



## ПЕДАГОГИКА

УДК 378

### ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ НА ОСНОВЕ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА

Е. А. Елисеева

Педагогический институт Саратовского государственного университета  
E-mail: elena.bright-eliseeva@yandex.ru

В статье обосновывается необходимость формирования готовности студентов к профессиональной самореализации на основе социального партнерства, дается характеристика модели этого процесса и акцентируется внимание на том, что особое место среди слагаемых качества образования отводится социальному партнерству.

**Ключевые слова:** социальное партнерство, профессиональная самореализация, формирование готовности студентов педагогических вузов к профессиональной самореализации.

E. A. Eliseeva

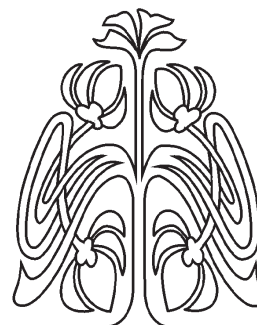
#### Student Preparedness Formation to Professional Self-Realization Based on the Social Partnership

The article is devoted to the problem of urgent student preparedness formation to professional self-realization based on the social partnership. It is emphasized that the social partnership takes a peculiar place among components of educational quality, there is the characteristics of the model of student preparedness formation to professional self-realization based on the social partnership in pedagogical.

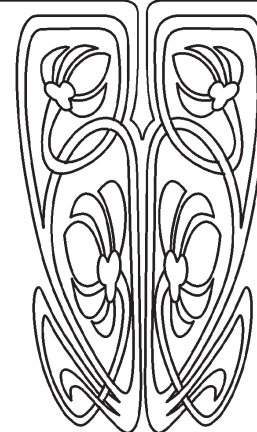
**Key words:** social partnership, professional self-realization, student preparedness in pedagogical universities to professional self-realization.

Социально-экономические преобразования, происходящие в нашей стране, интеграция России в единое европейское образовательное пространство ориентируют педвузы на качественно новый уровень подготовки специалистов. Согласно проекту концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы одной из приоритетных задач становится приведение содержания и структуры профессионального образования в соответствие с потребностями рынка труда. В связи с этим подготовка педагогических кадров все более связывается с усилением роли профессиональной самореализации, созданием и внедрением механизмов социального партнерства. Как отмечают исследователи проблемы, именно профессиональная самореализация неразрывно связана со способностью выпускника педвуза к активной самостоятельной профессиональной деятельности через «распредмечивание» (присвоение) социального опыта, формируемого в этой деятельности. Показателями же результата выступают ответственность личности за собственные решения, критичность оценки своих действий, уровень профессиональной состоятельности<sup>1</sup>. Наряду с этим в условиях возрастающей изменчивости социального пространства успех профессиональной самореализации будущих педагогов напрямую связан с возможностью и готовностью к социальному партнерству, которое в самом общем смысле подразумевает:

во-первых, совместную коллективную деятельность различных социальных групп, приводящую к позитивным и разделяемым всеми участниками эффектам (Л. А. Гордон, Э. В. Клопов и др.)<sup>2</sup>;



НАУЧНЫЙ  
ОТДЕЛ





во-вторых, специфический вид общественных отношений между профессиональными, социальными группами, слоями, классами (К. Г. Кязимов и др.)<sup>3</sup>;

в-третьих, мировоззренческую основу согласования, защиты интересов различных социальных групп, слоев, классов, их общественных объединений, бизнеса, органов власти (В. А. Михеев и др.)<sup>4</sup>.

Проблема социального партнерства в сфере образования относительно новая, поэтому возникают и новые направления ее изучения: конкретного типа социально-трудовых отношений между органами государственной власти, работодателем и трудовым коллективом образовательного учреждения<sup>5</sup>; системы кооперативных внутренних и внешних связей образовательного учреждения<sup>6</sup>; процесса налаживания командного взаимодействия<sup>7</sup>; факта установления договорных, партнерских отношений всех субъектов образовательного пространства<sup>8</sup>; способа согласования противоположных интересов, метода решения проблем и регулирования конфликтов<sup>9</sup>; фактора профессиональной самореализации, создающей возможность продуктивного социального взаимодействия путем согласования целей всех его участников, установления взаимовыгодных диалоговых (полилоговых) отношений за счет определения не только обоюдных интересов, но и точек их несовпадения<sup>10</sup>. Последние два направления изучения социального партнерства представляются наиболее интересными в русле нашего исследования, поскольку напрямую выходят на качественную сторону подготовки будущего учителя, акцентируют внимание на процессах «самости», на формировании важнейших профессионально-личностных качеств, таких как конкурентоспособность, предприимчивость, коммуникабельность и др.

Обращение к исследованиям, посвященным проблемам профессиональной самореализации и социального партнерства, позволило уточнить понятие и структуру профессиональной самореализации, рассматриваемую через призму социального партнерства. Мы считаем возможным определить ее как особое профессионально-личностное образование, характеризующееся: наличием мотивационно-ценностного отношения к будущей профессиональной деятельности (мотивационный компонент); направленностью на раскрытие индивидуальности в профессии с целью успешного продвижения в ней (ориентационный компонент); сформированностью педагогических умений построения конструктивных отношений со всеми участниками образовательного взаимодействия посредством поиска и достижения педагогического консенсуса (операционный компонент), а также рефлексией различных видов социально-педагогической деятельности, общения участников образовательного взаимодействия – социальных партнеров (оценочный компонент). Не вызывает

сомнения тот факт, что сформировать у выпускника педвуза готовность к профессиональной самореализации на основе социального партнерства можно благодаря внедрению в образовательный процесс высшей школы специально сконструированной модели. Изучив научные работы, мы разработали модель, представляющую собой теоретически обоснованный механизм, состоящий из следующих структурно-функциональных компонентов: диагностики, целеполагания, прогнозирования, планирования, коммуникации, практического обеспечения, управления.

Целью экспериментальной части исследования являлась проверка эффективности разработанной педагогической модели. В эксперименте приняло участие 145 студентов (72 человека – контрольная группа, 73 – экспериментальная) 3–5-х курсов и 20 преподавателей факультетов иностранных языков, педагогики, психологии и начального образования, а также русской словесности Педагогического института Саратовского государственного университета. В эксперименте были также задействованы базы практики – коллективы 12 общеобразовательных учреждений города Саратова (№ 49, 75, 72, 77 и др.), учащиеся, их родители. В качестве активных социально-педагогических партнеров выступали педагоги учреждений дополнительного образования, культуры, правоохранительных органов и других ведомств, заинтересованных в социальном партнерстве.

Констатирующий этап эксперимента осуществлялся в период с 2008 по 2009 г. со студентами 3-го курса обучения. На данном этапе апробировалась и внедрялась подготовительная стадия авторской модели, в рамках которой осуществлялось изучение индивидуальных особенностей студентов, характера их взаимодействия друг с другом, с преподавателями, умение работать в команде за счет акцентирования внимания на ценностном отношении к будущей профессиональной деятельности, значимости профессиональной самореализации на основе социального партнерства. Одновременно проводилась работа с преподавателями педвуза, коллективом школ с целью активного включения студентов в период педагогической практики в процесс профессиональной самореализации на основе социального партнерства.

Диагностика исходного уровня сформированности готовности к профессиональной самореализации на основе социального партнерства у студентов экспериментальной и контрольной групп показала соответствие первому – низкому уровню. Так, всего лишь 2% студентов экспериментальной и контрольной групп уверены в собственных силах, нацелены на обязательное достижение успеха в профессиональной деятельности; 25% не хотят работать по специальности; 29% в экспериментальной группе ( $\bar{Э}_{гр}$ ) и 30% в контрольной группе ( $\bar{К}_{гр}$ ) планируют продолжить



обучение, но получить вторую специальность непедагогического профиля; при этом 44% ( $\mathcal{E}_{\text{гр}}$ ) и 43% ( $\mathcal{K}_{\text{гр}}$ ) будущих педагогов, несмотря на свое желание работать по специальности, крайне неуверены в собственной профессиональной успешности в условиях реального социума. В качестве основных причин этого студентами указывались неумение вступать в социальное партнерство, отсутствие опыта профессиональной самореализации при взаимодействии с коллегами, учащимися, родителями, представителями ближайшего образовательного социума.

Дальнейшие диагностические срезы показали, что большинство студентов (64%), имея развитые коммуникативные способности, обладая доброжелательностью и отзывчивостью, тем не менее оказалось не готовым вести дискуссию и находить консенсус в процессе диалога с социальными партнерами по поводу перспектив взаимодействия, сотрудничества, вариантов разрешения конфликтных ситуаций. Кроме того, абсолютное большинство испытуемых в обеих группах (99%) оказалось ориентированным лишь на внешнюю и, как правило, исключительно позитивную оценку со стороны преподавателей вуза, педагогов баз практики, что в реальности ведет к снижению активности студентов в профессиональной самореализации. Развитость профессионально-волевых качеств на констатирующем этапе экспериментальной работы также оказалась крайне низкой – 72% ( $\mathcal{E}_{\text{гр}}$ ) и 72% ( $\mathcal{K}_{\text{гр}}$ ) студентов плохо управляют своими эмоциями при проблемах, возникающих в профессиональной сфере. Из них 44% ( $\mathcal{E}_{\text{гр}}$ ) и 45% ( $\mathcal{K}_{\text{гр}}$ ) не доводят начатое дело до конца, если оно требует значительных волевых усилий. Наконец, анализ рефлексии свидетельствует, что в полной мере она может быть зафиксирована только у 10% ( $\mathcal{E}_{\text{гр}}$ ) и 9% ( $\mathcal{K}_{\text{гр}}$ ); у 42% ( $\mathcal{E}_{\text{гр}}$ ) и 43% ( $\mathcal{K}_{\text{гр}}$ ) и у 48% в обеих группах средний уровень рефлексии соответствовал крайне низким показателям. Таким образом, данные, полученные на констатирующем этапе экспериментальной работы, и в качественном, и в количественном отношении подтвердили несформированность готовности студентов к профессиональной самореализации на основе социального партнерства, что и послужило основанием для перехода к формирующему этапу эксперимента (2009–2010 гг., студенты 4-го курса).

В этот период для студентов экспериментальной группы были разработаны групповые и индивидуальные программы формирования у них готовности к профессиональной самореализации на основе социального партнерства. Каждая из них имела инвариантные части – аудиторную (тематический спецкурс и спецсеминар) и практическую (включение студентов в текущую педагогическую практику). Программа тематического спецкурса обеспечивала усвоение студентами базовых знаний, необходимых для включения в профессиональную самореализацию на основе социального партнерства, а именно знания о сущности

и специфике профессиональной самореализации начинающих педагогов, принципах, стратегии и тактике социального партнерства как эффективной формы взаимодействия с реальными и потенциальными партнерами, наиболее продуктивных формах и методах партнерского взаимодействия с учетом специфики типа образовательного учреждения (дошкольного образовательного учреждения, учреждения дополнительного образования, средней образовательной школы, начального профессионального образования, средне-специального учебного заведения и др.). Спецсеминар проводился параллельно со спецкурсом и включал выполнение студентами различных вариантов заданий, отработку тренировочных упражнений, проигрывание педагогических ситуаций, выполнение и защиту социально-педагогических проектов, касающихся проблематики социума в целом. Материалы спецкурса и спецсеминара, расположенные по логике поэтапного усложнения, позволяли будущим педагогам максимально исследовать свои профессиональные возможности и закладывали основу для формирования опыта социального партнерства.

В период педагогической практики происходила отработка сформированных в аудиторных условиях умений профессиональной самореализации путем непосредственного включения в сферу социального партнерства, реализации ранее разработанных социально-педагогических проектов, активной рефлексии при решении разнообразных, в том числе и потенциально конфликтных ситуаций. Значительное место отводилось включению студентов в социальное партнерство в сфере неформального, внеаудиторного профессионального взаимодействия через разнообразную общественно-значимую деятельность (в рамках общественных молодежных движений и организаций «Наши», «Молодежь +», «Молодая гвардия» и др.), участие в волонтерском движении (в том числе и в рамках сообщества студентов-волонтеров всех вузов Саратова), проведение разнообразных адресных социально значимых акций и дел. Ресурсом формирования готовности выступало включение студентов в сетевое профессиональное сообщество (например, «Соц-образ») как среду уникального и крайне многоаспектного социального партнерства. Этот блок можно рассматривать как инвариант разрабатываемых групповых и индивидуальных программ формирования у студентов готовности к профессиональной самореализации на основе социального партнерства.

На всем протяжении формирующего этапа эксперимента проводился текущий мониторинг уровня сформированности данной готовности, который фиксировал позитивную динамику ее основных показателей. Сейчас эксперимент вступил в свою завершающую стадию, которая позволит закрепить намеченные позитивные сдвиги, внести необходимые коррективы в механизм реализации педагогической модели, обобщить



итоги всей опытно-экспериментальной работы и подготовить научно-методические рекомендации для внедрения авторской модели в широкую образовательную практику.

### Примечания

- 1 См.: *Кириченко А. М.* Профессиональная самореализация учителя в условиях трансформирующего российского общества. Ставрополь, 2005. 165 с.
- 2 См.: На пути к социальному партнерству. Развитие социально-трудовых отношений в современной России: от односторонне-командного управления к трехстороннему сотрудничеству : спец. прил. к бюл. «Конституционный вестник» / под общ. ред. Л. А. Гордона, Э. В. Клопова, И. Г. Шаблинского. М., 1994. 259 с.
- 3 См.: *Кязимов К. Г.* Социальное партнерство. М., 2008. 272 с.

- 4 См.: *Михеев В. А.* Основы социального партнерства: теория и политика. М., 2001. 448 с.
- 5 См.: Социальная политика / под общ. ред. Н. А. Волгина. М., 2004. 432 с.
- 6 См.: *Оборин М. В.* Социальное партнерство учреждений среднего профессионального образования с промышленными предприятиями в подготовке специалистов. Тольятти, 2007. 275 с.
- 7 См.: *Ткаченко Е. В.* Социальное партнерство. Профессиональное образование: проблемы, поиски, решения : материалы межрегион. науч.-практ. конф. / отв. ред. Е. Матушкин. Челябинск, 2006. С. 3–12.
- 8 См.: Социальное партнерство : словарь-справочник. М., 1999. 236 с.
- 9 См.: *Шарин В. И.* Социальная помощь. Екатеринбург, 2003. 240 с.
- 10 См.: *Семигин Г. Ю.* Социальное партнерство в современном мире. М., 1996. 65 с.

УДК 378.147

## ТЕХНОЛОГИЯ МОДУЛЬНО-КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. Г. Замараев

Саратовский военный институт внутренних войск МВД РФ  
E-mail: aleks-zamaraev@yandex.ru



В статье рассматривается применение технологии модульно-компетентностного обучения как наиболее приемлемой технологии обучения курсантов в системе высшего военно-профессионального образования, её педагогические принципы и составляющие технологии данного обучения.

**Ключевые слова:** технология обучения, технология модульно-компетентностного обучения, компетенция, модуль.

### Technology Module and Competence Training in System of the Higher Military-Vocational Training

A. G. Zamaraev

The article deals in the application of the module and competence training technology as the most comprehensible technology of training of cadets in the system of the higher military training, is pedagogical principles and technologies of the given training.

**Key words:** technology training, technology module and competence training, competence, module.

Проблемы использования в учебном процессе различных технологий обучения в последние годы выдвигаются на первый план как в практике обучения, так и в научных исследованиях в сфере образования. Из российских педагогов наибольший вклад в разработку проблемы технологии обучения внесли В. П. Беспалько, В. Ф. Долженко, М. В. Кларин, Н. В. Кузьмина, Н. Ф. Маслова, П. И. Образцов, О. П. Околелов, А. Я. Савельев,

В. А. Слостенин, Н. Ф. Талызина, Ю. Г. Татур, В. Ф. Шолохович и др. Из зарубежных исследователей следует отметить в первую очередь Л. Андерсона, Дж. Блока, Б. Блума, Т. Гилберта, Н. Гронлунда, Р. Мейджера. Необходимо также отметить, что в исследованиях по проблемам образования пока не существует общепринятой трактовки этого понятия, причем такое положение характерно как для отечественного научного подхода, так и для зарубежного. Некоторые ученые понимают технологию обучения слишком широко: так, например, американский исследователь Ф. Кумбс включает в это понятие «самые различные методы, материалы, оборудование и систему снабжения – словом, все, что участвует в учебном процессе и способствует работе системы образования»<sup>1</sup>. Английские авторы в работе, посвященной проблемам становления и развития технологии обучения, представляют ее как «сложный интегративный процесс, вовлекающий в себя людей, процедуры, идеи, средства и организацию, предназначенный для анализа проблем, выработки рекомендаций, внедрения, оценивания и управления решением проблем, касающихся всех аспектов обучения»<sup>2</sup>.

В отечественных науках об образовании первопроходцем на пути нового осмысления организации процесса обучения и введения в научный и практический обиход понятия «технология