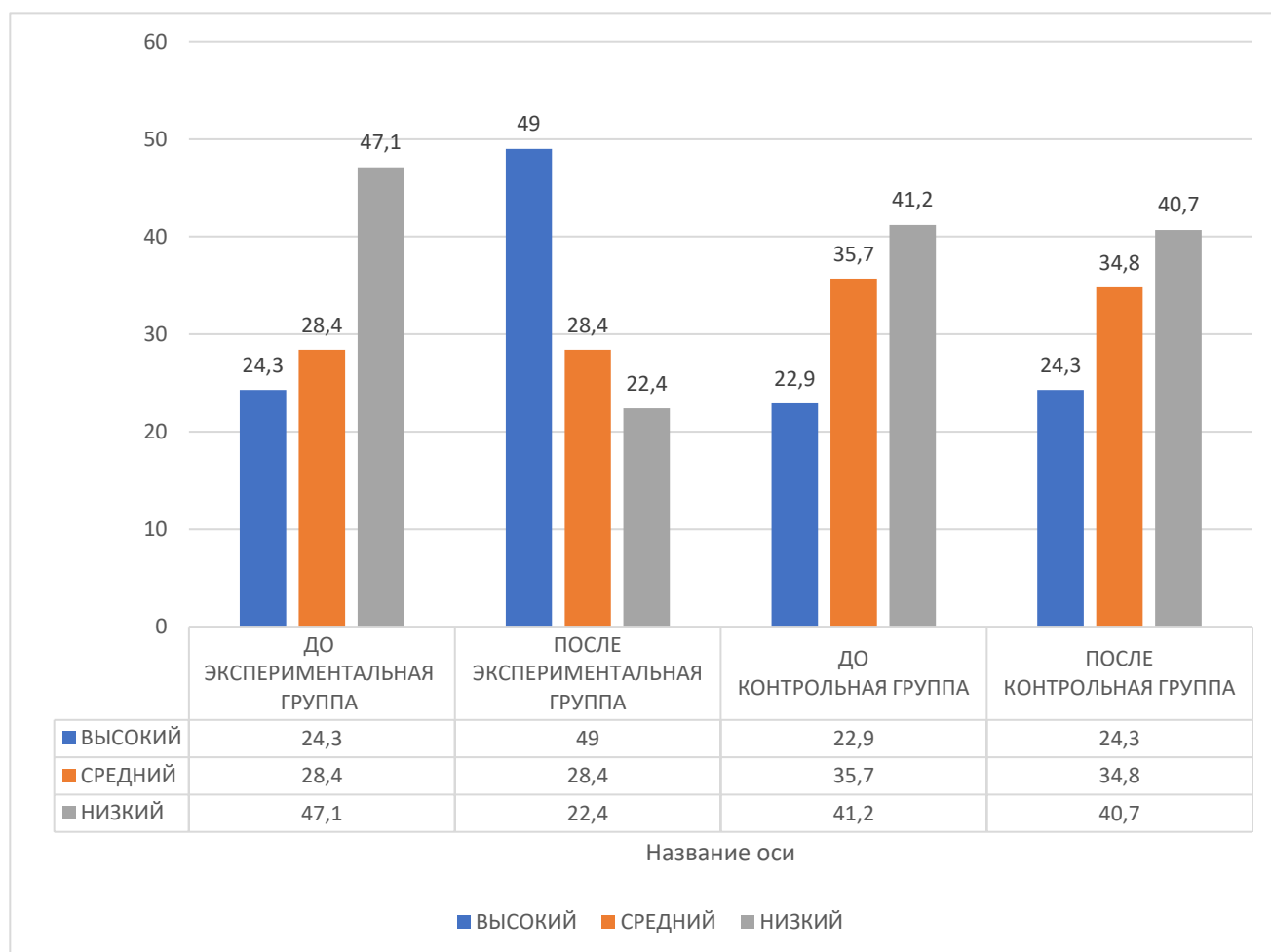


Рисунок 6. Результаты диагностики изменения уровня развития умения планирования деятельности

Таблица 9 – Результаты исследования уровня развития умения корректировки целей, планов, волевых усилий до и после внедрения системы социально-педагогических практик

Группы испытуемых	Экспериментальная группа											
	Констатирующий эксперимент						Контрольный эксперимент					
	Уровни оценки											
	Низкий		Средний		Высокий		Низкий		Средний		Высокий	
Кол. чел.	%	Кол. чел.	%	Кол. чел.	%	Кол. чел.	%	Кол. чел.	%	Кол. чел.	%	
10-е классы	12	17,1	28	40	30	42,8	9	12,8	15	21,4	46	65,7
11-е классы	8	15	22	41,5	23	43,3	5	9,4	14	26,4	34	64,1
Всего	<b>20</b>	<b>16,2</b>	<b>50</b>	<b>40,6</b>	<b>53</b>	<b>43</b>	<b>14</b>	<b>11,3</b>	<b>29</b>	<b>23,5</b>	<b>80</b>	<b>65</b>
	Контрольная группа											
10-е классы	13	26,5	17	34,6	19	38,7	12	24,4	16	32,6	21	42,8
11-е классы	9	15	16	26,6	35	58,3	9	15	13	21,6	38	63,3
Всего	<b>22</b>	<b>20,1</b>	<b>33</b>	<b>30,2</b>	<b>54</b>	<b>49,5</b>	<b>21</b>	<b>19,7</b>	<b>29</b>	<b>27,1</b>	<b>59</b>	<b>53</b>

Полученные в результате диагностики учащихся 10-х и 11-х педагогических классов данные позволяют отметить, что до начала эксперимента большая часть учащихся в экспериментальной и контрольной группах проявляла достаточно высокий уровень развития умения

корректировки целей, планов и волевых усилий: 53 человека – 43% и 54 человека – 49,5% соответственно.

После реализации системы социально-педагогических практик высокий уровень развития умения корректировки целей, планов и волевых усилий испытуемых экспериментальной группы был выявлен у 80 учащихся 10-11-х педагогических классов (65%). В то время как низкие и средние баллы набрали по этой шкале 14 (11,3%) и 29 (23,5%) респондентов.

В контрольной группе уровень развития умения корректировки целей, планов и волевых усилий у учащихся 10-11-х педагогических классов увеличился незначительно: 59 учащихся продемонстрировали высокий уровень (53%), средний – 29 учащихся (27,1%) и низкий – 21 учащийся (19,7%) (рисунок 7).

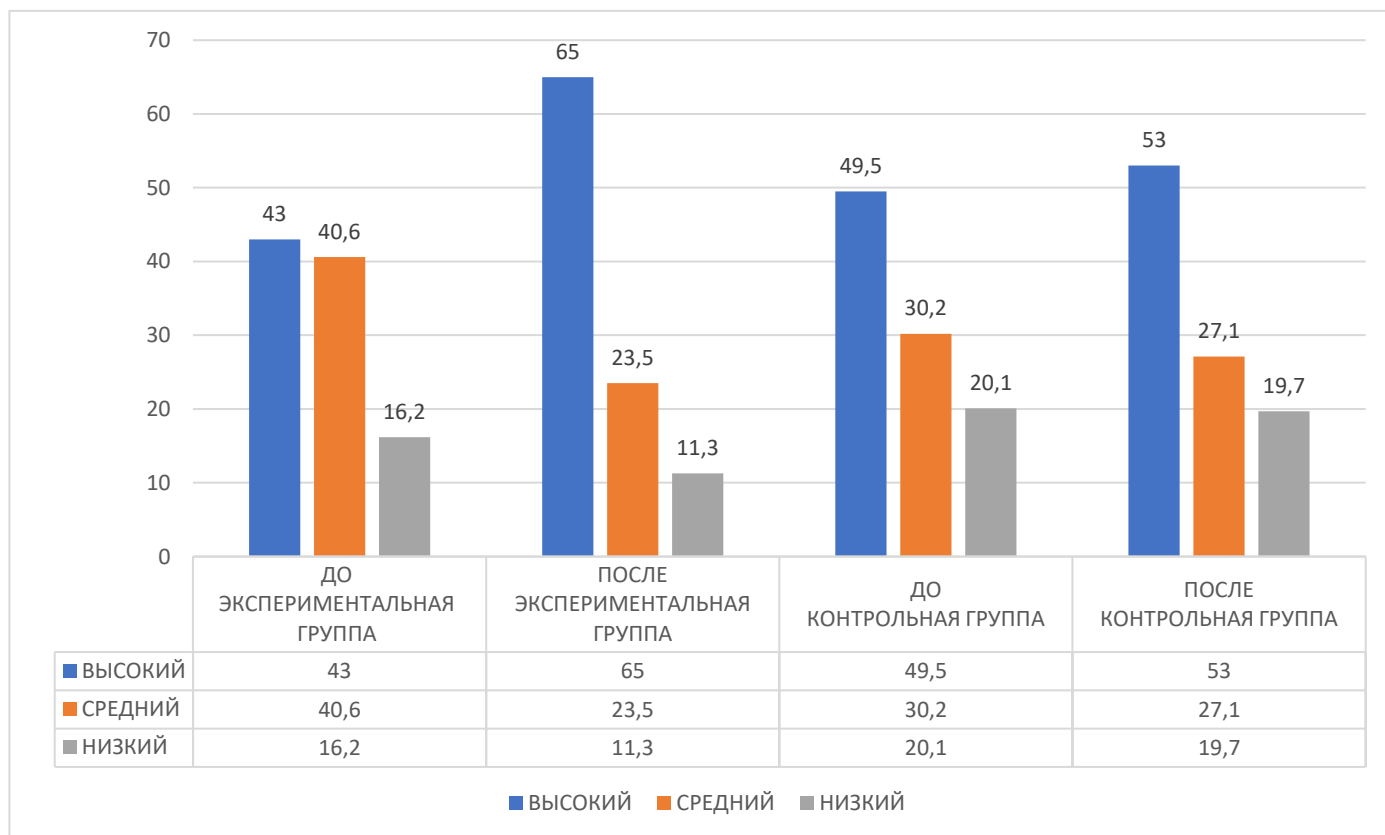


Рисунок 7. Результаты диагностики изменения уровня развития умения корректировки целей, планов и волевых усилий

4. Уровень умения учащихся 10-11-х педагогических классов к самообразованию измерялся по «**Карте педагогической оценки готовности к самообразованию**» **Н.А. Моревой** [103]: для диагностики были взяты компоненты профессионального самообразования: мотивационный, когнитивный, организационный (таблица 10).

Таблица 10 – Результаты исследования уровня умения к самообразованию до и после внедрения системы социально-педагогических практик

Компоненты	Экспериментальная группа											
	Констатирующий эксперимент						Контрольный эксперимент					
	Уровни оценки											
	Низкий		Средний		Высокий		Низкий		Средний		Высокий	
Кол. чел.	%	Кол. чел.	%	Кол. чел.	%	Кол. чел.	%	Кол. чел.	%	Кол. чел.	%	
мотивационный	42	34,1	60	48,7	21	17	24	19,5	57	46,3	42	34,1
когнитивный	27	21,9	40	32,5	56	45,5	17	13,8	34	27,6	72	58,5
организационный	48	39	41	33,3	34	27,6	32	26	40	32,5	71	57,7
	Контрольная группа											
мотивационный	40	36,6	45	41,2	24	22	38	34,8	45	31,2	26	23,8
когнитивный	22	20,1	37	33,9	50	45,8	23	21,1	31	28,4	55	50,4
организационный	43	39,4	34	31,1	32	29,3	45	41,2	30	27,5	34	31,1

Результаты первичной диагностики показали, что у учащихся 10-11-х педагогических классов достаточно высокий когнитивный компонент: у экспериментальной группы он составил 45,5%, мотивационный и

организационный компоненты выражены достаточно слабо – низкий уровень показали 42 учащихся (34,1%) и 48 учащихся (39%) соответственно.

По результатам реализации системы социально-педагогических практик в экспериментальной группе были выявлены значительные изменения: высокий уровень когнитивного компонента увеличился до 58,5%, низкий уровень мотивационного компонента продемонстрировали 19,5% учащихся, низкий уровень организационного компонента – 26% соответственно (рисунок 8).

Следует отметить, что показатели высокого уровня мотивационного и организационного компонента увеличились до 34,1% и 57,7% соответственно.

В контрольной группе высокие показатели по всем трём компонентам незначительно увеличились (рисунок 9). Высокий уровень мотивационного компонента составил 23,8%, когнитивного – 50,4%, организационного – 31,1%.

Средний уровень мотивационного компонента продемонстрировали 31,2% учащихся, когнитивного – 28,4%, организационного – 27,5%; низкий уровень мотивационного компонента – 34,8%, когнитивного – 21,1%, организационного – 42,2% учащихся.

Можно констатировать, что по итогам реализации системы социально-педагогических практик вырос уровень развития готовности к самообразованию, что повысило и уровень развития предпрофессиональных умений учащихся педагогических классов.

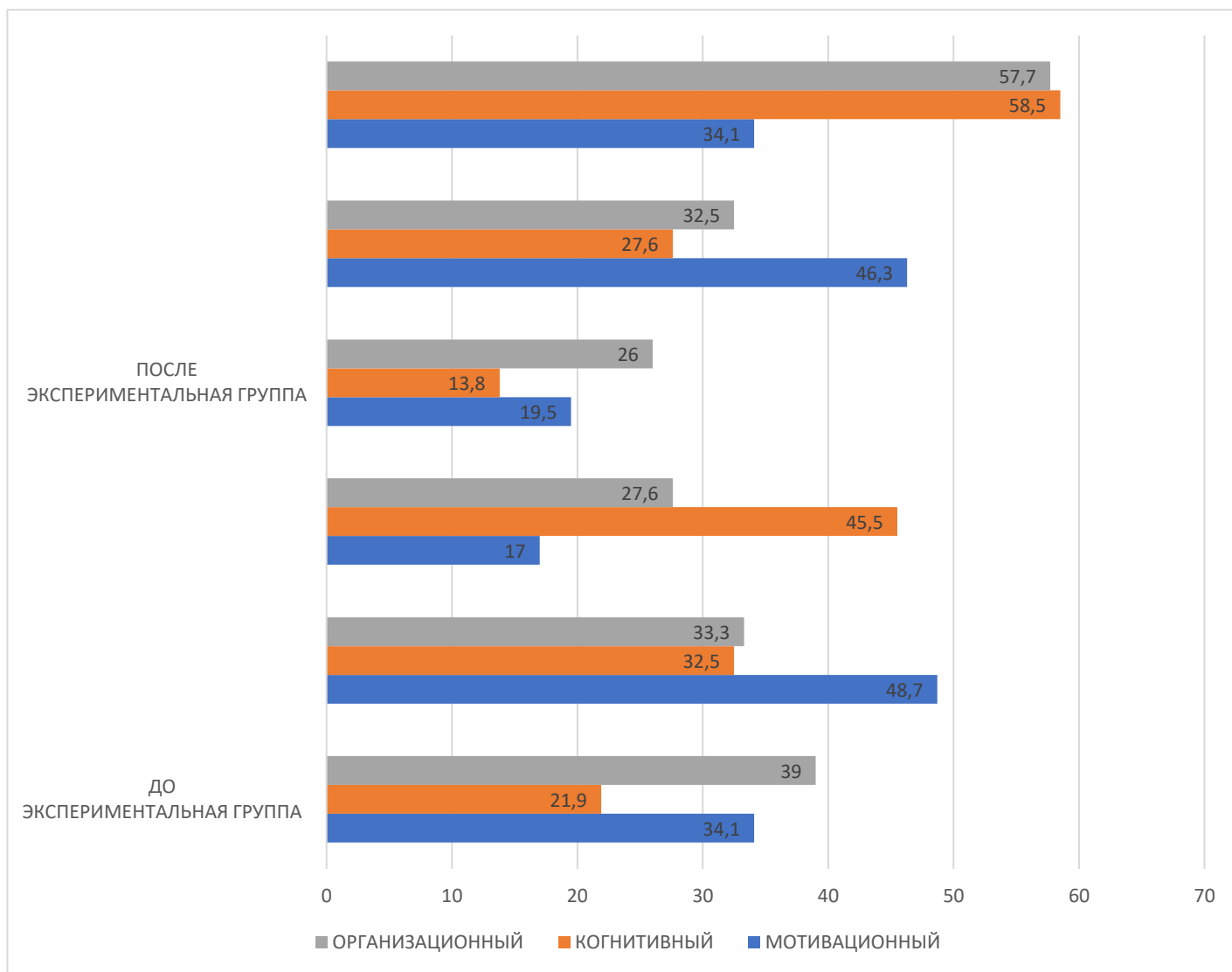


Рисунок 8 – Результаты диагностики уровня умения к самообразованию экспериментальной группы

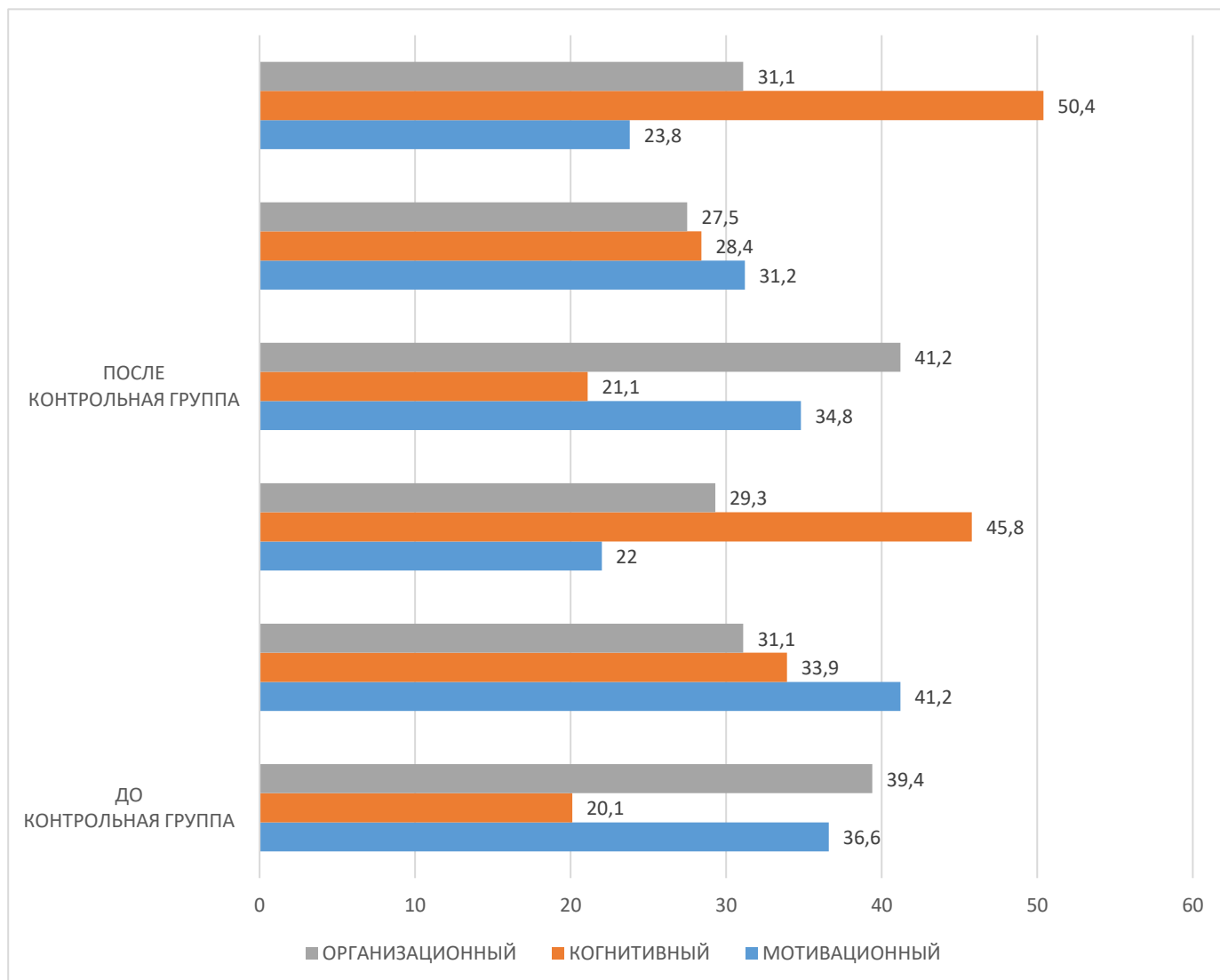


Рисунок 9 – Результаты диагностики уровня умения к самообразованию контрольной группы

На контрольном этапе эксперимента после реализации системы социально-педагогических практик было проведено повторное анкетирование учащихся 10-11-х педагогических классов, участниками которого стали 218 школьников. Анкетирование проводилось в целях определения уровня мотивации учащихся педагогических классов к будущей педагогической

деятельности. Анализ ответов на вопросы анкеты показал следующее, что большинство опрошенных учащихся педагогических классов (84,2%) видят себя в будущем педагогами, в том числе учащиеся указали, что стремятся к получению знаний, желанию стать мастером своего дела, высококвалифицированным профессионалом 82,8% респондентов. Эти данные свидетельствуют о том, что большинство учащихся 10-11-х педагогических классов достаточно мотивированы на занятие педагогической деятельностью, что свидетельствует в том числе и об эффективности разработки системы социально-педагогических практик как механизма формирования и укрепления мотивации учащихся к педагогической деятельности уже во время обучения в педагогическом классе.

Для проверки статистической значимости выявленных изменений было проведено сравнение результатов, полученных в экспериментальной и контрольной группах, относительно количества участников, продемонстрировавших переход в группы с более высоким уровнем сформированности целевых характеристик.

Уменьшение количества обучающихся, демонстрирующих низкий уровень целевых характеристик, и рост числа участников, повысивших уровень их сформированности, в экспериментальной группе являются статистически значимыми, как показала проверка для связанных выборок по критерию Вилкоксона. (Приложение 2, Приложение 5)



Следует отметить, что контрольная группа также продемонстрировала статистически значимые изменения в части повышения уровня сформированности требуемых признаков (Приложение 4). Однако проверка для несвязанных выборок по критерию Манна-Уитни подтвердила, что более высокие показатели экспериментальной группы статистически значимы (рисунок 10, Приложение 3).

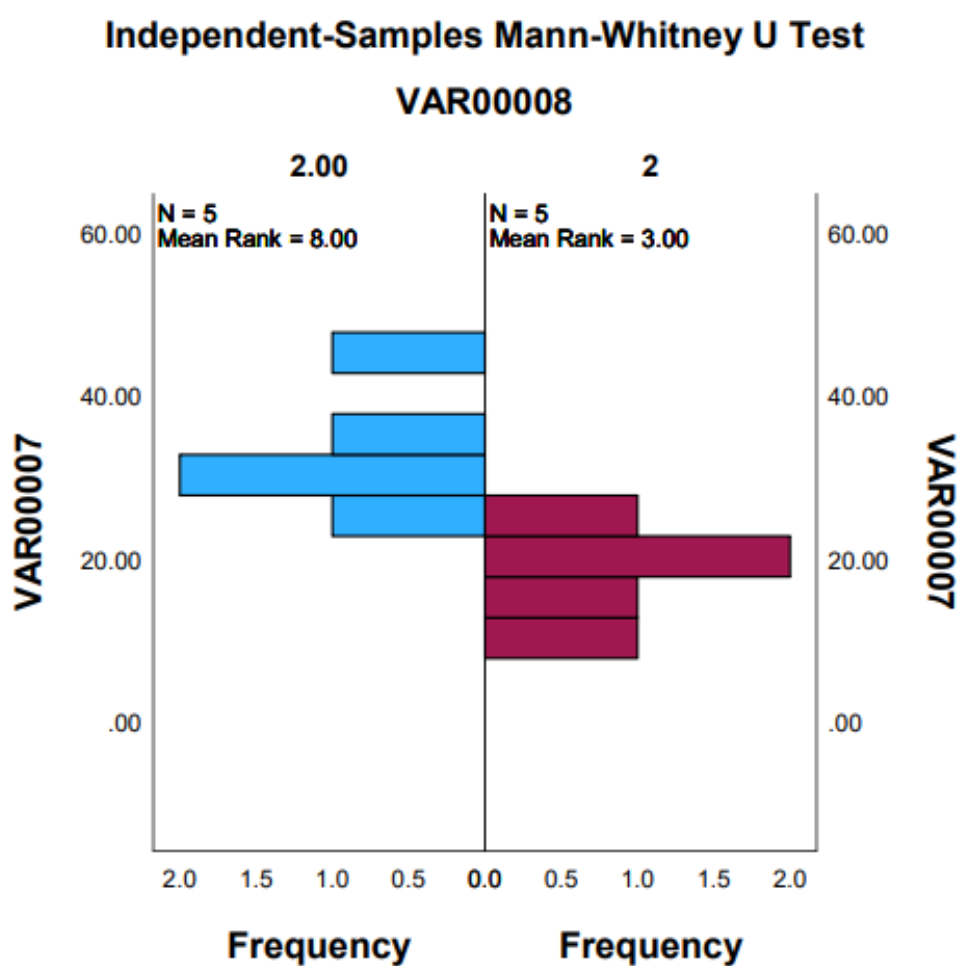


Рисунок 10 – Целевые показатели экспериментальной группы

Это позволяет сделать вывод, что проведенная экспериментальная работа существенно повышает эффективность систематической работы по формированию целевых характеристик обучающихся педагогических классов по сравнению с традиционными практиками в одни и те же сроки.

## **Выводы по главе 2**

В ходе реализации экспериментального исследования была создана система социально-педагогических практик, направленная на формирование предпрофессиональных умений у учащихся педагогических классов. Взаимосвязанные блоки системы открываются целевым; достижение цели (формирование предпрофессиональных умений учащихся педагогических классов) осуществляется при помощи включения учащихся в следующие виды социально-педагогических практик: наставническая, вожатская, тьюторская, шефская, волонтерская. Были определены следующие задачи: выявить педагогические условия организации социально-педагогических практик для предпрофессиональной подготовки учащихся педагогических классов; определить диагностический инструментарий выявления результативности сформированности предпрофессиональных умений в процессе использования социально-педагогических практик при предпрофессиональной подготовке учащихся педагогических классов; спроектировать для учащихся педагогических классов профессиональную социально-педагогическую среду; организовать включение учащихся педагогических классов в социально активную и педагогическую деятельность; реализовать взаимодействие

учащихся педагогических классов с другими участниками образовательных отношений.

Специфику содержательного блока определили особенности формирования предпрофессиональных умений учащихся педагогических классов; в него включены программы каждого вида социально-педагогических практик и методические рекомендации по их организации.

Процессуально-деятельностный блок содержит приёмы, технологии и методики для организации всех видов социально-педагогических практик: анализ ситуации, тренинги, кейсы, игры, мастер-классы.

Социально-педагогические практики реализуются в несколько этапов. На мотивационном этапе происходит анализ личных мотивов, интересов и запросов учащихся. На ознакомительном этапе учащиеся знакомятся с программой практики и условиями ее проведения. На этапе профессиональных проб формируются представления о педагогической деятельности, которую школьники будут выполнять в течение практики. На этапе рефлексии анализируются и осмысливаются произошедшие изменения, происходит самооценка уровня сформированности необходимых умений. На коррекционном этапе, по результатам анализа, вносятся необходимые дополнения и определяются пути дальнейшего развития.

На основе анализа педагогического опыта, практики и научно-педагогической литературы определены, обоснованы и апробированы педагогические условия, при которых реализация системы социально-педагогических практик будет результативной, так как будет способствовать формированию предпрофессиональных умений учащихся педагогических классов.

Организационно-технологический компонент процесса формирования предпрофессиональных умений учащихся педагогических классов образуют такие педагогические условия, как:

- организация пространственной среды школы, предполагающая единство основного и дополнительного образования;
- включение в программу учащихся педагогических классов практико-ориентированных учебных курсов («История педагогики и психологии», «Психология образования», «Возрастная психология» и др.);
- организация взаимодействия между участниками образовательных отношений, в том числе при помощи создания различных школьных сообществ: клубов, объединений, движений;
- организация сетевого взаимодействия через систему договоров между школой, вузом и культурно-просветительскими организациями;
- организация взаимодействия между школами и колледжами, в частности учащиеся педагогических классов параллельно с обучением в школе получают профессию «Вожатый» в колледже;
- ресурсы социокультурного пространства города: музеи, библиотеки, театры, многофункциональные центры для жителей города, волонтерские центры, архитектурные памятники, улицы, скверы, парки города.

Возможности ресурсов города рассматриваются как вариант педагогических условий, которые предоставляет социокультурное пространство города для формирования предпрофессиональных компетенций будущего педагога, что диктует необходимость развития социально-ориентированной личности учащихся педагогических классов и при условии

практической реализации будет способствовать учету личных интересов, способностей и возможностей школьников.

Формы деятельности с обучающимися педагогических классов были определены в рамках программ наставнической, вожатской, тьюторской, шефской и волонтерской практик, которые являются ключевыми элементами системы. Это традиционное изучение опыта выдающихся педагогов (Л.С. Выготский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский и др.), позволившее получить первоначальные сведения из области психологии и педагогики, необходимые обучающимся педагогических классов в организации воспитательной работы с младшими школьниками; кейсы, ситуативные задачи, анализ ситуации, тренинги, мастер-классы, игры, организация мероприятий, ведение рефлексивного дневника, что формирует у школьников первоначальные педагогические умения.

Для определения уровня мотивации учащихся педагогических классов к будущей педагогической деятельности использовались разработанные анкеты с вариантами ответов и открытыми ответами. Анализ ответов на вопросы анкеты показал следующее. Абсолютное большинство опрошенных учащихся педагогических классов (84,2%) видят себя в будущем педагогами, в том числе указали, что стремятся к получению знаний, желанию стать мастером своего дела, высококвалифицированным профессионалом 82,8% респондентов.

В ходе реализации системы социально-педагогических практик увеличилось количество учащихся с высоким уровнем предпрофессиональных умений.

Реализация системы социально-педагогических практик показала, что в результате прохождения обучающимися всех видов практик в рамках

формирующего эксперимента у учеников экспериментальной группы повысился уровень коммуникативных умений (с 21,1% до 56,9%); уровень навыков работы в команде (с 27,6% до 44,7%); уровень самоорганизации (с 24,3% до 49%); уровень готовности к самообразованию: мотивационный компонент (с 17% до 34,1%), когнитивный компонент (с 45,5% до 58,5%), организационный компонент (с 27,6% до 57,7%)

В контрольной группе наблюдаются изменения незначительные: у учащихся повысился уровень коммуникативных умений (с 26,6% до 27,2%); уровень навыков работы в команде (с 35,7% до 38,7%); уровень самоорганизации (с 22,9% до 24,3%); уровень готовности к самообразованию: мотивационный компонент (с 22% до 23,8%), когнитивный компонент (с 45,8% до 50,4%), организационный компонент (с 29,3% до 31,1%).

Можно констатировать, что представленные условия, ресурсы, формы работы воздействуют на динамику изменения уровней предпрофессиональных умений учащихся педагогических классов: вырос уровень развития готовности к самообразованию, что повысило и уровень развития предпрофессиональных умений учащихся педагогических классов. По всем показателям получена положительная динамика, что свидетельствует об эффективности системы социально-педагогических практик при предпрофессиональной подготовке учащихся педагогических классов.

Полученные результаты оценки сформированности предпрофессиональных умений учащихся педагогических классов позволяют судить о результативности предложенной системы социально-педагогических практик, реализованной на формирующем этапе экспериментальной работы. Анализ результатов диагностик показывает, что результативность системы

социально-педагогических практик возможна только при соблюдении указанных ключевых педагогических условий.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Настоящее исследование посвящено изучению социально-педагогических практик для учащихся педагогических классов общеобразовательных организаций. В результате проведённого исследования проблемы предпрофессиональной подготовки учащихся педагогических классов и формирования у них предпрофессиональных умений были решены все поставленные задачи.

В ходе исследования было уточнено понятие «социально-педагогические практики», обоснована необходимость включения системы социально-педагогических практик в предпрофессиональную подготовку учащихся педагогических классов; выявлены возможности социально-педагогических практик для предпрофессиональной подготовки учащихся педагогических классов как основы формирования предпрофессиональных умений будущих педагогов: выстраивать коммуникацию и сотрудничество с ровесниками и с детьми иных возрастов; с представителями социальной сферы, общественных организаций, сферы образования; умение работать в команде; умение самоорганизации и самообразования; разработана и апробирована система организации социально-педагогических практик для предпрофессиональной подготовки учащихся педагогических классов (наставническая, вожатская, тьюторская, шефская, волонтёрская), базирующаяся на системно-деятельностном подходе и включающая совокупность взаимосвязанных блоков: целевого, содержательного, основу которого составляют программы каждого вида социально-педагогических практик и методические рекомендации по их организации; процессуально-деятельностного, оценочно-результативного;



системообразующим фактором выступает цель – формирование предпрофессиональных умений учащихся в педагогических классах; выявлены педагогические условия организации социально-педагогических практик для предпрофессиональной подготовки учащихся педагогических классов; определён диагностический инструментарий выявления результативности социально-педагогических практик при формировании предпрофессиональных умений учащихся педагогических классов.

В результате исследования получили подтверждение основные положения гипотезы, что дает возможность сделать следующие выводы:

1. В настоящее время развитие и воспитание личности является основным принципом обучения и воспитания учащихся в педагогических классах, что предполагает не только передачу знаний, но и формирование умений, которые помогут им успешно учиться, развивать познавательные компетенции, удовлетворять свои образовательные потребности и определять свое профессиональные интересы. В связи с этим, создание образовательной среды для учащихся педагогических классов, включающей социально-педагогические практики и способствующей формированию предпрофессиональных умений будущих педагогов, является одной из важнейших задач современной школы.

2. Социально-педагогические практики являются формой организации образовательной деятельности при освоении образовательной программы в условиях выполнения обучающимися определенных видов работ, связанных с будущей профессиональной педагогической или социальной деятельностью и направленных на формирование, закрепление, развитие практических навыков и компетенций в социальной сфере и сфере образования.

3. Реализация системы социально-педагогических практик для учащихся педагогических классов способствует выявлению и проверке склонностей учащихся к педагогической деятельности, развитию мотивации, интереса к профессии, приобретению обучающимися педагогических, организаторских умений, необходимых для будущей профессии, а также освоению опыта самостоятельной организаторской, коммуникативной деятельности.

Система социально-педагогических практик базируется на социально-педагогическом и социально-деятельностном подходах и отражает взаимосвязь блоков: целевого, содержательного, основу которого составляют программы каждого вида социально-педагогических практик и методические рекомендации по их организации; процессуально-деятельностный (приёмы, технологии и методики, этапы: мотивационный, ознакомительный, этап профессиональных проб; рефлексивный коррекционный), оценочно-результативный (определены критерии и уровни сформированности предпрофессиональных умений учащихся педагогических классов).

4. Социально-педагогические практики позволяют сформировать у учащихся педагогических классов следующие основные предпрофессиональные умения: способность выстраивать коммуникацию и сотрудничество с ровесниками и с детьми иных возрастов; с представителями социальной сферы, общественных организаций, сферы образования; умение работать в команде; умения самоорганизации и самообразования.

5. В качестве критериев сформированности предпрофессиональных умений учащихся педагогических классов выступают коммуникация, умение

работать в команде, самоорганизация и самообразование, которые раскрываются в трех уровнях: низкий, средний, высокий.

6. Педагогические условия для реализации системы социально-педагогических практик для учащихся педагогических классов предполагают:

- организацию пространственной среды школы, предполагающей единство основного и дополнительного образования, включение в программу учащихся педагогических классов практико-ориентированных учебных курсов;

- организацию взаимодействия между участниками образовательных отношений, в том числе при помощи создания различных школьных сообществ: клубов, объединений, движений;

- организацию сетевого взаимодействия через систему договоров между школой, вузом и работодателем в рамках реализации проектов предпрофессионального образования, организацию взаимодействия между школами и колледжами, в частности учащиеся педагогических классов параллельно с обучением в школе получают профессию «Вожатый» в колледже;

- возможности ресурсов города, предоставляющего социокультурное пространство (музеи, библиотеки, выставки, предприятия, театры, культурные центры) для формирования предпрофессиональных компетенций будущего педагога.

Система социально-педагогических практик способствует эффективному формированию таких предпрофессиональных умений у будущих педагогов, как умение выстраивать коммуникацию и сотрудничество с ровесниками и с детьми иных возрастов; с представителями социальной сферы, общественных организаций, сферы образования; умение работать в команде; умения самоорганизации и самообразования; эмпирически проверена и доказана

эффективность системы социально-педагогических практик для учащихся педагогических классов и действенность педагогических условий её реализации.

В исследовании принимали участие учащиеся 10-х и 11-х педагогических классов, педагоги (социальные педагоги, педагоги-психологи, классные руководители) образовательных организаций города Москвы в количестве 254 человек. Учащиеся педагогических классов в количестве 232 человек были сгруппированы в экспериментальные и контрольные группы. Продолжительность экспериментальной работы составила четыре учебных года (сроки эксперимента: 2019-2020, 2020-2021, 2021-2022, 2022-2023 уч. г.). Для определения уровня мотивации учащихся педагогических классов к будущей педагогической деятельности использовались разработанные анкеты с вариантами ответов и открытыми ответами. Для определения результативности системы в рамках педагогического эксперимента использовались ключевые критерии сформированности коммуникативных умений по методике В.В. Синявского и В.А. Федорошина, умения командной работы оценивались по опроснику М.Ю. Губиева, степень развития самоорганизации измерялась по методике «Диагностика особенностей самоорганизации» (ДОС) А.Д. Ишкова, анализ самооценки готовности к самообразованию осуществлялся с применением карты педагогической готовности к самообразованию, разработанной Н.А. Моревой, что позволило выявить уровни сформированности мотивационного, когнитивного и организационного компонентов. С помощью диагностик выявлялись уровни развития предпрофессиональных умений учащихся педагогических классов.

Для оценки результатов работы по формированию предпрофессиональных умений использовались тренинги, кейсы, анализ ситуации. Исследования проводились с привлечением педагогов-психологов, социальных педагогов и классных руководителей.

Все виды социально-педагогических практик проводились в тесном взаимодействии учащихся педагогических классов не только с классным руководителем, но и с учителями-предметниками, которые консультировали старшеклассников по своей предметной теме при проведении различных мероприятий в рамках программы определённого вида практики (например, с целью популяризации научных достижений в конкретной предметной области, оказывали помощь в выборе темы мероприятий, структурировании содержания).

Одним из обязательных элементов прохождения социально-педагогических практик для оценки деятельности учащихся являлось ведение дневника практики, который включал в том числе составление психолого-педагогических характеристик на подшефных.

В рамках организации системы социально-педагогических практик подготовка учащихся педагогических классов предполагала комплексную работу, включавшую освоение основной и дополнительных образовательных программ психолого-педагогической направленности параллельно с последовательным прохождением всех пяти видов социально-педагогических практик (наставническая, вожатская, тьюторская, шефская, волонтерская).

Проведенное исследование открыло следующие направления для дальнейшего исследования проблемы педагогических классов в общеобразовательных организациях: профессиональное самоопределение

будущих педагогов, преемственность подготовки выпускников педагогических классов в системе «школа – педагогический университет».

Настоящая исследовательская работа является первым шагом в решении задачи формирования предпрофессиональных умений учащихся педагогических классов общеобразовательных организаций через реализацию системы социально-педагогических практик, закладывает основы для дальнейшего изучения таких вопросов, как систематизация вариативности социально-педагогических практик для формирования и развития таких предпрофессиональных умений, эмоционального интеллекта и личностных качеств учащихся педагогических классов, как: саморегуляция, способность к самоуправлению, эмпатия, толерантность, потребность в самопознании; разработки новых технологий для реализации системы социально-педагогических практик для дальнейшего их внедрения в образовательный процесс учащихся как педагогических классов, так и психолого-педагогических с целью его оптимизации.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдуллина, О.А. Педагогическая практика студентов: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / О.А. Абдуллина, Н.Н. Загрязкина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1989. – 175 с.
2. Абульханова-Славская, К.А. Психология и сознание личности / К.А. Абульханова-Славская. – М., 2005. – 224 с.
3. Авво, Б.В., Масленникова, С.А., Самойленко, Л.И. Социальное проектирование в детских общественных объединениях// «Современный образовательный процесс: поиск и определение». Сборник статей. – СПб., 2014. – С. 32-40.
4. Азаркина, С.М., Беспалова, Г.М., Виноградова, Н.М. Образовательные технологии подростковой школы – социальное проектирование / Школа взросления. – Библиотека культурно- образовательных инициатив. М.: Эврика, 2004. – С. 28-55.
5. Алисов, Е. А. Формирование психологически комфортной и безопасной образовательной среды: учебное пособие для магистрантов. М.: МГПУ, 2015. – 176 с.
6. Андреев, В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. – 2-е изд. / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
7. Андреева, Г.М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 2008. 363 с.
8. Антонов, Н.В. Социально-педагогическое проектирование профессионального развития педагогов: монография. Тюмень, Москва: ООО «Международный институт», 2021. – 226 с.

9. Антонова, Н.Л. Социальная практика: теоретико-методологические основания исследовательского анализа / Н. Л. Антонова // Известия Уральского государственного университета. – 2009. – № 4(70). – С. 92-97.

10. Анцыферова, Л.И. К психологии личности как развивающейся системы // Психология формирования и развития личности. М.: Наука, 1981. С. 3–19.

11. Асмолов, А.Г. Оптика просвещения. Социокультурные перспективы / Opticsof Enlightening. Sociocultural Perspectives / А.Г. Асмолов. – М.: Изд-во: Просвещение, 2012. – 447 с.

12. Афанасьев, В. В. Основы учебно-исследовательской деятельности: учебное пособие для среднего профессионального образования / В. В. Афанасьев, О. В. Грибкова, Л. И. Уколова. – Москва: Издательство Юрайт, 2019. – 154 с.

13. Бабанский, Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: методические основы. М.: Просвещение, 1982. – 192 с.

14. Багаутдинова, Э. Р. О соотношении понятий «Среда» и «Пространство» в научных педагогических исследованиях // ОНВ. 2011. №2 (96). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-sootnoshenii-ponyatiy-sreda-i-prostranstvo-v-nauchnyh-pedagogicheskikh-issledovaniyah> (дата обращения: 08.05.2023).

15. Баженова, Н.Г., Хлудеева, И.В. Педагогические условия, ориентированные на развитие: теоретический аспект // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2012. №151. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-orientirovannye-na-razvitie-teoreticheskij-aspekt> (дата обращения: 15.04.2023).



16. Байбородова, Л.В. Методология и методы научного исследования: учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры. М., Издательство Юрайт, 2018. – 222 с.
17. Бакштановский, В.И. Этика успеха: от идейно-нравственной доктрины – к проектно-ориентированной конкретизации в ценностях высоких профессий / В.И. Бакштановский // Этическая мысль. – 2016. – № 2. – С. 123–141.
18. Балакирева, Э.В. Профессия «педагог» в новой трудовой реальности / Балакирева Э. В. // Современные исследования актуальных проблемы профессиональной деятельности и подготовки педагога [Текст]: коллективная монография / Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. – Санкт-Петербург, 2019. – С. 31-46.
19. Беликов, В. А. Философия образования личности: деятельностный аспект: монография. М.: Владос, 2004. – 357 с.
20. Бодалев, А.А. Личность и общение. М.: Международная пед. академия, 1995. – 328 с.
21. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – СПб., 2013. – 352 с.
22. Большой толковый словарь русского языка / под ред. С.А. Кузнецова. – СПб.: Норинт, 2000. – 1536 с.
23. Большой энциклопедический словарь/гл. ред. А.М. Прохоров. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Большая Российская энциклопедия; Санкт-Петербург: Норинт, 1997, 1999, 2001, 2004. – 1456 с.
24. Болюбаш, Н.М. Формирование профессиональной компетентности будущих экономистов средствами сетевых технологий: дис. кандидата пед.

наук: 13.00.04 / Надія Миколаївна Болубаш. – Ялта, 2011. – 290 с.

25. Бочарова, В.Г. Социальная педагогика и социально-педагогическая деятельность: сущность, объектно-предметная область, проблемное поле // Социальная педагогика: Монография / под ред. В.Г Бочаровой. - М.: ВЛАДОС, 2004. – 366 с.

26. Буданова, Н.А. Формирование профессиональной готовности выпускников вуза в деятельности студенческой общественной организации: автореф. ... канд. пед. наук. – Чита, 2010. – 21 с.

27. Бурдые, П. Практический смысл / Пер. с фр.: А. Т. Бикбов, К. Д. Вознесенская, С. Н. Зенкин, Н. А. Шматко; Отв. ред. пер. и Послесл. Н. А. Шматко. – СПб.: Алетейя, 2001 г. – 562 с.

28. Варламова, Е.Ю. Организационно-педагогические условия обеспеченности социальной успешности школьников / Е.Ю. Варламова. – Кострома: КГУ, 2003. – 165 с.

29. Вахонина, В.А. Общественно-политическая практика как средство формирования профессиональной направленности студентов: дис... канд. пед. наук. – Ленинград, 1981. – 191 с.

30. Вебер, М. Основные социологические понятия/пер. с нем. М.И. Левиной // Вебер М. Избранные произведения. М., 1990.

31. Вейдт, В.П. Педагогический тезаурус: учеб. пособие для вузов / В.П. Вейдт. М.: Издательство Юрайт, 2019. – 227 с.

32. Вишнякова, С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. – М.: НМЦ СПО, 1999. – 538 с.

33. Волков, В.В., Хархордин, О.В. Теория практик. СПб.: Изд-во. Евр.

ун-та в Санкт-Петербурге, 2008. – 298 с.

34. Воронин, А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. – Екатеринбург: УГТУ-УПИ, 2006. – 135 с.

35. Врублевская, Е.Г. Личностные результаты образования в психолого-педагогических классах. // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2022. – Т. 1. № 1 (82). с. 78-88.

36. Выготский, Л.С. Проблемы общей психологии. Собр. соч. – М., 1982. – 504 с.

37. Гареева, Е.В. Анализ волонтерства на процесс социализации современной молодежи [Электронный ресурс] / Е.В. Гареева // Материалы V Международной студенческой электронной научной конференции «Студенческий научный форум». Режим доступа: <http://www.scienceforum.ru/2013/157/3674>">

38. Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук. Т. 2. Философия природы. – М.: «Мысль», 1975. – 695 с.

39. Гидденс, Э. Устройство общества: Очерк теории структуриации. — М.: Академический проект, 2005. – 525. с.

40. Гальперин, П.Я. Лекции по психологии / Под ред. и с предисл. А.И. Подольского. М., 2002. – 399 с.

41. Голубова, Г.В. Педагогические условия развития одаренности студентов [Электронный ресурс] / Г.В. Голубова. – Режим доступа: [http://www.rusnauka.com/9\\_NND\\_2012/Pedagogica/2\\_105345.doc.htm](http://www.rusnauka.com/9_NND_2012/Pedagogica/2_105345.doc.htm)

42. Горленко, В.П. Педагогическая практика студентов: новые научные подходы //Педагогика, 1996, Ш5. - С.63-69.

43. Губкина, И.М. Место и роль общественно-политической практики

студентов в период производственной практики, 1977.

44. Гурьянова, М.П. Созидательная миссия социальной педагогики в современном обществе / М.П. Гурьянова // Педагогика. – 2011. – №5. – С. 36-44.

45. Гущина, Т.И. Развитие концепции ученика у будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки: монография / Т. И. Гущина; ГОУ ВПО «Тамбовский государственный университет им. Г. Р. Державина». – Тамбов: Изд-во ТГУ, 2004. – 136 с.

46. Деева, Е.В. Социальная успешность как фактор профессионального становления молодежи / Е.В. Деева // Социально-экономические явления и процессы – 2013. – № 6 (52). – С. 205-209.

47. Дементьева, Е.Б. Формирование социальной компетентности студентов педагогического колледжа: дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2012. – 211 с.

48. Добреньков, В.И., Кравченко А.И. Социология: в 3 т. Т. 3: Социальные институты и процессы. М., 2000. – 292 с.

49. Доронина, Н.А. Методическая система подготовки социальных педагогов в вузе к социально-педагогическому взаимодействию: дис. канд. пед. наук. – Москва, 2012. – 319 с.

50. Дубровина, Т.Л. Технологии организации неформального образования педагогов СПО: методические рекомендации / Т. Л. Дубровина. – Тюмень: ТОГИРРО, – 2013. – 40 с.

51. Дуранов, М.Е. Педагогическое управление обучением студентов как социокультурный процесс: учеб. пособие / М.Е. Дуранов, И.С. Ломакина. – Челябинск: ЧГАКИ, 2003. – С. 233-237.

52. Дьюи, Д. Демократия и образование / Пер. с англ. Ю. Турчанинова, Э. Гусинский, Н. Михайлов. – М.: «Педагогика-Пресс», 2000. – 384 с.

53. Дьяков, А.А. Теория практик: социально-философский потенциал концепции // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2011. № 1. С. 8–12.

54. Елфова, З.Б. Волонтерская педагогическая деятельность как средство подготовки будущих педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями: восприятие ребенка с проблемами в развитии // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2007. Том 13. – С. 59-65.

55. Есина, В.И. Развитие социальной активности студенческой молодёжи через проектную деятельность [Электронный ресурс] <http://ebooks.grsu.by/esina/index.htm>

56. Жарова, А.Н., Чамовских Г.Д. Уроки социальной практики через УМК «Школа-2100» (из опыта работы мастер-класса). [Электронный ресурс] <http://festival.1september.ru/articles/417311/>

57. Загвязинский, В. И. Теория обучения и воспитания: учебник и практикум для вузов / В. И. Загвязинский, И. Н. Емельянова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2023. – 230 с.

58. Зачиняева, Е.Ф. Образовательные волонтерские практики как фактор профессиональной идентификации студентов (на примере подготовки будущих логопедов). – Владивосток, 2012. – 25 с.

59. Зверева, Н.М. Практическая дидактика для учителя: Учеб. пособие / Н.М. Зверева. – М.: Пед. общество России, 2001. – 256 с.

60. Ибрагимова, Л.А., Михайлова, С.В. Диагностический инструментальный оценки развития надпрофессиональных компетенций

студентов вуза: методические рекомендации / сост. Л.А. Ибрагимова, С.В. Михайлова. Нижневартовск: изд-во НВГУ, 2021. – 45 с.

61. Иванова, О.А., Антонов, Н.В. Профессиональное развитие педагогов в условиях образовательной организации [Текст]/ О.А. Иванова, Н.В. Антонов// Журнал Вестник Нижневартовского государственного университета / – 2019, № 1. – с. 51–57.

62. Ионова, Н.В. Анализ теоретических подходов к проблеме педагогического проектирования образовательных систем // Вестник Череповецкого государственного университета. 2017. № 3 (78). С. 124-129. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29274770> (дата обращения: 15.02.2023).

63. Качалова, Л.П. Социальная модель взаимодействия семьи, школы и социума: проектно-вариатив. метод. рекомендации по организации взаимодействия семьи, школы и социума в воспитании учащихся /Л.П. Качалова. – Шадринск: Исеть, 2005. – 128 с.

64. Кириллова, Л.С. Формирование профессиональных умений и навыков у будущих бакалавров социальной работы в процессе добровольческой практики. – Ставрополь, 2010. – 23 с.

65. Коблева, С.Я. Учет возрастных психологических особенностей старшеклассников // Вестник Адыгейского государственного университета. 2006. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchet-vozzrastnyh-psihologicheskikh-osobennostey-starsheklassnikov> (дата обращения: 08.03.2022).

66. Ковалева, Т.М. Открытые образовательные технологии как ресурс тьюторской деятельности в современном образовании// Тьюторское сопровождение и открытые образовательные технологии: Сб. статей. М.: МИОО, 2008. – с. 8–16.

67. Коджаспирова, Г.М., Коджаспиров, А.Ю. Словарь по педагогике [Текст]/ Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: «МарТ», 2005. – 448 с.
68. Козлов, В.В., Мазилев, В.А., Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., Изд-во Института психотерапии и клинической психологии, 2018. – 720 с.
69. Козырев, В. А. Гуманитарная образовательная среда: языковая культура: монография / В. А. Козырев – СПб.: РГПУ им. Герцена, 1999. – 107 с.
70. Колесникова, Т. И. Психологический мир личности и его безопасность. М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. – 176 с.
71. Коломинский, Я.Л. Социальная психология развития личности. - Минск, 2009. – 336 с.
72. Колчина, А.А. Анализ опыта формирования социальных компетенций студентов в вузовских студенческих сообществах // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. - Январь 2012, ART 1724. - СПб., 2012 г. - URL: <http://www.emissia.org/offline/2012/1724.htm> – [дата обращения 01.12.2022].
73. Кон, И.С. Социология личности. М.: Академический проект, 2003. – с. 36.
74. Конвисарева, Л.П. Волонтерское движение как фактор развития социальной активности молодежи: дис. ... канд. пед. наук. – Кострома, 2006. – 211 с.
75. Коник, О. А. Организация педагогической практики студентов педвуза в процессе профессиональной подготовки будущих учителей: на прим. фак. иностр. яз.: дис. канд. пед. наук. – Курган, 1997. – 159 с.

76. Конобеева, Т.А. Что такое педагогические компетенции и как их формировать. // Новый педагогический класс – новый формат взаимодействия вуза и школы: сборник научно-методических статей. Москва, 2021  
Издательство: Московский городской педагогический университет – с. 6-11.
77. Коротаева, Е.В. Активизация познавательной деятельности учащихся (вопросы теории и практики): учебное пособие / Е.В. Коротаева. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т., 1995. – 83 с.
78. Коротков, И.В. Педагогическая практика в условиях модернизации высшего педагогического образования: дис. канд. пед. наук. – Москва, 2004. – 174 с.
79. Кочемасова, Л.А. Научное наставничество как историко-педагогический ресурс подготовки будущего учителя // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 3. С. 67–72
80. Краткий словарь педагогических терминов (Общая и профессиональная педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических вузов / Под ред. В.Д. Симоненко. — М.: Вентана- Граф, 2006. – 174 с.
81. Краткий толковый словарь по профессиональному образованию / Под ред. А.П. Беляевой. – СПб., 1994. –124 с.
82. Кудашов, Г.Н., Огороднова О.В., Комбарова, Е.В. Организация социальной практики студенческой молодежи//Молодежь и общество. – 2009. – № 2. – С. 110-122.
83. Кудашов, Г.Н. Педагогика социального творчества молодежи: учебное пособие. - Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета, 2009. – 224 с.



84. Кузьмина, Н.В. Психологическая структура деятельности учителя / Н.В. Кузьмина. Тексты лекций. – Гомель: Изд-во Гомельского государственного университета, 1976. – 57 с.

85. Куприянов, Б. В. Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия» // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. 2001. №2. – С. 101-104.

86. Курин, А.Ю. Проблема повышения уровня профессиональной компетентности будущего учителя // Дошкольное и начальное образование: современные проблемы и перспективы развития. Тамбов, 2014. – С. 110-117.

87. Ланин, Б.А. Город как воспитательная среда // Проблемы современного образования. – 2012. – № 6 – с. 228-230.

88. Левина, М.М. Технологии профессионального педагогического образования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 272 с.

89. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл; Академия, 2004. – 346 с.

90. Лешер, О.В. Педагогическая практика студентов и ее организация в образовательном учреждении: Учеб. пособие / О.В. Лешер, Н.А. Бахольская, Э.В. Дюльдина. - Магнитогорск: МГ 1У им. Т.И.Носова, 2002. - 88 с.

91. Липский, И. А. Социальная педагогика / Липский И. А. – Москва: Дашков и К, 2014. – 280 с.

92. Логинова, Н.Ф., Самсонова С. Х. Педагогическое сопровождение социальной практики. [Электронный ресурс] <http://www.cs-network.ru/library/?content=doc&id=208> – [дата обращения 11.01.2022].

93. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М., 1999. – 444 с.

94. Луков В.А., Миневич, Я.В. Социализация студентов и социальное проектирование: применение технологии социального проектирования для развития социальных умений будущих специалистов. – М.: Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2006. – 54 с.

95. Лукс, Г.А. Социальное инновационное проектирование в региональной молодежной политике. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2003. – 278 с.

96. Макаренко, А.С. Избранное. Педагогическая поэма / А.С. Макаренко. – М, 2018. – 736 с.

97. Макареня, А.А. Неформальное образование как условие социального взаимодействия в процессе повышения квалификации г. Санкт-Петербурга [Текст]/ Макареня, А.А., Ройтблат, О.В., Суртаева, Н.Н. // Человек и образование. – 2011. – № 4. – С. 59-63.

98. Макарова, Л.Н. Профессионализм преподавателя: культура, стиль, индивидуальность. М.: Белгород, 2002 – 469 с.

99. Малова, О.Н. Социальное проектирование как средство формирования гражданской компетентности студентов вуза: автореф. дисс... канд. пед. наук. Чебоксары, 2008. – 19 с.

100. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М.: Просвещение, 2003. – 192 с.

101. Маслоу, А.Х. Мотивация и личность / Пер. Т. Гутман, Н. Мухина / А.Х. Маслоу. – СПб.: Питер, 2016. – 400 с.

102. Методика организации социальных и социально-профессиональных

практик / Под ред. Криволаповой Н. А., Ушаковой Н. Н.; Институт повышения квалификации и переподготовки работников образования Курганской области. – Курган, 2009. – 76 с.

103. Морева, Н.А. Педагогика среднего профессионального образования / И.А. Морева. М, 1999 – 248 с.

104. Мудрик, А.В. Социальная педагогика / Под ред. В.А. Сластенина. М.: «Академия», 2003. – 200 с.

105. Мудрик, А.В. Социально-педагогические проблемы социализации: монография / А. В. Мудрик. – М.: МПГУ, 2016. – 268 с.

106. Музиль, Э.А., Смирнова Н.В., Шапкина Е.Г. Организация социальной практики школьников в учреждении дополнительного образования детей: учебно-методическое пособие. — СПб, 2013г.

107. Натанзон, Э.Ш. Приемы педагогического воздействия на учащихся. М.: Просвещение, 1972. – 215 с.

108. Неводниченко, Н.В. Педагогическая практика как средство подготовки будущего учителя к инновационной педагогической деятельности: дис. ... кан.пед.наук. – Нижний Новгород, 2005. – 282 с.

109. Немов, Р.С. Общая психология. В 3 т. Т. I. Введение в психологию: учебник / Р. С. Немов. — 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2011. – 726 с.

110. Немова, Н.В. Школа достижений: начало пути к успеху. М.: Сентябрь, 2002. – 160 с.

111. Нефедова, Н.И. Социальные представления об успехе // Logos et Praxis. 2003. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnye-predstavleniya-ob-uspehe> (дата обращения: 08.02.2022).

112. Ниязова, А.А. Социально-педагогические практики как средство развития креативности будущего педагога / А. А. Ниязова, А. А. Боброва, Г. О. Саватеев // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – Т. 9. – № 6. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/28PDMN621.pdf>]

113. Новиков, А.М., Новиков, Д.А. Методология научного исследования. – М.: Либроком, 2010. – 280 с.

114. Новикова, В.А. Информационное образовательное пространство вуза как фактор формирования информационной профессиональной культуры будущего специалиста: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Новикова Вера Алексеевна; Рязань, 2009. – 200 с.

115. Общественно-политическая практика в вузе // Материалы научно-методической конференции. – Омск – 1981.

<http://www.omskcity.ru/spravochnaya/uchebnaya/98-komsomol-v-vuze.html?showall=1&limitstart=>

116. Оганесян, Е.В. Культурологическая модель педагогической практики в системе высшего педагогического образования: диссер... док. пед. наук. – Москва, 2005. – 406 с.

117. Огарёв, Е.И. Непрерывное образование: основные понятия и термины (Тезаурус). – СПб.: ИОВ РАО, 2005. – 148 с.

118. Огороднова, О.В., Гладкова, Л.Н. Учебная (социальная) распределенная практика. Учебно-методический комплекс. Рабочая программа для студентов направления 050100.62 «Педагогическое образование», профиля подготовки «Начальное образование», очной и заочной форм обучения. – Тюмень, 2014. 24с. – [электронный ресурс] / Режим доступа: <http://umk3.utmn.ru/files/0000128624.pdf>

119. Ожегов, С. И. Словарь русского языка/ под ред. Н. Ю. Шведовой / С. И. Ожегов. – 16-е изд., испр. – М.: Рус. яз., 1984. – 797 с.
120. Орлов, Ю.М. Восхождение к индивидуальности. – М., 1991. – 286 с.
121. Пак, Л.Г. Образовательно-воспитательный потенциал детского оздоровительного лагеря как средство социализации воспитанников / Л.Г. Пак, Е.В. Харитонова // Современные наукоемкие технологии. – 2017. – № 6. – С. 152-156.
122. Парсонс, Т. Структура социального действия // Парсонс Т. О структуре социального действия. М., 2000. – с.
123. Педагогика высшей школы: учебное пособие для аспирантов / Авт.-сост. И.И. Черкасова, Т.А. Яркова. – Тобольск: ТГСПА им. Д.И. Менделеева, 2012. – 171 с.
124. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин [и др.]: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Pedagog/slast/index.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/slast/index.php) (дата обращения: 15.02.2022).
125. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управление школой / Ю. А. Конаржевский. - М.: Педагогика, 1986. – 143 с.
126. Педагогический словарь: учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений [В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова, Т. А. Строкова и др.]; под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 352 с.
127. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.

128. Перевозникова, Н.Ю. Социальная практика как технология реализации компетентностного образования в школе [Электронный ресурс] [http://www.eureka-net.ru/res\\_ru/0\\_hfile\\_1219\\_1.pptx](http://www.eureka-net.ru/res_ru/0_hfile_1219_1.pptx). – [дата обращения 11.12.2022].

129. Передерий, В.А. Конструирование идентичности студенческой молодежи в поле различных социальных практик: автореф. дисс. ...канд. соц. н. - Краснодар, 2009. – 24 с.

130. Петрусевич, А.А. Формирование мотивов профессионального самоопределения старшеклассников. // Горизонты образования. Материалы IV Международной научно-практической конференции. Отв. редактор Н.В. Чекалева. Омск, 2023. – С. 157-160.

131. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды. – М., 1994. – 674 с.

132. Пинчук, А.Н., Кареева, С.Г., Некрасов, С.В. Московские студенты о волонтерской деятельности по оказанию помощи одиноким пенсионерам: переосмысление в условиях пандемии // Третьи декабрьские социально-политические чтения «Как живешь, Россия?». Вызовы пандемии, парламентские выборы и стратегическая повестка дня для общества и государства: материалы науч.-практ. конф. (Москва, 24 декабря 2021 г.) / Отв. ред. В. К. Левашов; ФНИСЦ РАН. – М.: ФНИСЦ РАН, 2022. – С. 173-179.

133. Пискунов, А.И. Педагогическое образование: цель, задачи и содержание / А.И. Пискунов // Педагогика. – 1995. - № 4. — С. 59-63.

134. Питюков, В.Ю. Основы педагогической технологии: учебно-методическое пособие. М.: Педагогическое общество России, 2005. – 256 с.

135. Плоткин, М.М. Социальное воспитание и социальная педагогика // Социальная педагогика: Монография / под ред. В.Г. Бочаровой. - М.: ВЛАДОС, 2004. – 366 с.

136. Подготовка волонтеров в классическом университете/А.В. Бабичева, Л. В. Вандышева, К. О. Вартамян и др.; под общ. ред. Л.В. Вандышевой. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2012. – 168 с.

137. Подласый, И.П. Педагогика: 100 вопросов - 100 ответов: учеб. пособие для вузов/ И. П. Подласый. - М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. – 365 с.

138. Полонский, В.М. Словарь по образованию и педагогике/В. М. Полонский. – М.: Высш. шк., 2004. – 512 с.

139. Пособие для студентов вузов, организаторов и участников социальных проектов / Г. А. Лебедева, Г. Н. Мальсагова; Соликамский государственный педагогический институт. – Соликамск: ГОУ ВПО «СГПИ», 2008. – 104 с.

140. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. / ред.-сост. Райгородский Д.Я. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ». – 2019. – 672 с.

141. Примерное положение об общественно-политической практике студентов высших учебных заведений: инстр. письмо М-ва высш. и сред. спец. образования СССР от 17 июня 1974 г. № 34 // Бюллетень М-ва высш. и сред. спец. образования СССР. 1974. № 7. С. 1–17.

142. Протасова, И.А. Непрерывная педагогическая практика: теория и технология организации: Учеб. пособие / И.А. Протасова. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2000. – 161 с.

143. Пряжников, Н.С. Профессиональное самоопределение: теория и

практика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. С. Пряжников. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 320 с. [Источник: [https://psychlib.ru/mgppu/PPs-2008/PPs-320.htm#\\$p1](https://psychlib.ru/mgppu/PPs-2008/PPs-320.htm#$p1)]

144. Психологический словарь. М. Владос. 2007. Немов Р.С.

145. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей образовательных учреждений / Автор-составитель В.А. Мижериков; под ред. П.И. Пидкасистого. — Ростов-на-Дону: Феникс, 1998.-544 с.

146. Развитие эмоционального интеллекта и социальной компетентности ребенка как факторов формирования учебной успешности на этапе перехода из детского сада в начальную школу [Текст]: монография / Савенков А. И., Айгунова О. А., Кривова В. А. [и др.]; научный редактор профессор А. И. Савенков. - Москва: Перо, 2017. – 127 с.

147. Райкина, М.А. Педагогическое обеспечение преемственности процесса социального воспитания в вузе: автореф. дисс. канд.пед. наук. — Кострома, 2012. – 28 с.

148. Реан, А.А. Психология личности. Социализация, поведение, общение / А.А. Реан. – М.: АСТ; СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 407 с.

149. Реан, А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 416 с.

150. Ревякина, В.И. Возможные формы довузовской подготовки молодежи к педагогической деятельности //Сб. науч. трудов по материалам международ. симпозиума «Через образование – к культуре мира, взаимопониманию и устойчивому развитию». – Новосибирск, 2000. – С.295-300.

151. Ревякина, В.И. Педагогические классы: опыт прошлого и современная практика //Педагогика. – 2000. – №5. – с.59-64.



152. Резник Ю.М. Социальная теория и мир практик // Личность. Культура. Общество. – 2008. – Т. X. Вып. 2 (41). – с. 8-18.

153. Ройтблат, О.В. Формальное образование взрослых в системе повышения квалификации средствами неформального образования// Мир науки, культуры, образования. – 2009. – №7 (19). – с.211-213.

154. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. / гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. – 608 с.

155. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб., 2018. – 714 с.

156. Рюмина, Ю.Н. Формирование социальной активности студентов в процессе волонтерской деятельности // Концепт. – 2013. № 2. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-sotsialnoy-aktivnosti-studentov-vuzav-protssesse-volonterskoj-deyatelnosti> (дата обращения: 28.07.2022).

157. Савенков, А.И. Образовательная среда [Текст] / А.И. Савенков // Школьный психолог. 2008. – № 20. – с. 4-5.

158. Савенков, А.И. Развитие эмоционального интеллекта и социальной компетентности у детей. – М.: Национальный книжный центр, 2015. – 128 с.

159. Седова, Н.В. Воспитание и социальное партнерство в образовательном процессе школы / Седова Н. В. // Научные школы института педагогики: сборник статей Первых Всероссийских педагогических чтений, Санкт-Петербург, 24 апреля 2018 года / Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, институт педагогики, кафедра теории и истории педагогики. – Санкт-Петербург, 2018. – с. 189-196.

160. Селиверстова, М.В. Сравнительный анализ моделей наставничества в современных условиях / М. В. Селиверстова, Д. А. Беляева // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2019. – № 3-2. с. 110-116.

161. Семенов, В.Д. Социальная педагогика: история и современность. – Екатеринбург. – 1995. – 126 с.

162. Сидоркин, А.М. Общественно-педагогическая практика в подготовке учителей // Психологическая наука и образование. – 2014. Т. 19. – № 3. - С. 74–77.

163. Сикорская, Л.Е. Педагогический потенциал добровольческой деятельности в социализации студенческой молодежи: автореф. дис. на соиск. учен. степ. доктора пед. наук. – Елец – 2011. – 42 с.

164. Ситников, М. И. Педагогические условия творческой самореализации личности молодого учителя: Дис. ... канд. пед. наук. Белгород, 1995. – 214 с.

165. Сиушева, Г.Г. Положение о социальной практике учащихся/Практика административной работы в школе. – 2013.– № 2. – с. 29-31.

166. Скалабан, И.А. Социальное участие студенчества как метод формирования социальных компетенций в высших учебных заведениях // Философия образования – № 3 – 2010 – с. 184-192.

167. Слостенин, В.А. и др. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н Шираев; под ред. В.А. Слостенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 576 с.

168. Слободчиков, В.И. Психология развития человека / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школа-Пресс, 2013. – 400 с.

169. Словарь по социальной педагогике: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Авт.-сост. Л. В. Мардахаев. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 368 с.

170. Словарь-справочник по педагогике /Автор-состав. В.А. Мижериков; под общей ред. П.И. Пидкасистого. – М.: ТЦ Сфера, 2004.– 448 с.

171. Словарь-справочник современного российского профессионального образования/авторы-составители: Блинов В.И., Волошина И.А., Есенина Е.Ю., Лейбович А.Н., Новиков П.Н. – Выпуск 1. М.: ФИРО, 2010. – 19 с.

172. Современный словарь по педагогике / сост. Е.С. Рапацевич. – Мн.: «Современное слово», 2001. – 928 с.

173. Созонов, В.П. Воспитательная система на основе потребностей школьника как фактор гуманизации образовательного процесса школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук / В.П. Созонов. – Ижевск, 2007. – 23 с.

174. Сохрина, В.Г. Педагогические условия подготовки студентов к воспитательной работе в системе общественно-педагогической практики: дисс. канд. пед. наук. – Челябинск, 1985. – 203 с.

175. Социальная педагогика: учебник для бакалавров; под ред. В. И. Загвязинского, О. А. Селивановой. – Москва: Издательство Юрайт, 2012. – 405 с.

176. Стенина, Т.Л. Концепция организации социальной проектной деятельности студентов в вузе/Вестник Волгоградского государственного университета. – 2011. – № 2. – С. 12-17.

177. Суртаева Н. Н. Наставничество: история и современность / Суртаева Н. Н., Ройтблат О. В., Косицына Ж. Б. // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – N 4 (101). – С. 193-196.

178. Тарасов, С.В. Образовательная среда: понятие, структура, типология / С. В. Тарасов // Вестник Ленинградского гос. ун-та им. А.С. Пушкина. – 2011. – № 3. – С 133-138.

179. Телина, И.А. Социальная педагогика: учебное пособие/ И.А. Телина. – Орск: Издательство ОГТИ, 2010.

180. Теоретические основы волонтерской деятельности: учебно-методическое пособие/под ред. В.В. Семикина/ авт.-сост. В.В. Семикин, М.С. Игнатенко, Г.С. Курагина и др. СПб.: ООО «Копи-Р Групп», 2014. – 80с.

181. Тепеницына, Т.И., Копылова, А.П. О некоторых особенностях профотбора школьников, ориентированных на профессию учителя // Формирование личности учителя в системе учебно-воспитательного процесса в педагогическом вузе. Петрозаводск: КГПИ. –1982. – с. 76-79. – с. 78

182. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. / В. Даль. – Репр. воспроизв. изд. 1912-1914. – М.: Цитадель, 1998. – 2030 с.].

183. Толковый словарь русского языка: около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов; под общ. ред. Л. И. Скворцова. – 28-е изд., перераб. – Москва: Мир и Образование: ОНИКС, 2012. – 1375.

184. Торохтий, В.С. Технологии социально-педагогического проектирования деятельности учреждений интернатного типа. Учебная программа для воспитателей УИТ и детских домов [Текст]/ В.С. Торохтий. – М.: МГППУ, 2008. – 28 с.

185. Тряпицына, А. П. Содействие самоопределению личности средствами школьного образования в быстро меняющемся мире: Коллективная монография школ – педагогических лабораторий Герценовского университета / Под ред. С. А. Писаревой, А. П. Тряпицыной. – СПб.: Астерион, 2019. – 302 с.

186. Усова, А.В. Истоки развивающего обучения. // Мир науки, культуры, образования. – Горно-Алтайск, 2012 – № 3 (34). – с. 160–162.

187. Успенский, В.Б. Исторический опыт педагогической подготовки в отечественной школе // Балакирева Э.В. Старшеклассники в поле профессионального выбора педагогический профиль: учебно-метод. пособие для учителей / под ред. А.П. Тряпициной. – СПб.: КАРО, –2005. – с. 35–43.

188. Учебные, социальные, исследовательские практики в профильной школе (из опыта работы Турунтаевской школы №1): пособие для учителя. – Улан-Уде: Издательство Бурятского госуниверситета, 2009. – 53 с.

189. Файзуллина, Л.Ф. Социальная практика в системе профессиональной подготовке студентов – будущих экологов // Человек и образование. – 2010. – № 3. – с.102-106.

190. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки Педагогическое образование (приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 4 декабря 2015 г. № 1426) [Электронный ресурс]. – URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/4/94> (дата обращения: 12.05.2023).

191. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки Профессиональное обучение (приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 1 октября 2015 г. № 1085) [Электронный ресурс]. – URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/4/94> (дата обращения: 12.05.2023).

192. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (приказ Министерства образования и науки

Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897) [Электронный ресурс]. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/> (дата обращения: 12.12.2022)

193. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413) [Электронный ресурс]. – <https://fgos.ru/fgos/fgos-soo/> (дата обращения: 12.12.2022)

194. Фельдштейн, Д.И. Психология развития человека как личности: избранные труды. В 2 т. Т. 2. / Д.И. Фельдштейн. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2005. – 456 с.

195. Философия: Учебник / под ред. проф. О.А. Митрошенкова. – М.: Гардарики, 2002. – 655 с.

196. Философский энциклопедический словарь. — М.: Советская энциклопедия. Гл. редакция: Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов. – 1983.

197. Формирование компетенции социального взаимодействия участников детских и молодежных объединений: научно-методическое пособие / автор-сост. Е.А. Иваневская. – Самара: ООО «Офорт», 2008. – 80 с.

198. Формирование социальной зрелости учащихся средствами профессиональных проб и социальных практик: Учебно- методическое пособие / под ред. С.В. Кривых. – СПб.: Экспресс, 2014. – 130 с.

199. Харланова. Е.М. Развитие социальной активности студентов вуза в процессе интеграции формального и неформального образования: дис. докт. пед. наук. – Челябинск, 2015. – 435 с.

200. Хрестоматия – педагогический словарь библиотекаря. – СПб.: Российская национальная библиотека, 2005-2007.

201. Чекалева, Н.В. Педагогическая подготовка будущего учителя к профессиональной деятельности в современной школе: науч.-метод. материалы для студ. вузов, обуч. по напр. «540600 (050700 Педагогика)» / Н. В. Чекалева; РГПУ. – СПб.: Книжный Дом, 2008. – 296 с.

202. Чельшева, И.В., Туко, В.А, Юновидов, Г.Ю. Психолого-педагогические особенности организации внеучебной работы с учащимися старшего школьного возраста // Вопросы науки и образования. 2018. № 27 (39).  
[URL:https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskie-osobennosti-organizatsii-vneuchebnoy-raboty-s-uchaschimisya-starshego-shkolnogo-vozrasta](https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskie-osobennosti-organizatsii-vneuchebnoy-raboty-s-uchaschimisya-starshego-shkolnogo-vozrasta)  
(дата обращения: 08.02.2022).

203. Черепанова, У.Г. Учебная социально-педагогическая практика [Электронный ресурс]: [практикум] / [У. Г. Черепанова]; Федер. агентство по образованию, Самар. гос. ун-т, Каф. педагогики. – Самара: Самар. ун-т, 2006. – online

204. Чиркова, А.А. Интерактивная игра как средство формирования созидательной позиции подростка (монография) / А.А. Чиркова, С.Н. Жданова, // Чебоксары: ИД «Среда», 2019. – 188 с.

205. Чистякова, С.Н. Профессиональные пробы: технология и методика проведения: методическое пособие для учителей 5-11 классов / С.Н. Чистякова, Н.Ф. Родичев, П.С. Лернер, А.В. Гапоненко; под ред. С.Н. Чистяковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2014. – 192 с.

206. Чулкова, Л.А. Формирование педагогических умений и навыков у студентов педагогического ВУЗа в процессе общественно-политической практики: дис. канд. пед. наук. – Киев, 1984. – 198с.

207. Шабанова, М.А. О некоторых преимуществах интеграции

экономического и социологического анализа институциональных изменений. Институты, практики, роли // Экономическая социология: электрон. журн. 2006. Т. 7, № 4. URL: [http://ecsoc.msses.ru/data/868/587/1234/ecsoc\\_t7\\_n4.pdf](http://ecsoc.msses.ru/data/868/587/1234/ecsoc_t7_n4.pdf) –с. 11-26.

208. Шакурова, М.В. Социальное воспитание в школе: учеб. пособие для академического бакалавриата / М. В. Шакурова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2018. – 280 с.

209. Шамионов, Р.М. Социальная активность личности и группы: определение, структура и механизмы // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. Психология и педагогика. 2018. Т. 15, № 4. – С. 379-394.

210. Шаповалов, В.И. Формирование конкурентоспособной личности в условиях школьного дополнительного образования: монография. Под науч. ред. Ю.С. Тюнникова. Сочи, СГУТиКД, 2008. – 190 с.

211. Шаталов, В. Учить всех, учить каждого // Педагогический поиск. М., 1988. – С. 141-204.

212. Щедровицкий, Г.П. Формула развития: сб. статей 1987–2005 / Г.П. Щедровицкий. – М.: Ин-т развития им. Г.П. Щедровицкого, 2005. – 224 с.

213. Щербакова, Н.В. Организация волонтерской практики студентов (социальный эксперимент) // Учёные записки ЗабГГПУ. – 2011. – №4. – С.262-269.

214. Шленёв, А.К. Педагогический класс как субъект воспитательной системы школы: дисс... канд. пед. наук / А.К. Шленёв. – Ярославль, 2000. – 222 с.

215. Шугальский, С.С. Социальные практики: интерпретация понятия // Знание. Понимание. Умение. – 2012. – № 2. – с. 276-280.а



216. Эльконин, Б.Д. Введение в психологию развития. М.: Тривола, 1994. – 167 с.

217. Энциклопедия педагогических технологий: пособие для преподавателей [Электронный ресурс] - URL: доступа: <https://didacts.ru/termin/vospitanie-sovershenstvuyuscheisja-socialno-uspeshnoi-lichnosti.html> (дата обращения 13.10.2022)

218. Энциклопедия профессионального образования: В 3-х т. М.–П. / под ред. С. Я. Батышева. М.: Профессиональное образование, 1999, Т. 2. 441 с.

219. Эриксон, Э.Х. Детство и общество / Э.Х. Эриксон. – СПб.: Питер, 2018. – 448 с.

220. Ядро высшего педагогического образования: Письмо Минпросвещения России от 14.12.2021 № АЗ-1100/08 «О направлении информации» (вместе с «Методическими рекомендациями по подготовке кадров по программам педагогического бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию («Ядро высшего педагогического образования»))»

221. Donley, J. Ph.D. Effective Practices. Research Briefs and Evidence Rating. District Support for School Success. - Center on Innovations in Learning, Temple University, Philadelphia, PA, 2019. – 205 pp.

222. Geraci, J., Palmerini, M., Pat Cirillo, P., Mcdougald, V. What Teens Want from Their Schools: A National Survey of High School Student Engagement. - The Thomas B. Fordham Institute, 2017. – 84 pp.

223. Schonert-Reichl, Kimberly A., Ph.D., M. Jennifer Kitil, M.P.H., & Jennifer Hanson-Peterson, M.A. To Reach the Students, Teach the Teachers. A National Scan of Teacher Preparation and Social & Emotional Learning. A Report

Prepared for CASEL. – The University of British Columbia, Department of Educational and Counselling Psychology, and Special Education, 2017. – 74 pp

Государственное автономное образовательное  
учреждение Высшего профессионального образования  
города Москвы  
«МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

**ГОНЧАРУК СВЕТЛАНА ЮРЬЕВНА**

**СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРАКТИКИ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ**

Специальность 13.00.08 – теория и методика  
профессионального образования

**ПРИЛОЖЕНИЯ**

Научный  
руководитель –  
доктор  
педагогических наук,  
профессор Иванова Ольга Анатольевна

Москва  
2023

**Nonparametric Tests**

**Hypothesis Test Summary**

Null Hypothesis	Test	Sig.a,b
The distribution of VAR00007 is the same across categories of VAR00008.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	1.000c

**Hypothesis Test Summary**

Decision
Retain the null hypothesis.

- a. The significance level is .050.
- b. Asymptotic significance is displayed.
- c. Exact significance is displayed for this test.

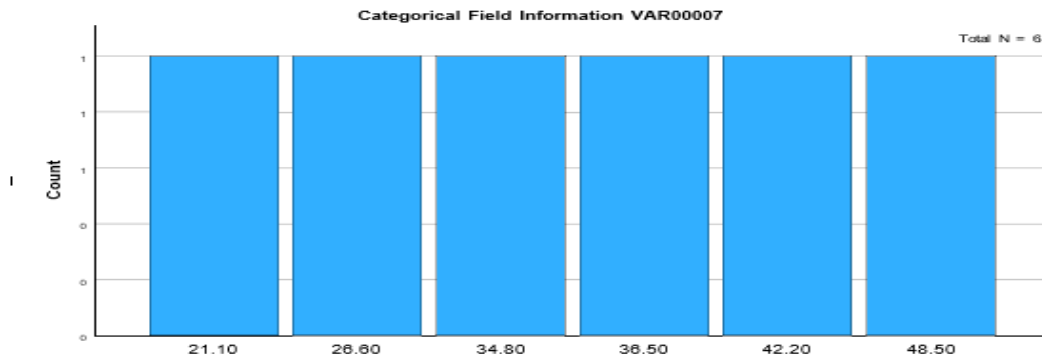
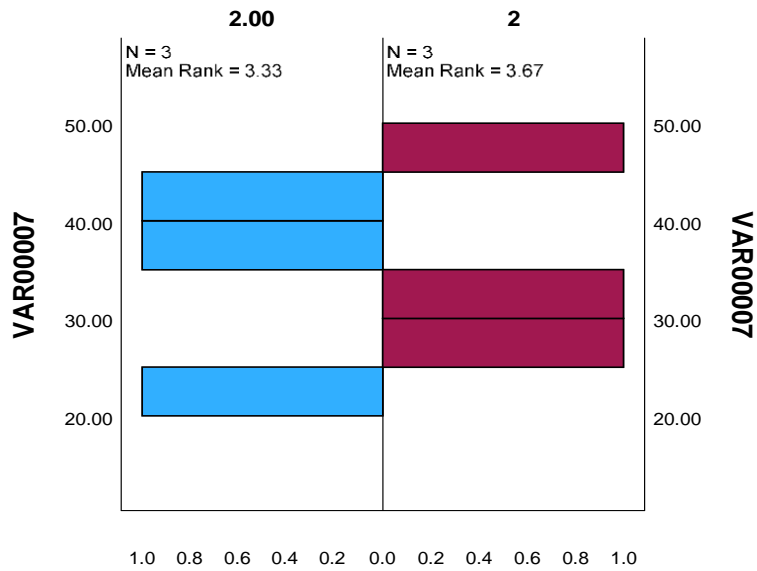
**Independent-Samples Mann-Whitney U Test VAR00007 across VAR00008**

**Independent-Samples Mann-Whitney U Test Summary**

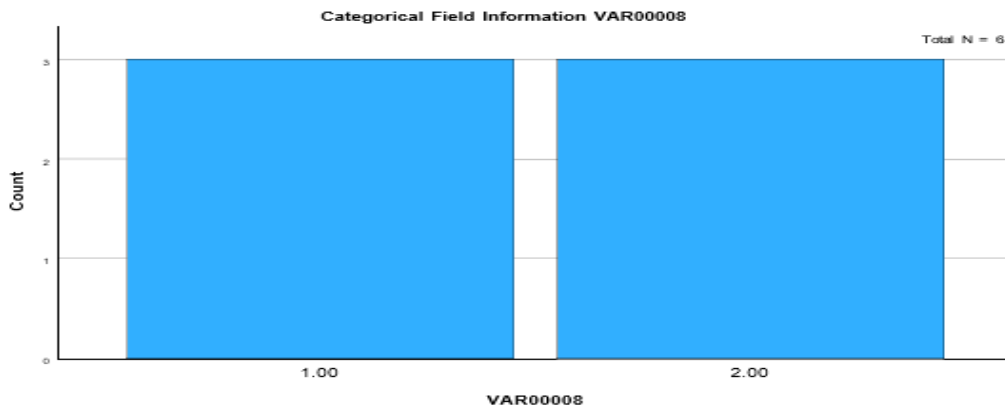
Total N	6
Mann-Whitney U	5.000
Wilcoxon W	11.000
Test Statistic	5.000
Standard Error	2.291
Standardized Test Statistic	.218
Asymptotic Sig.(2-sided test)	.827
Exact Sig.(2-sided test)	1.000

# Independent-Samples Mann-Whitney U Test

**VAR00008**



VAR00007 field is ordinal but is treated as continuous in the test.



**Nonparametric Tests**

**Hypothesis Test Summary**

	Null Hypothesis	Test	Sig. <sup>a,b</sup>
1	The median of differences between VAR00007 and VAR00008 equals 0.	Related-Samples Wilcoxon Signed Rank Test	.043

**Hypothesis Test Summary**

	Decision
1	Reject the null hypothesis.

a. The significance level is .050.

b. Asymptotic significance is displayed.

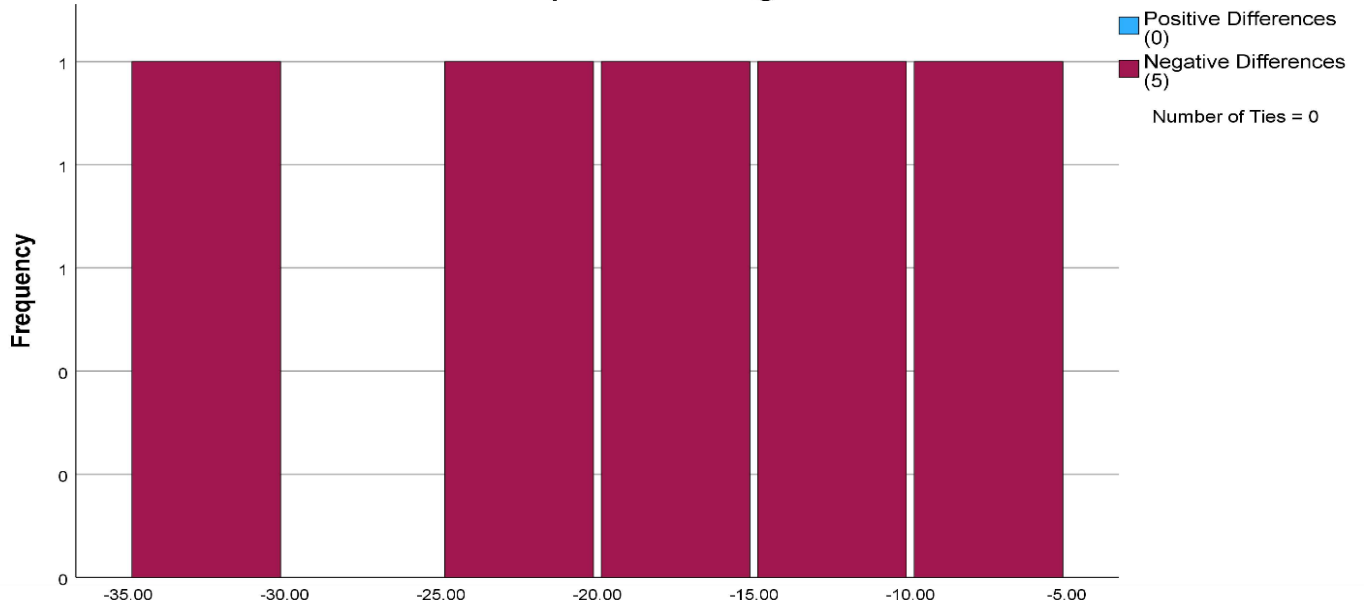
**Related-Samples Wilcoxon Signed Rank Test**

**VAR00007, VAR00008**

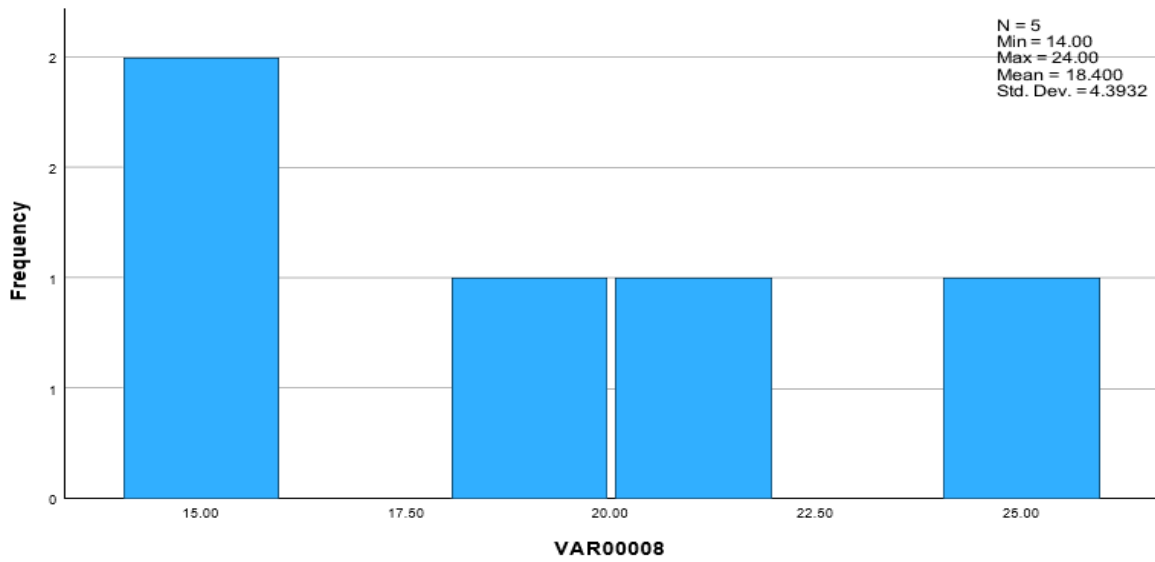
**Related-Samples Wilcoxon Signed Rank Test Summary**

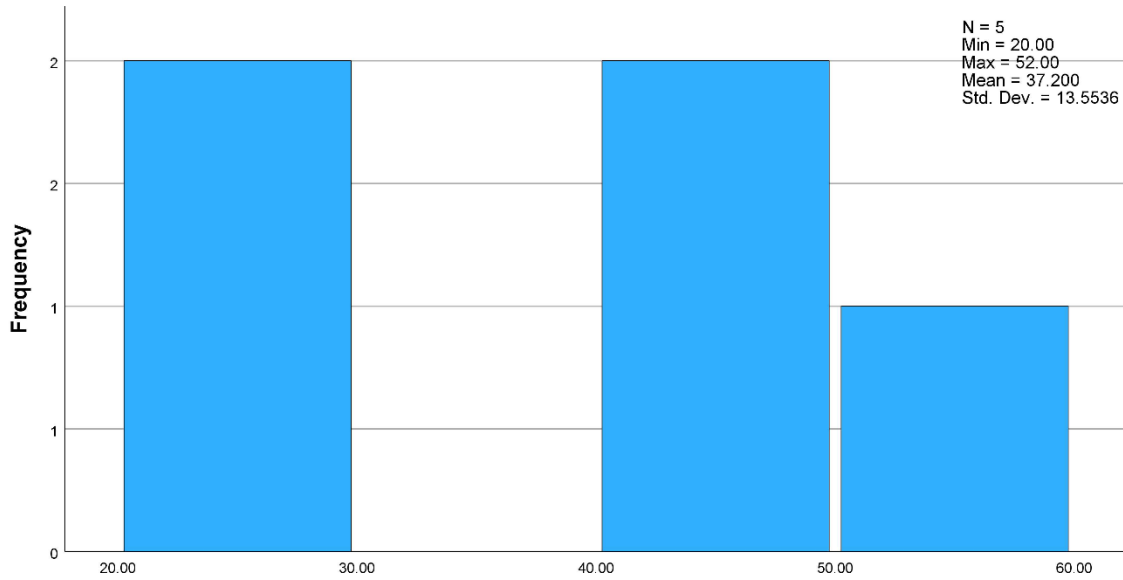
Total N	5
Test Statistic	.000
Standard Error	3.708
Standardized Test Statistic	-2.023
Asymptotic Sig.(2-sided test)	.043

### Related-Samples Wilcoxon Signed Rank Test



### Continuous Field Information VAR00008





## Nonparametric Tests

### Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig. <sup>a,b</sup>
1	The median of differences between VAR00007 and VAR00008 equals 0.	Related-Samples Wilcoxon Signed Rank Test	.043

### Hypothesis Test Summary

	Decision
1	Reject the null hypothesis.

a. The significance level is .050.

b. Asymptotic significance is displayed.

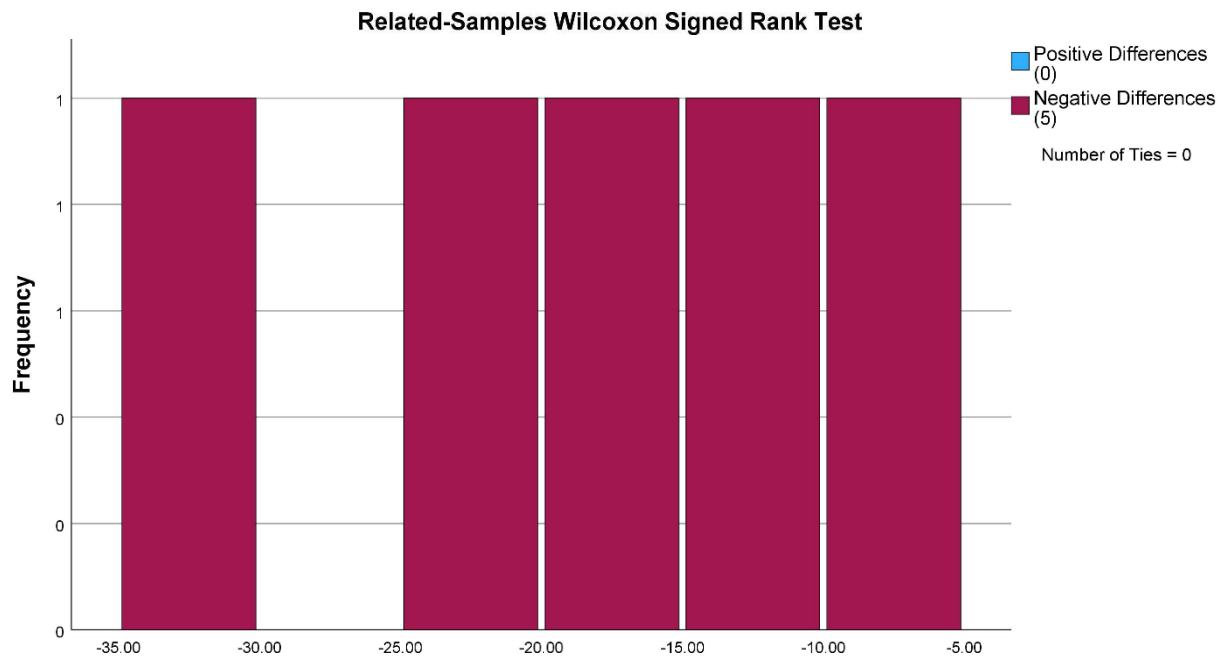
## Related-Samples Wilcoxon Signed Rank Test

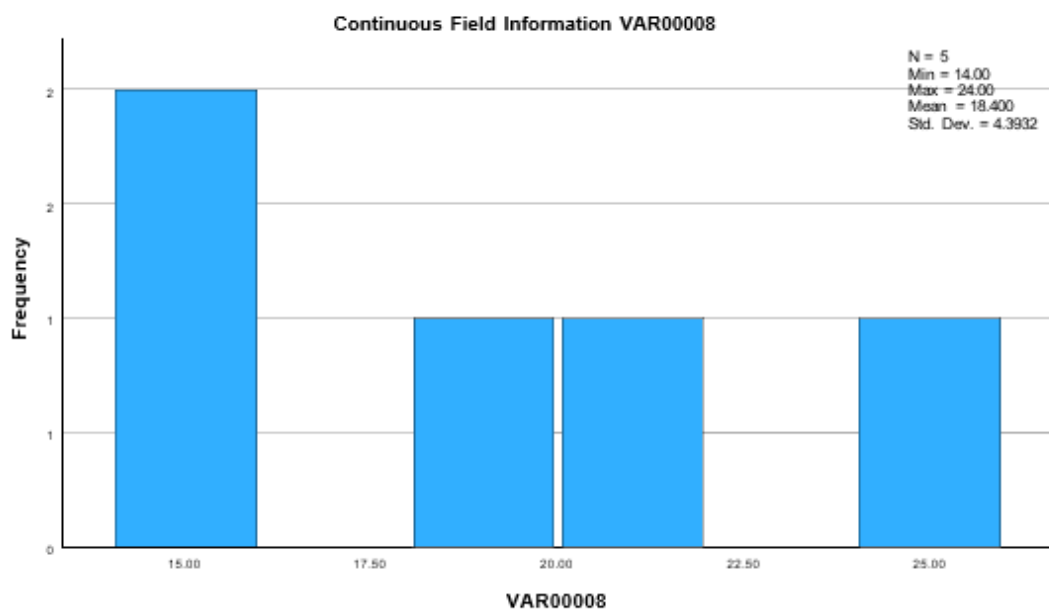
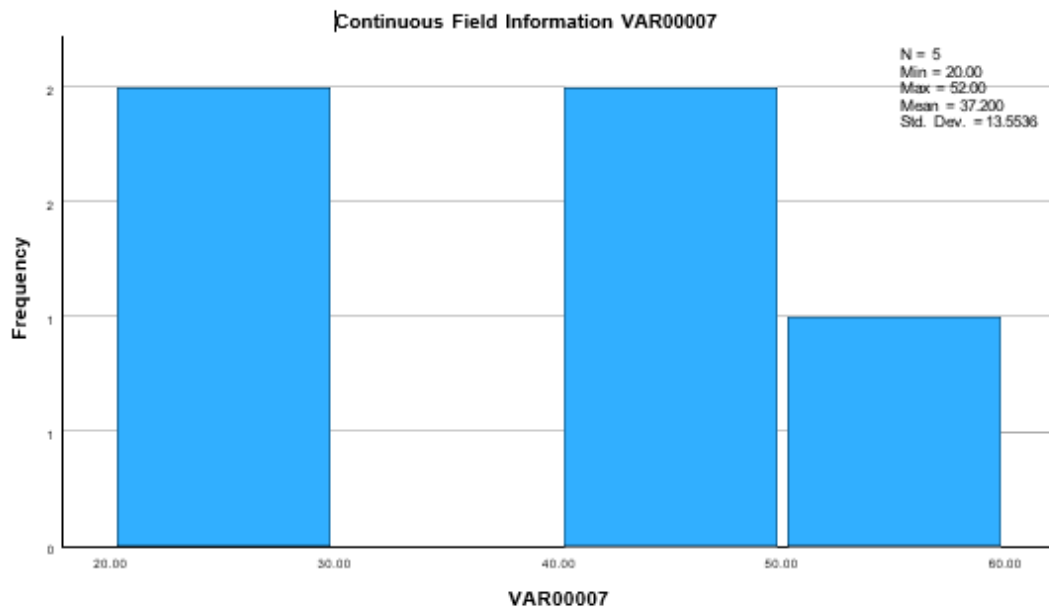
VAR00007, VAR00008

### Related-Samples Wilcoxon Signed Rank Test Summary



Total N	5
Test Statistic	.000
Standard Error	3.708
Standardized Test Statistic	-2.023
Asymptotic Sig. (2-sided test)	.043





**Nonparametric Tests**

**Hypothesis Test Summary**

	Null Hypothesis	Test	Sig. <sup>a,b</sup>
1	The distribution of VAR00007 is the same across categories of VAR00008.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.008 <sup>c</sup>

**Hypothesis Test Summary**

	Decision
1	Reject the null hypothesis.

- a. The significance level is .050.
- b. Asymptotic significance is displayed.
- c. Exact significance is displayed for this test.

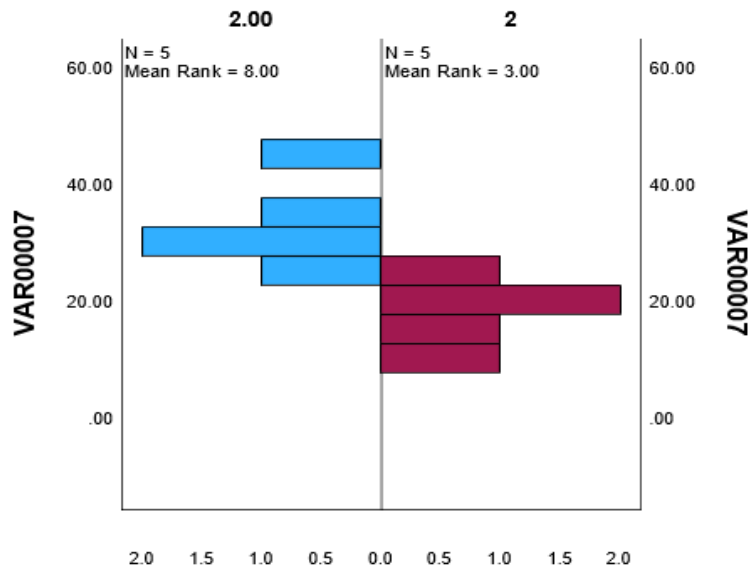
**Independent-Samples Mann-Whitney U Test VAR00007  
across VAR00008**

**Independent-Samples Mann-Whitney U Test  
Summary**

Total N	10
Mann-Whitney U	.000
Wilcoxon W	15.000
Test Statistic	.000
Standard Error	4.773
Standardized Test Statistic	-2.619
Asymptotic Sig.(2-sided test)	.009
Exact Sig.(2-sided test)	.008

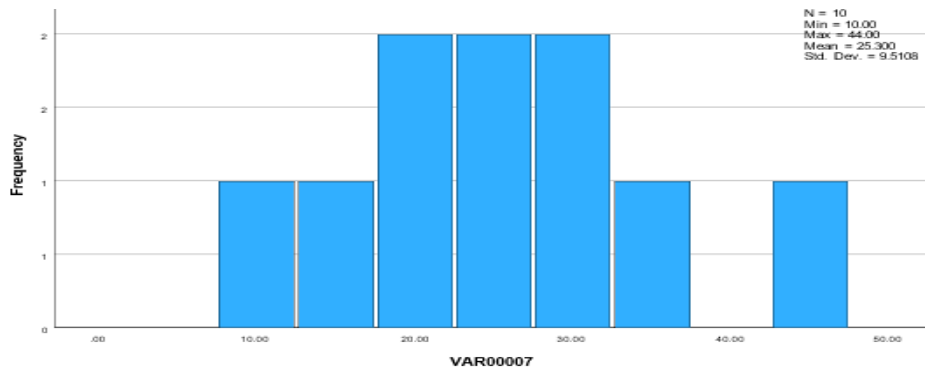
### Independent-Samples Mann-Whitney U Test

VAR00008

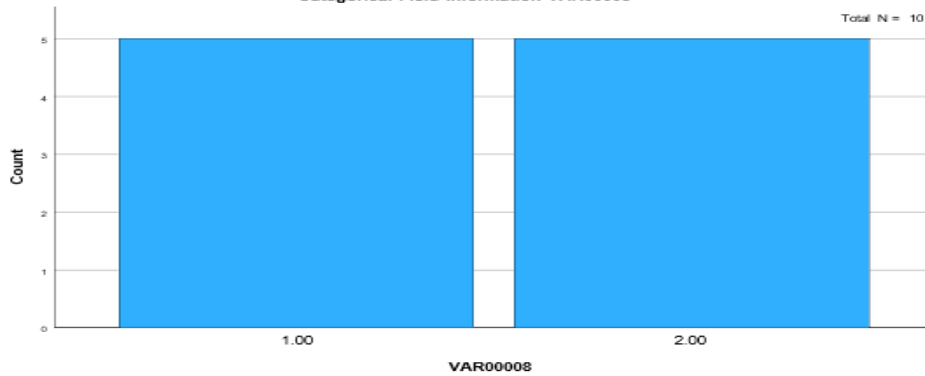


Frequency

~~Frequency~~



Categorical Field Information VAR00008



**Nonparametric Tests**

**Hypothesis Test Summary**

	Null Hypothesis	Test	Sig. <sup>a,b</sup>
1	The median of differences between VAR00007 and VAR00008 equals 0.	Related-Samples Wilcoxon Signed Rank Test	.043

**Hypothesis Test Summary**

	Decision
1	Reject the null hypothesis.

a. The significance level is .050.

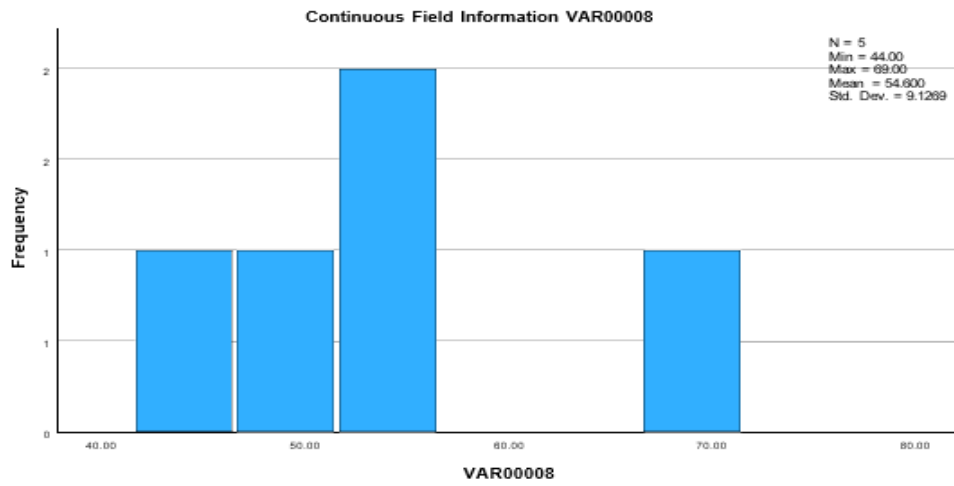
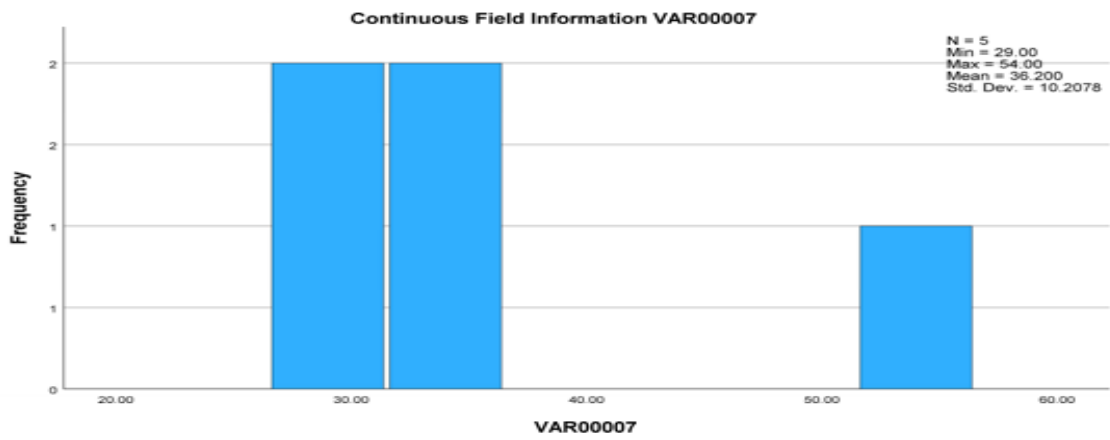
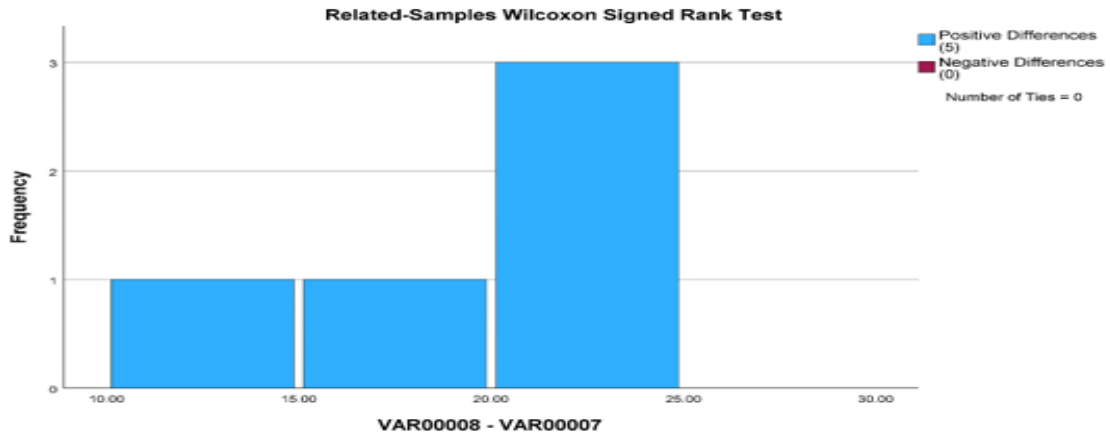
b. Asymptotic significance is displayed.

**Related-Samples Wilcoxon Signed Rank Test**

**VAR00007, VAR00008**

**Related-Samples Wilcoxon Signed Rank Test Summary**

Total N	5
Test Statistic	15.000
Standard Error	3.708
Standardized Test Statistic	2.023
Asymptotic Sig.(2-sided test)	.043



**Nonparametric Tests**

**Hypothesis Test Summary**

	Null Hypothesis	Test	Sig. <sup>a,b</sup>
1	The median of differences between VAR00007 and VAR00008 equals 0.	Related-Samples Wilcoxon Signed Rank Test	.500

**Hypothesis Test Summary**

1	Retain the null hypothesis.
---	-----------------------------

a. The significance level is .050.

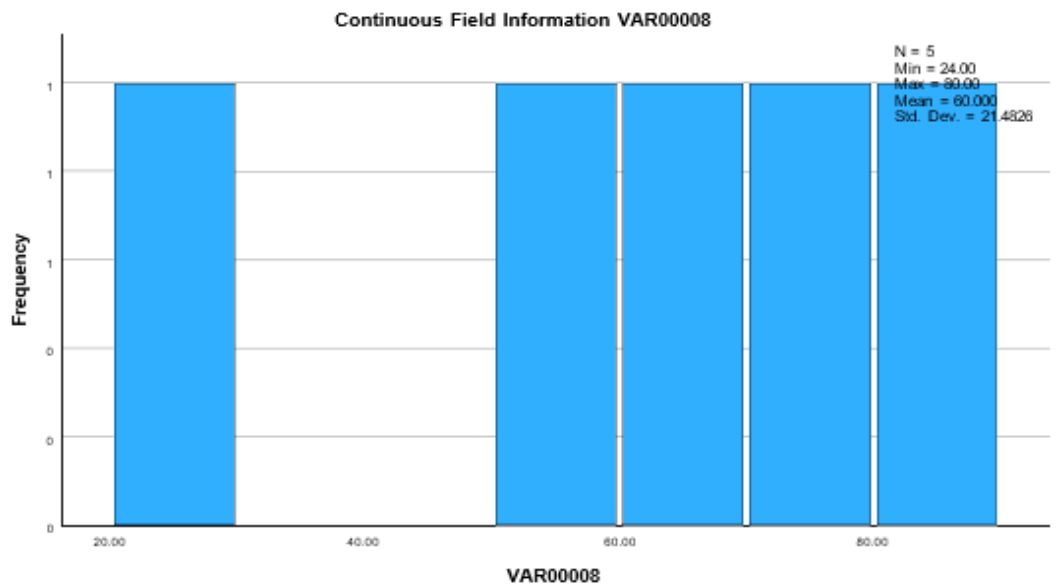
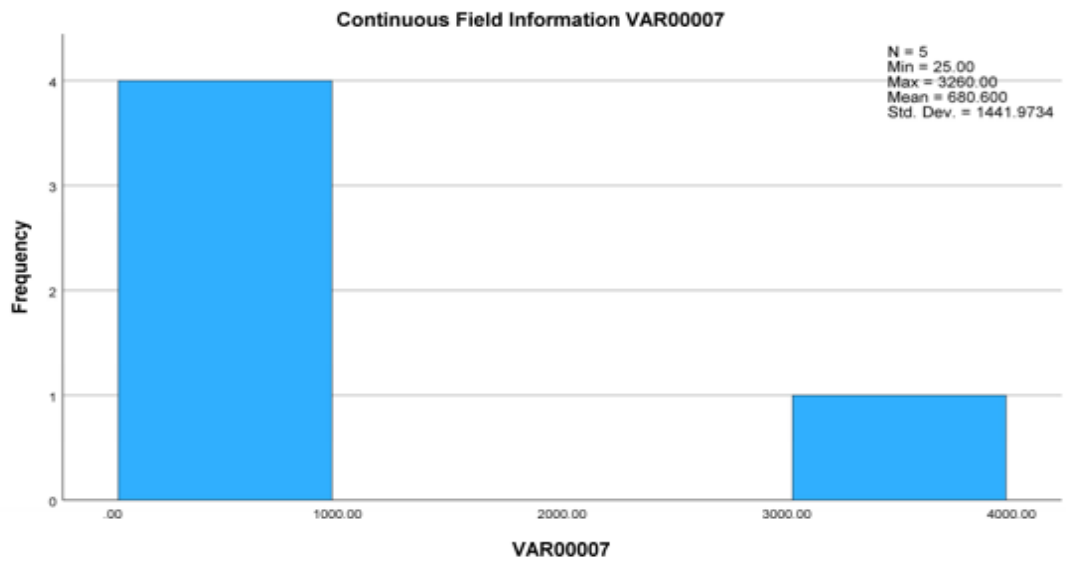
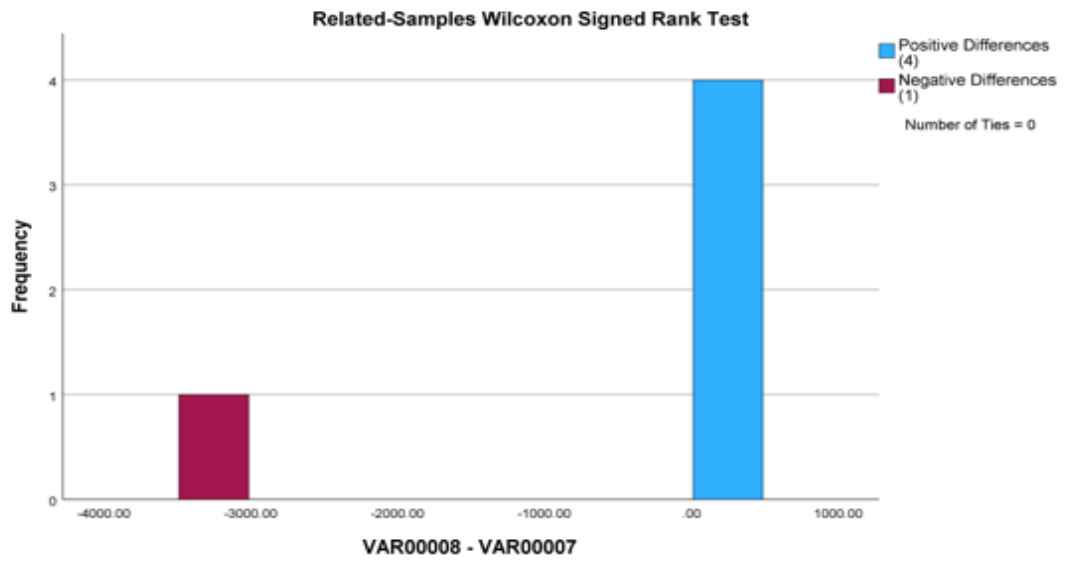
b. Asymptotic significance is displayed.

**Related-Samples Wilcoxon Signed Rank Test**

**VAR00007, VAR00008**

**Related-Samples Wilcoxon Signed Rank Test Summary**

Total N	5
Test Statistic	10.000
Standard Error	3.708
Standardized Test Statistic	.674
Asymptotic Sig.(2-sided test)	.500





**Nonparametric Tests**

**Hypothesis Test Summary**

	Null Hypothesis	Test	Sig. <sup>a,b</sup>
1	The distribution of VAR00007 is the same across categories of VAR00008.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.700 <sup>c</sup>

**Hypothesis Test Summary**

	Decision
1	Retain the null hypothesis.

- a. The significance level is .050.
- b. Asymptotic significance is displayed.
- c. Exact significance is displayed for this test.

**Independent-Samples Mann-Whitney U**

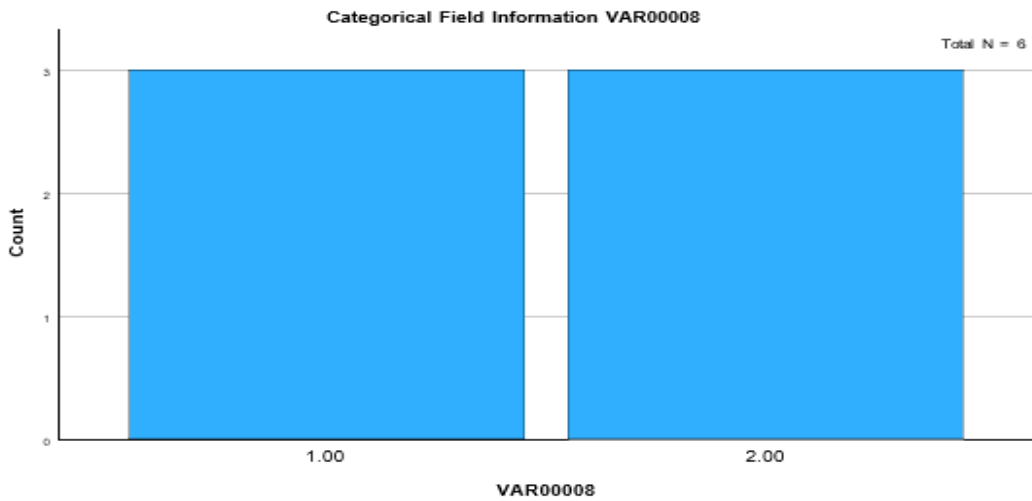
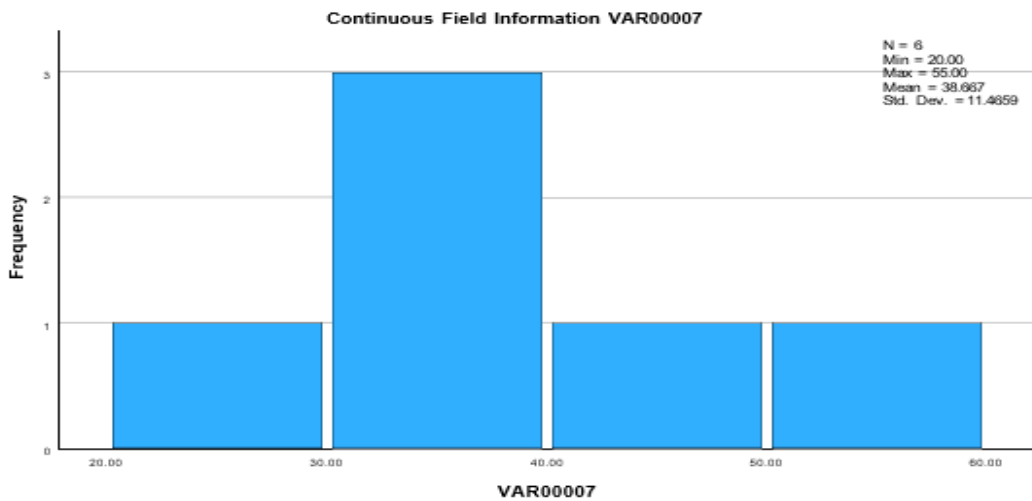
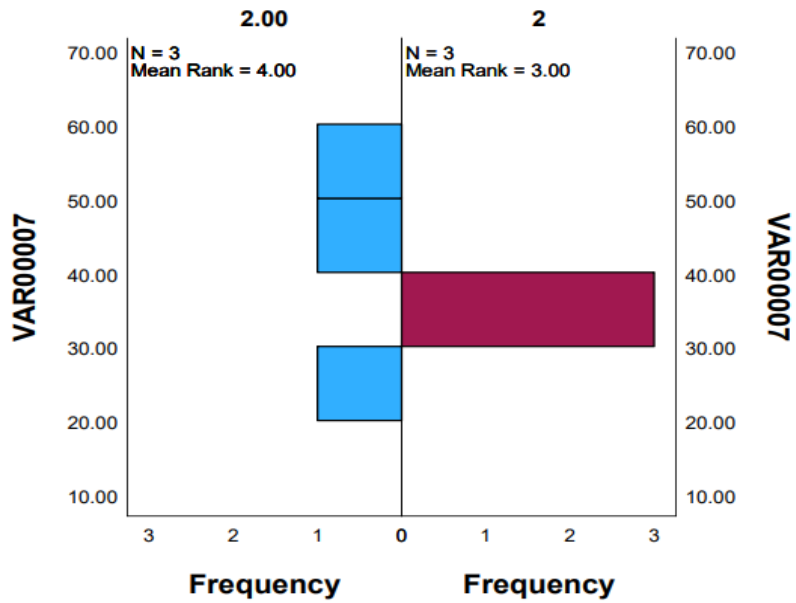
**TestVAR00007 across VAR00008**

**Independent-Samples Mann-Whitney U Test Summary**

Total N	6
Mann-Whitney U	3.000
Wilcoxon W	9.000
Test Statistic	3.000
Standard Error	2.258
Standardized Test Statistic	-.664
Asymptotic Sig.(2-sided test)	.507
Exact Sig.(2-sided test)	.700

### Independent-Samples Mann-Whitney U Test

VAR00008



## ПРОГРАММА НАСТАВНИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ

### 1. ЦЕЛЬ И ЗАДАЧИ ПРАКТИКИ

Цель наставнической практики – приобретение предпрофессиональных умений и опыта предпрофессиональной деятельности при работе со сверстниками, младшими школьниками, участниками городского проекта «Московское долголетие» и пенсионерами города Москвы; освоение приемов и методов при организации работы по обучению и досуговой деятельности наставляемых; формирование умений и опыта планирования работы, формирование предпрофессиональных педагогических умений.

Задачи:

- приобретение опыта самостоятельной педагогической работы с наставляемыми разных возрастов;
- овладение содержанием и формами педагогической деятельности;
- практическое использование приобретённых в ходе изучения учебных предметов, курсов внеурочной деятельности и программ дополнительного образования знаний и умений;
- приобретение опыта профессионального и неформального взаимодействия с наставляемыми разных возрастов.

### 2. ПЛАНИРУЕМЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПРОХОЖДЕНИИ ПРАКТИКИ

- Повышение уровня включения наставляемых в социальные, культурные и образовательные процессы.
- Повышение уровня успеваемости учащихся, испытывающих трудности в учении.
- Повышение уровня освоения различных образовательных программ москвичами пенсионного возраста.

- Увеличение количества учащихся, посещающих кружки, творческие объединения, спортивные секции.
- Увеличение количества успешно реализованных творческих и образовательных проектов.

### 3. МЕСТО И СРОКИ ПРОВЕДЕНИЯ ПРАКТИКИ

Основным местом проведения наставнической практики являются общеобразовательные организации и учреждения дополнительного образования, что позволяет обучающимся педагогических классов в короткие сроки эффективно реализовывать программу практики. Практика может быть реализована в следующих формах: непрерывно – путем выделения в календарном учебном графике непрерывного периода учебного времени; дискретно: путем чередования в календарном учебном графике периодов учебного времени для проведения практики с периодами учебного времени для проведения учебных занятий.

### 4. СТРУКТУРА, СОДЕРЖАНИЕ И ФОРМЫ ОТЧЕТНОСТИ ПО ПРАКТИКЕ

Практика включает ряд этапов:

- **подготовительный** (организационный) этап: выбор места прохождения практики, получение группового либо индивидуального задания, получение основных документов для прохождения практики, составление индивидуального плана и графика проведения практики;
- **ознакомительный** этап (прохождение практики): знакомство с местом организации практики, руководителем практики, инструктажами по технике безопасности, пожарной безопасности, правилами трудового распорядка организации/учреждения;
- **содержательный** этап (прохождение практики): проведение занятий/мероприятий, заполнение дневника практики (Приложение 6);
- **заключительный** этап (отчетный): представление отчета по практике, зачет по практике.

### 5. СОДЕРЖАНИЕ ПРАКТИКИ

№ пп.	Этапы практики	Виды учебной работы		Формы контроля
1.	Подготовительный	Определение места прохождения практики.	Получение дневника ведения практики, индивидуального задания (при необходимости), бланка отзыва о прохождении практики	Контроль получения документации для прохождения практики, получения индивидуального задания (при необходимости)
2.	Ознакомительный	Знакомство с местом прохождения практики, определение специфики его деятельности. Знакомство с наставляемыми	Выявление образовательных дефицитов наставляемых (у учащихся: низкая успеваемость, отсутствие мотивации, отсутствие внеурочной и досуговой составляющей; у пенсионеров: трудности в освоении различных операций, связанных с информационной грамотностью и др.) Разработка индивидуальной программы, плана и графика прохождения практики в соответствии с выявленными дефицитами	Контроль программы, плана и графика, контроль посещаемости
3.	Содержательный	Проведение занятий/мероприятий в соответствии с индивидуальным планом работы, заполнение дневника практики	Представление промежуточных результатов работы с наставляемыми по устранению выявленных дефицитов	Контроль проведения занятий/мероприятий, дневника практики, контроль посещаемости
4.	Заключительный	Подведение итогов работы, обработка и систематизация	Оформление отчёта по	Контроль заполнения дневника практики, отчёта, отзывов (при

		материала	проведённой работе на базе практики, проведение рефлексии	наличии)
--	--	-----------	---	----------

## 6. ФОРМЫ ОТЧЁТНОСТИ ПО ПРАКТИКЕ

Отчетными документами по наставнической практике являются:

- индивидуальный план работы;
- индивидуальный график работы;
- индивидуальное задание (при необходимости);
- дневник прохождения практики;
- отзывы;
- отчет о прохождении практики.

Материал систематизируется, представляется в индивидуальном отчете по практике. Структурными элементами отчета являются введение; основная часть; заключение; приложения (при необходимости).

Письменный отчет по практике должен содержать:

- общую характеристику места прохождения практики;
- характеристику наставляемого (-ых);
- характеристику основных применяемых методов и приёмов работы с наставляемым (-ыми);
- описание проведённых занятий/мероприятий;
- перечень основных работ и заданий, выполненных в процессе практики;
- выводы и предложения по практике.

Общие требования к содержанию отчета:

- чёткое и логичное изложение материала;
- краткие и точные формулировки, исключая возможность неоднозначного толкования;
- конкретные результаты работы.

К письменному отчету по практике прилагаются индивидуальный план, индивидуальный график проведения практики, дневник практики и отзывы

наставляемых (если имеются).

Основные требования, предъявляемые к оформлению отчета по практике:

- шрифт Times New Roman, 14 кегль;
- интервал – 1,5;
- выравнивание по ширине страницы, поля 2 см со всех сторон,
- абзацный отступ – 1,25 см;
- рекомендуемый объем отчета – 6-7 страниц (без приложений);

В отчет могут быть включены приложения, содержащие сценарии занятий/мероприятий, которые проводились для наставляемых.

## 7. МАТЕРИАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ

Место прохождения практики должно соответствовать действующим санитарно-эпидемиологическим требованиям, противопожарным правилам и нормам охраны здоровья учащихся. Место практики должно быть оснащено техническими и программными средствами, необходимыми для выполнения целей и задач практики: портативными и/или стационарными компьютерами с необходимым программным обеспечением и выходом в сеть Интернет.

## ПРОГРАММА ВОЖАТСКОЙ ПРАКТИКИ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ

### 1. ЦЕЛЬ И ЗАДАЧИ ПРАКТИКИ

Целью вожатской практики является включение учащихся педагогических классов в самостоятельную педагогическую деятельность в условиях детского лагеря, направленную на формирование предпрофессиональных умений, опыта педагогической деятельности для успешного решения профессиональных задач в будущей деятельности.

Задачи:

- приобретение опыта самостоятельной педагогической деятельности при работе с детьми в каникулярный период;
- овладение содержанием, методами, формами и приёмами педагогической деятельности в каникулярный период;
- практическое использование приобретённых в ходе изучения учебных предметов, курсов внеурочной деятельности и программ дополнительного образования знаний и умений;
- приобретение опыта профессионального и неформального взаимодействия с детьми и педагогами.

### 2. ПЛАНИРУЕМЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПРОХОЖДЕНИИ ПРАКТИКИ

Обучающийся научится:

- использовать методику формирования и организации деятельности команды в зависимости от возрастных особенностей детей;
- планировать деятельность детского коллектива с учетом мнения членов



- отряда;
- составлять ежедневный план работы для отряда в соответствии с общим планом работы, возрастными особенностями детей;
  - подбирать материалы для проведения игр и других мероприятий в отряде, направленных на формирование коллектива, его развитие, поддержание комфортного эмоционального состояния;
  - анализировать внешние факторы проведения мероприятия (время суток, соответствие общему плану работы, погодные условия, условия безопасности);
  - использовать и дифференцированно выбирать различные технологии организации воспитательной работы в детских лагерях, в том числе методики индивидуальной работы с детьми.

### 3. МЕСТО И СРОКИ ПРОВЕДЕНИЯ ПРАКТИКИ

Основным местом проведения вожатской практики являются общеобразовательные организации, учреждения дополнительного образования, детские туристические базы. Практика реализуется в каникулярное время.

### 4. СТРУКТУРА, СОДЕРЖАНИЕ И ФОРМЫ ОТЧЕТНОСТИ ПО ПРАКТИКЕ

Практика включает ряд этапов:

- **подготовительный** этап: ознакомление с местом прохождения практики, получение группового либо индивидуального задания, получение основных документов для прохождения практики, составление индивидуального плана и графика проведения практики, изучение ресурсной базы места прохождения практики;
- **основной** этап (прохождение практики): деятельность вожатого: приобретение профессионального опыта; ведение дневника практики (Приложение 6);
- **заключительный** этап (отчетный): представление отчета по практике, зачет по практике.

## 5. СОДЕРЖАНИЕ ПРАКТИКИ

№ пп.	Этапы практики	Виды учебной работы		Формы контроля
1.	Подготовительный	Инструктаж руководителя вожатской практикой. Знакомство с формами и требованиями отчетной документации. Планирование деятельности в соответствии с имеющимися теоретическими знаниями, в соответствии с программой детского лагеря	Получение дневника ведения практики, индивидуального задания (при необходимости), составление индивидуального плана и индивидуального графика прохождения практики	Контроль получения документации для прохождения практики, получения индивидуального задания (при необходимости)
2.	Основной	Знакомство с местом прохождения практики. Знакомство с должностными обязанностями организаторов воспитательного процесса; планом воспитательной работы, формами отчетной документации; методической и материально-технической оснащённостью лагеря, техническими средствами и т.д.; правилами внутреннего распорядка и санитарно-гигиеническим режимом, работой	Разработка индивидуальной программы, плана и графика прохождения практики в соответствии с общим планом работы лагеря.  Организация и проведение занятий/мероприятий в соответствии с индивидуальным планом работы, заполнение дневника практики	Контроль программы, плана и графика. Контроль проведения занятий/мероприятий, дневника практики

		столовой, с деятельностью кабинета врача; формами индивидуальной, отрядной и массовой работы; правилами по охране жизни и труда, противопожарной безопасности. Знакомство с отрядом.		
4.	Заключительный	Анализ работы вожатого в отряде. Подведение итогов работы, обработка и систематизация материала	Оформление отчёта по проведённой работе на базе практики, проведение рефлексии	Контроль заполнения дневника практики, отчёта

## 6. ФОРМЫ ОТЧЁТНОСТИ ПО ПРАКТИКЕ

Отчетными документами по вожатской практике являются:

- индивидуальный план работы;
- индивидуальный график работы;
- индивидуальное задание (при необходимости);
- дневник прохождения практики;
- отчет о прохождении практики.

Материал систематизируется, представляется в индивидуальном отчете по практике. Структурными элементами отчета являются введение; основная часть; заключение; приложения (при необходимости).

Письменный отчет по практике должен содержать:

- общую характеристику места прохождения практики;
- характеристику отряда и каждого члена отряда;
- характеристику основных применяемых методов и приёмов работы с детьми;
- описание проведённых занятий/мероприятий;
- выводы и предложения по практике.

Общие требования к содержанию отчета:

- чёткое и логичное изложение материала;
- краткие и точные формулировки, исключающие возможность неоднозначного толкования;
- конкретные результаты работы.

К письменному отчету по практике прилагаются индивидуальный план, индивидуальный график проведения практики, дневник практики и приложения.

Основные требования, предъявляемые к оформлению отчета по практике:

- шрифт Times New Roman, 14 кегль;
- интервал – 1,5;
- выравнивание по ширине страницы, поля 2 см со всех сторон,
- абзацный отступ – 1,25 см;
- рекомендуемый объем отчета – 6-7 страниц (без приложений);

В отчет необходимо включить приложения, содержащие сценарии занятий/мероприятий, которые проводились в отряде.

## 7. МАТЕРИАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ

Место прохождения практики должно соответствовать действующим санитарно-эпидемиологическим требованиям, противопожарным правилам и нормам охраны здоровья учащихся. Место практики должно быть оснащено техническими и программными средствами, необходимыми для выполнения целей и задач практики: портативными и/или стационарными компьютерами с необходимым программным обеспечением и выходом в сеть Интернет.

## ПРОГРАММА ТЬЮТОРСКОЙ ПРАКТИКИ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ

### 1. ЦЕЛЬ И ЗАДАЧИ ПРАКТИКИ

Целью тьюторской практики является включение учащихся педагогических классов в самостоятельную педагогическую деятельность в условиях сопровождения образовательного и воспитательного процесса учащихся, которым оказывается тьюторское сопровождение, овладение профессиональными навыками, воспитание у практиканта исполнительской дисциплины и самостоятельности в решении педагогических задач, формирование предпрофессиональных педагогических умений.

Задачи:

- ознакомление будущего учителя с теоретическими основами и организационными формами тьюторской деятельности;
- овладение содержанием, методами, формами и приёмами тьюторской деятельности;
- практическое использование приобретённых в ходе изучения учебных предметов, курсов внеурочной деятельности и программ дополнительного образования знаний и умений;
- приобретение опыта профессионального и неформального взаимодействия с детьми и педагогами.

### 2. ПЛАНИРУЕМЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПРОХОЖДЕНИИ ПРАКТИКИ

Обучающийся научится:

- применять полученные знания для тьюторского сопровождения учебного

процесса;

- прививать обучаемым умения самостоятельной деятельности;
- способствовать разрешению сложных образовательных, психологических и эмоциональных ситуаций;
- проектировать индивидуальные образовательные маршруты в соответствии с запросом учащихся.

### 3. МЕСТО И СРОКИ ПРОВЕДЕНИЯ ПРАКТИКИ

Основным местом проведения тьюторской практики являются общеобразовательные организации, учреждения дополнительного образования. Практика реализуется в соответствии с календарным учебным графиком образовательной организации.

### 4. СТРУКТУРА, СОДЕРЖАНИЕ И ФОРМЫ ОТЧЕТНОСТИ ПО ПРАКТИКЕ

Практика включает ряд этапов:

- **подготовительный** этап: изучение потребностей целевой аудитории и выявление запросов участников практики;
- **основной** этап: непосредственно процесс прохождения практики, выявление трудностей у младших школьников, оказание помощи и поддержки младшим школьникам в индивидуализации образовательной траектории;
- **заключительный** этап: отчет о прохождении практики, представление дневника практики (Приложение 6).

### 5. СОДЕРЖАНИЕ ПРАКТИКИ

№ пп.	Этапы практики	Виды учебной работы		Формы контроля
1.	Подготовительный	Знакомство с потенциальной аудиторией, составление индивидуальных профилей, составление плана и графика работы, определение сроков,	Получение дневника ведения практики, индивидуального задания (при необходимости), составление индивидуального плана и индивидуального	Контроль получения документации для прохождения практики, получения индивидуального задания (при необходимости)

		основных мероприятий согласно графику	графика прохождения практики	
2.	Основной	Знакомство с местом прохождения практики. Освоение тьюторской деятельности в соответствии с утвержденным планом и графиком прохождения практики	Разработка индивидуальной программы, плана и графика прохождения практики. Проведение индивидуальной работы с обучающимися в соответствии с выявленными у них трудностями в процессе наблюдения на уроках; проведение мероприятий с обучающимися; решение сложных ситуаций, возникающих в процессе разнообразного взаимодействия с обучающимися	Контроль программы, плана и графика. Контроль проведения занятий/мероприятий, дневника практики
4.	Заключительный	Анализ работы тьютора. Подведение итогов работы, обработка и систематизация материала	Оформление отчёта по проведённой работе на базе практики, проведение рефлексии	Контроль заполнения дневника практики, отчёта

## 6. ФОРМЫ ОТЧЁТНОСТИ ПО ПРАКТИКЕ

Отчетными документами по тьюторской практике являются:

- индивидуальный план работы;
- индивидуальный график работы;
- индивидуальное задание (при необходимости);
- дневник прохождения практики;
- отчет о прохождении практики.

Материал систематизируется, представляется в индивидуальном отчете по практике. Структурными элементами отчета являются введение; основная

часть; заключение; приложения (при необходимости).

Письменный отчет по практике должен содержать:

- общую характеристику места прохождения практики;
- характеристику школьников, которым оказывается тьюторское сопровождение;
- характеристику основных применяемых методов и приёмов работы с детьми;
- описание проведённых занятий/мероприятий;
- выводы и предложения по практике.

Общие требования к содержанию отчета:

- чёткое и логичное изложение материала;
- краткие и точные формулировки, исключающие возможность неоднозначного толкования;
- конкретные результаты работы.

К письменному отчету по практике прилагаются индивидуальный план, индивидуальный график проведения практики, дневник практики и приложения.

Основные требования, предъявляемые к оформлению отчета по практике:

- шрифт Times New Roman, 14 кегль;
- интервал – 1,5;
- выравнивание по ширине страницы, поля 2 см со всех сторон,
- абзацный отступ – 1,25 см;
- рекомендуемый объем отчета – 6-7 страниц (без приложений);

В отчет необходимо включить приложения, содержащие сценарии занятий/мероприятий, которые проводились в процессе практики.

## **7. МАТЕРИАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ**

Место практики должно быть оснащено техническими и программными средствами, необходимыми для выполнения целей и задач практики:



портативными и/или стационарными компьютерами с необходимым программным обеспечением и выходом в сеть Интернет.

Приложение 10

## ПРОГРАММА ШЕФСКОЙ ПРАКТИКИ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ

### 1. ЦЕЛЬ И ЗАДАЧИ ПРАКТИКИ

Целью шефской практики является включение учащихся педагогических классов в самостоятельную педагогическую деятельность в условиях вовлечения их в социально значимую деятельность, формирование стремления к саморазвитию и социальной успешности, формирование предпрофессиональных педагогических умений.

Задачи:

- формирование коммуникативных умений, навыков социального взаимодействия;
- овладение содержанием, методами, формами и приёмами шефской деятельности;
- практическое использование приобретённых в ходе изучения учебных предметов, курсов внеурочной деятельности и программ дополнительного образования знаний и умений;
- приобретение опыта профессионального и неформального взаимодействия с подшефными.

### 2. ПЛАНИРУЕМЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПРОХОЖДЕНИИ ПРАКТИКИ

Обучающийся научится:

- применять полученные знания для осуществления шефской деятельности;
- выстраивать модели делового общения;
- способствовать решению и преодолению проблем;

- контактировать со взрослыми людьми, представлять себя, знакомиться, договариваться, сотрудничать, быть полезным).

### 3. МЕСТО И СРОКИ ПРОВЕДЕНИЯ ПРАКТИКИ

Основным местом проведения шефской практики являются общеобразовательные организации, учреждения дополнительного образования. Практика реализуется в соответствии с календарным учебным графиком образовательной организации.

### 4. СТРУКТУРА, СОДЕРЖАНИЕ И ФОРМЫ ОТЧЕТНОСТИ ПО ПРАКТИКЕ

Практика включает ряд этапов:

- **подготовительный** этап: изучение опыта шефской деятельности на примере школы-коммуны А.С. Макаренко, опыта советской школы, изучение потребностей подшефных и выявление их запросов;
- **основной** этап: непосредственно процесс прохождения практики, выявление трудностей у подшефных, оказание им помощи и поддержки, разработка и проведение мероприятий;
- **заключительный** этап: отчет о прохождении практики, представление дневника практики (Приложение 6).

### 5. СОДЕРЖАНИЕ ПРАКТИКИ

№ пп.	Этапы практики	Виды учебной работы		Формы контроля
1.	Подготовительный	Изучение опыта шефской работы на примере трудовой школы-коммуны А.С. Макаренко, советской школы. Знакомство с подшефными, составление их индивидуальных	Получение дневника ведения практики, индивидуального задания (при необходимости), составление индивидуального плана и индивидуального графика прохождения практики	Контроль получения документации для прохождения практики, получения индивидуального задания (при необходимости)

		профилей, составление плана и графика работы, определение сроков, основных мероприятий согласно графику		
2.	Основной	Знакомство с местом прохождения практики. Составление характеристик на подшефных.	Разработка индивидуальной программы, плана и графика прохождения практики. Проведение индивидуальной работы с подшефными в соответствии с выявленными у них трудностями; проведение мероприятий (тематические уроки, игры, спортивные соревнования, классные часы, помощь в подготовке к урокам, праздников и др.) с подшефными; решение сложных ситуаций, возникающих в процессе разнообразного взаимодействия с подшефными	Контроль программы, плана и графика. Контроль проведения занятий/мероприятий, дневника практики
4.	Заключительный	Анализ работы шефа. Подведение итогов работы, обработка и систематизация материала	Оформление отчёта по проведённой работе на базе практики, проведение рефлексии	Контроль заполнения дневника практики, отчёта

## 6. ФОРМЫ ОТЧЁТНОСТИ ПО ПРАКТИКЕ

Отчетными документами по шефской практике являются:

- индивидуальный план работы;

- индивидуальный график работы;
- индивидуальное задание (при необходимости);
- дневник прохождения практики;
- отчет о прохождении практики.

Материал систематизируется, представляется в индивидуальном отчете по практике. Структурными элементами отчета являются введение; основная часть; заключение; приложения (при необходимости).

Письменный отчет по практике должен содержать:

- общую характеристику места прохождения практики;
- характеристику подшефных;
- характеристику основных применяемых методов и приёмов работы с подшефными;
- описание проведённых занятий/мероприятий;
- выводы и предложения по практике.

Общие требования к содержанию отчета:

- чёткое и логичное изложение материала;
- краткие и точные формулировки, исключая возможность неоднозначного толкования;
- конкретные результаты работы.

К письменному отчету по практике прилагаются индивидуальный план, индивидуальный график проведения практики, дневник практики и приложения.

Основные требования, предъявляемые к оформлению отчета по практике:

- шрифт Times New Roman, 14 кегль;
- интервал – 1,5;
- выравнивание по ширине страницы, поля 2 см со всех сторон,
- абзацный отступ – 1,25 см;
- рекомендуемый объем отчета – 6-7 страниц (без приложений);

В отчет необходимо включить приложения, содержащие сценарии занятий/мероприятий, которые проводились в процессе практики.

## 7. МАТЕРИАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ

Место прохождения практики должно соответствовать действующим санитарно-эпидемиологическим требованиям, противопожарным правилам и нормам охраны здоровья учащихся. Место практики должно быть оснащено техническими и программными средствами, необходимыми для выполнения целей и задач практики: портативными и/или стационарными компьютерами с необходимым программным обеспечением и выходом в сеть Интернет.

## ПРОГРАММА ВОЛОНТЁРСКОЙ ПРАКТИКИ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ

### 1. ЦЕЛЬ И ЗАДАЧИ ПРАКТИКИ

Целью волонтерской практики является включение учащихся педагогических классов в самостоятельную педагогическую и социально активную деятельность в реальных жизненных условиях, формирование активной жизненной и гражданской позиции, формирование предпрофессиональных педагогических умений.

Задачи:

- ознакомление будущего педагога с особенностями добровольческой волонтерской деятельности;
- овладение содержанием, методами, формами и приёмами волонтерской деятельности, методикой социального проектирования;
- практическое использование приобретённых в ходе изучения учебных предметов, курсов внеурочной деятельности и программ дополнительного образования знаний и умений;
- формирование навыков межличностного общения;
- приобретение опыта профессионального и неформального взаимодействия с людьми разных возрастных и социальных категорий.

### 2. ПЛАНИРУЕМЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПРОХОЖДЕНИИ ПРАКТИКИ

Обучающийся научится:

- применять полученные знания для организации и реализации волонтерской

деятельности;

- использовать методы и приёмы для проведения социальных акций, досуговых мероприятий творческой и спортивной направленностей;
- разрабатывать и реализовывать социальные проекты;
  - проектировать и реализовывать мероприятия для людей различных социальных категорий;
  - организовывать эффективную групповую работу;
  - контролировать различные сложные ситуации, самостоятельно принимать решения.

### 3. МЕСТО И СРОКИ ПРОВЕДЕНИЯ ПРАКТИКИ

Основным местом проведения волонёрской практики являются учреждения социальной сферы, общеобразовательные организации, учреждения дополнительного образования. Практика реализуется в соответствии с календарным учебным графиком образовательной организации.

### 4. СТРУКТУРА, СОДЕРЖАНИЕ И ФОРМЫ ОТЧЕТНОСТИ ПО ПРАКТИКЕ

Практика включает ряд этапов:

- **подготовительный** этап: изучение истории волонёрского движения и особенностей волонёрской деятельности, знакомство с учреждениями социальной сферы, посещение волонёрских организаций;
- **основной** этап: непосредственно процесс прохождения практики, проектирование и организация мероприятий в рамках волонёрской деятельности;
- **заключительный** этап: отчет о прохождении практики, представление дневника практики (Приложение 6).

## 5. СОДЕРЖАНИЕ ПРАКТИКИ

№ пп.	Этапы практики	Виды учебной работы		Формы контроля
1.	Подготовительный	<p>Знакомство с историей волонтерского движения, особенностями волонтерской деятельности.</p> <p>Посещение волонтерских организаций.</p> <p>Знакомство с организацией, на базе которой будет проходить волонтерская практика.</p> <p>Ознакомление с инструктажами по мерам безопасности: инфекционной, противопожарной и др.</p> <p>Составление плана и графика работы, определение сроков, основных мероприятий согласно графику</p>	<p>Получение дневника ведения практики, индивидуального задания (при необходимости), бланка отзыва о прохождении практики, составление индивидуального плана и индивидуального графика прохождения практики</p>	<p>Контроль получения документации для прохождения практики, получения индивидуального задания (при необходимости)</p>
2.	Основной	<p>Знакомство с местом прохождения практики. Освоение волонтерской деятельности в соответствии с утвержденным планом и графиком прохождения практики</p>	<p>Разработка индивидуальной программы, плана и графика прохождения практики. Проведение различных мероприятий в соответствии с планом и графиком: социальные акции,</p>	<p>Контроль программы, плана и графика. Контроль проведения занятий/мероприятий, дневника практики</p>



			инфо-сессии, тренинги и др.	
4.	Заключительный	Анализ работы тьютора. Подведение итогов работы, обработка и систематизация материала	Оформление отчёта по проведённой работе на базе практики, проведение рефлексии	Контроль заполнения дневника практики, отчёта

## 6. ФОРМЫ ОТЧЁТНОСТИ ПО ПРАКТИКЕ

Отчетными документами по волонтерской практике являются:

- индивидуальный план работы;
- индивидуальный график работы;
- индивидуальное задание (при необходимости);
- дневник прохождения практики;
- отзыв (-ы) о работе практиканта;
- отчет о прохождении практики.

Материал систематизируется, представляется в индивидуальном отчете по практике. Структурными элементами отчета являются введение; основная часть; заключение; приложения (при необходимости).

Письменный отчет по практике должен содержать:

- общую характеристику места прохождения практики;
- характеристику основных применяемых методов и приёмов работы с людьми разных социальных категорий;
- описание проведённых занятий/мероприятий;
- выводы и предложения по практике.

Общие требования к содержанию отчета:

- чёткое и логичное изложение материала;
- краткие и точные формулировки, исключая возможность неоднозначного толкования;
- конкретные результаты работы.

К письменному отчету по практике прилагаются индивидуальный план, индивидуальный график проведения практики, отзывы (-ы), дневник практики

и приложения.

Основные требования, предъявляемые к оформлению отчета по практике:

- шрифт Times New Roman, 14 кегль;
- интервал – 1,5;
- выравнивание по ширине страницы, поля 2 см со всех сторон,
- абзацный отступ – 1,25 см;
- рекомендуемый объем отчета – 6-7 страниц (без приложений);

В отчет необходимо включить приложения, содержащие сценарии занятий/мероприятий, которые проводились в процессе практики.

## 7. МАТЕРИАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ

Место прохождения практики должно соответствовать действующим санитарно-эпидемиологическим требованиям, противопожарным правилам и нормам охраны здоровья учащихся. Место практики должно быть оснащено техническими и программными средствами, необходимыми для выполнения целей и задач практики: портативными и/или стационарными компьютерами с необходимым программным обеспечением и выходом в сеть Интернет.

ДНЕВНИК  
прохождения практики

---

(вид практики)

---

(ФИО обучающегося)

---

(класс, образовательная организация)

Место прохождения практики

---

---

---

Срок прохождения практики: с «\_\_\_\_\_» \_\_\_\_\_ 20 г. по «\_\_\_\_\_» \_\_\_\_\_ 20 г.

Руководитель практики: \_\_\_\_\_

20\_\_\_\_\_-20\_\_\_\_\_ учебный год



**Анкета для учащихся, поступающих в педагогический класс**

1. Как вы понимаете слово «педагогика»?
2. Каких известных отечественных педагогов вы знаете? Перечислите.
3. Назовите произведения художественной литературы, которые вы читали, где героями являются педагоги/учителя.
4. Назовите художественные фильмы о педагогах/учителях.
5. Какими качествами, на ваш взгляд, должен обладать профессиональный педагог?
6. Назовите не менее 2-3-х причин, почему вы хотите обучаться в педагогическом классе.
7. Выберите из предложенного списка занятия, которые вам больше всего нравятся:
  - читать художественную или научную литературу о педагогах/учителях
  - читать техническую литературу, журналы
  - наблюдать за поведением людей, интересоваться причинами их поступков
  - самостоятельно писать стихи и прозу
  - читать газеты, журналы, публицистическую литературу
  - заниматься в спортивных секциях
  - помогать брату/сестре/однокласснику/другу в изучении какой-либо темы учебного предмета
  - помогать с выполнением домашнего задания брату/сестре/однокласснику/другу
8. Доставляет ли вам удовольствие рассказывать о чем-либо, что-либо объяснять?
9. Представьте, что вы молодой учитель. С чего бы вы начали свой урок?
10. Если вы станете педагогом, что вы измените в школе?

11. Нравится ли вам организовывать игры/мероприятия для младших школьников?
12. Назовите не менее 3-х ваших личностных качеств, которые, по вашему мнению, помогут вам обучаться в педагогическом классе.
13. Какой вы представляете себе школу будущего? Напишите 5-7 определений.
14. Каково направление, по которому вы планируете получать дальнейшее образование, чем обусловлен выбор этого направления.
15. Что в своем школьном образовании вы считаете для себя наиболее полезным для дальнейшего успешного обучения (углубленные знания по предметам, курсы и практики, участие в олимпиадах, конкурсах, конференциях, возможность общения и т.д.).