

**Исхаков Р. Х.  
Галагузова М. А.  
Дорохова Т. С.**

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ  
ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-  
МОБИЛЬНОЙ ПРАКТИКИ  
В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ**

**МОНОГРАФИЯ**



Министерство просвещения Российской Федерации  
Российский государственный профессионально-педагогический университет  
Уральский государственный педагогический университет

Р. Х. Исхаков, М. А. Галагузова, Т. С. Дорохова

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ  
ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-  
МОБИЛЬНОЙ ПРАКТИКИ  
В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

МОНОГРАФИЯ

Екатеринбург 2023

УДК 378.147.88  
ББК 4448.902.764  
И85

*Рекомендовано Ученым советом  
федерального государственного бюджетного  
образовательного учреждения высшего образования  
«Уральский государственный педагогический  
университет» в качестве научного издания  
(решение № 26 от 28.02.2023)*

Авторы: Р. Х. Исхаков, кандидат педагогических наук, доцент;  
М. А. Галагузова, доктор педагогических наук, профессор;  
Т. С. Дорохова, кандидат педагогических наук, доцент

Рецензенты: Глухих С. И., доктор педагогических наук, доцент;  
Третьякова В. С., доктор филологических наук, профессор

### **Исхаков, Ринад Хакимуллович**

И85 Теоретико-методологические основы профессионально-мобильной практики в подготовке студентов педагогических вузов : монография / Р. Х. Исхаков, М. А. Галагузова, Т. С. Дорохова ; Российский государственный профессионально-педагогический университет ; Уральский государственный педагогический университет ; научный редактор Н. В. Карнаух. – Электрон. дан. – Екатеринбург : УрГПУ, 2023. – 1 DVD-ROM. – Текст : электронный.

ISBN 978-5-7186-2105-1

В монографии представлены методологические основы профессионально-мобильной практики: мобильность как объект междисциплинарного исследования и сущность понятия профессионально-мобильная практика; раскрывается концепция профессионально-мобильной практики; методическое обеспечение рассматривается на примере подготовки бакалавров психолого-педагогического образования.

Монография адресована студентам, осваивающим подготовку бакалавров, магистрантам и аспирантам по направлению 44.03.02 психолого-педагогическое образование преподавателям педагогических вузов и ученым, которых интересуют проблемы практики в подготовке студентов.

**УДК 378.147.88**  
**ББК 4448.902.764**

© Исхаков Р. Х., 2023  
© Галагузова М. А., 2023  
© Дорохова Т. С., 2023  
© РГППУ, 2023  
© УрГПУ, 2023

ISBN 978-5-7186-2105-1

# ОГЛАВЛЕНИЕ

---

<b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....	4
<b>Глава 1. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-МОБИЛЬНОЙ ПРАКТИКИ</b> .....	7
1.1. Методологическая роль понятий в педагогических исследованиях .....	7
1.2. Мобильность как объект междисциплинарного исследования .....	18
1.3. Сущность понятия «профессионально-мобильная практика» .....	29
<b>Глава 2. КОНЦЕПЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-МОБИЛЬНОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА</b> .....	44
2.1. Методологические подходы к построению концепции профессионально-мобильной практики .....	44
2.2. Концептуальная модель профессионально-мобильной практики в подготовке студентов педагогических вузов .....	59
<b>Глава 3. МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- МОБИЛЬНОЙ ПРАКТИКИ БАКАЛАВРОВ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b> .....	67
3.1. Социализация детей как одно из основных направлений профессиональной деятельности педагога .....	67
3.2. Методика обучения студентов психолого-педагогического образования в процессе профессионально-мобильной практики .....	83
3.3. Структурно-функциональная методическая модель профессионально-мобильной практики бакалавров психолого-педагогического образования .....	96
3.4. Организация профессионально-мобильной практики студентов психолого-педагогического образования .....	102
3.5. Аналитико-диагностическая деятельность по определению уровня сформированности профессиональной мобильности у бакалавров психолого-педагогического образования в условиях практики .....	107
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b> .....	115
<b>БИБЛИОГРАФИЯ</b> .....	117

# ВВЕДЕНИЕ

---

Стратегические ориентиры развития российского образования в условиях коренных изменений в жизни современного общества связаны с разработкой эффективной системы подготовки педагогов. Приняты и реализуются важнейшие государственные документы: Федеральный закон «Об образовании в РФ», «Федеральная целевая программа развития образования на 2016–2020 годы», Государственная программа РФ «Развитие образования 2018–2025 годы», введен в действие Указ Президента РФ «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки», приняты ФГОС ВО по педагогическому образованию, новые ФГОС начального и основного общего образования и др.

Актуальной становится проблема подготовки высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности в условиях информатизации и развития новых наукоемких технологий. Выпускник педагогического вуза должен быть гибким, оперативным, мобильным в своей профессиональной деятельности, уметь адекватно реагировать на постоянно изменяющиеся культурные, политические, социальные, экономические и профессиональные вызовы.

В подготовке мобильных, практико-ориентированных выпускников педагогических вузов особое значение имеет производственная практика, позволяющая студентам с первых курсов познать азы будущей профессиональной деятельности, познакомиться с будущим местом работы, определить возможность смены одного вида деятельности на другой. Таким образом, подготовка мобильных, практико-ориентированных студентов педагогического вуза актуализирует системные исследования производственной практики в педагогическом вузе, имеющий системный, междисциплинарный характер.

В монографии раскрываются теоретико-методологические основы профессионально-мобильной практики в подготовке студентов педагогических вузов. Монография состоит из введения, трех глав, заключения и библиографического списка литературы.

В первой главе «Методологические основы профессионально-мобильной практики» раскрыта методологическая роль понятий в педагогических исследованиях, рассмотрена мобильность как объект междисциплинарного исследования и дано определение сущности понятия «профессионально-мобильная практика».

Во второй главе «Концепция профессионально-мобильной практики» обоснованы методологические подходы (системный, компетентностный, аксиологический, личностно-деятельностный и практико-ориентированный) и принципы (последовательности, преемственности, динамичности и свободы выбора) построения теории профессионально-мобильной практики; проанализированы ключевые понятия исследования: «профессионально-мобильная практика в педагогическом вузе» и «профессиональная мобильность студента педагогического вуза».

В монографии представлена структурная модель профессионально-мобильной практики в педагогическом вузе, которая включает взаимосвязанные компоненты: целевой, детерминантный, методологический, организационно-содержательно-технологический, результативный и корректировочный.

В третьей главе монографии «Методическое обеспечение профессионально-мобильной практики бакалавров психолого-педагогического образования» раскрыта роль социализации детей в профессиональной деятельности выпускников педагогического вуза; описана методика обучения студентов психолого-педагогического образования в процессе профессиональной мобильной практики; представлены элективные курсы (социально-педагогические условия адаптации выпускников педвузов к рынку труда, психолого-педагогические задачи и социально-педагогические проекты). В главе дана характеристика структурно-функциональной методической модели профессионально-мобильной практики бакалавров психолого-педагогического образования, состоящей из целевого, организационно-содержательно-технологического и результативного компонентов, выполняющих ценностно-смысловую, практико-ориентированную и диагностико-прогностическую функции.

Монография содержит научно-методическое обеспечение профессионально-мобильной практики бакалавров психолого-педагогического образования, которое определяется содержательно-структурной логикой учебных программ, раскрывающей функции и виды деятельности бакалавра на практике; а также методы и средства об-

учения студентов на практике; описана аналитико-диагностическая деятельность по формированию профессиональной мобильности у бакалавров в условиях практики.

Список литературы представлен работами отечественных и зарубежных ученых.

В заключении монографии приведены выводы исследования и намечены перспективы дальнейшей научно-исследовательской деятельности.

Авторы выражают глубокую благодарность рецензентам монографии: доктору педагогических наук, доценту Глухих Светлане Ивановне и доктору филологических наук, профессору Третьяковой Вере Степановне.

## Глава 1

# МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-МОБИЛЬНОЙ ПРАКТИКИ

---

В главе прописана методологическая роль понятий в педагогических исследованиях, рассмотрена мобильность как объект междисциплинарного исследования и определена сущность понятия «профессионально-мобильная практика»

### 1.1. МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ РОЛЬ ПОНЯТИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Статус науки зависит от уровня развития ее теории, дающей целостное представление о законах и закономерностях, объективно представляющей определенную область реальной действительности и отражающей предмет исследования науки. Каждую науку отличает система знаний, которая определяется ее понятиями и категориями. Все это в полной мере относится к педагогике и педагогическим исследованиям.

Вопросы понятийно-терминологического исследования в педагогике всегда были и остаются предметом широкого обсуждения ученых. Еще К. Д. Ушинский, по праву считающийся одним из основоположников отечественной педагогики, писал, что «многие педагогические недоразумения и горячие споры возникают из-за неправильного употребления слов. Обсуждение различного рода проектов, дискуссии в педагогических журналах во многом бы выиграли в основательности, если бы их авторы придавали одно и то же значение терминам, которые в них повторялись»<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. СПб., 1907. С. 29.

В современном научно-педагогическом сообществе по вопросам понятийно-терминологического аппарата проводились и проводятся методологические семинары в Москве, Волгограде, Владивостоке, Екатеринбурге, Челябинске и других городах. В материалах конференций и семинаров также освещаются вопросы понятийной системы педагогики<sup>1</sup>.

Не потеряли своей актуальности для нашего времени монографии И. М. Кантора и Б. Б. Комаровского, посвященные терминологическим проблемам в рамках педагогической лексикологии, несмотря на то что они были опубликованы несколько десятилетий назад<sup>2</sup>. В 2019 году вышла в свет монография М. А. Галагузовой и Г. Н. Штиновой, в которой рассматривается эволюция понятийного аппарата педагогики и образования<sup>3</sup>, представляющая собой комплексное исследование историко-культурных, методологических и педагогических основ языка образования и педагогики.

С 1995 года публикуется сборник научных трудов «Понятийный аппарат педагогики и образования», который, начиная с восьмого выпуска, приобрел статус коллективной монографии. За прошедшие двадцать с лишним лет опубликовано 12 томов книги. В обсуждении проблем развития понятийного аппарата приняли участие такие известные ученые, как М. В. Богуславский, И. А. Зимняя, Н. Л. Коршунова, В. В. Краевский, Н. Н. Назарова, В. М. Полонский и многие другие отечественные и зарубежные ученые. Каждый выпуск посвящен определенной актуальной проблеме развития педагогической теории и практики: гуманизации и гуманитаризации образования, инновациям в педагогике и образовательной практике, компетентностному и аксиологическому подходам, содержанию образования

<sup>1</sup> Бережнова Е. В. Идеологический аспект ценностных ориентаций исследователя // Идеологические аспекты методологического обеспечения научных исследований: материалы Всерос. методологического семинара / науч. ред. Е. В. Бережнова, сост. Н. В. Малкова. М.: МГУП, 2010; Краевский В. В. Язык педагогики в контексте современного научного знания // Матер. Всерос. методол. конф.-семинара / гл. ред. В. В. Краевский; ред. А. А. Арламов, Р. В. Почтер. Волгоград; Краснодар; М., 2008; Методология педагогики: педагогическая наука и педагогическая практика как единая система. В 2-х ч. Ч. 1: матер. междунауч.-практ. конф. / отв. ред. А. Н. Звягин. Челябинск, 2012 и др.

<sup>2</sup> Кантор И. М. Педагогическая лексикография и лексикология. М., 1980; Комаровский Б. Б. Русская педагогическая терминология. М.: Просвещение, 1969.

<sup>3</sup> Галагузова М. А., Штинова Г. Н. Эволюция понятийного аппарата педагогики и образования. М.: ИНФРА-М, 2019.

и воспитания и др. Авторы рассматривают важнейшие педагогические вопросы современности через призму понятий.

Опубликовано большое количество научных статей по проблемам понятийного аппарата педагогики, среди которых исследования Н. Л. Коршуновой, В. В. Краевского, В. М. Полонского, Г. П. Щедровицкого и других методологов педагогики<sup>1</sup>.

Краткий обзор литературы по понятийным проблемам педагогических исследований показывает, что система понятий в педагогике позволяет судить о степени развития педагогической теории, определять различные грани реальных педагогических объектов и многообразие познавательных задач, возникающих в процессе реализации практики образования и развития педагогической теории. Понятия имеют не только научное, но и социальное значение, так как они выступают источником постановки и осознания определенной проблемы, которой занимаются исследователи, в конкретный исторический период.

Иметь единую однозначную систему понятий важно для педагогики во все времена, ибо «понятийно-терминологический аппарат педагогики более других наук нуждается в точности и однозначности как из-за особых исторических причин, так и из-за обширных пластов лексики других наук, вошедших в нее»<sup>2</sup>.

Одной из особенностей педагогической науки является тесная связь с практикой образования (действительно, педагогическое знание, не внося ничего нового в образовательную практику, становится бессмысленным). Поэтому понятийная система педагогической науки постепенно становится частью понятийной системы сферы образования; и наоборот – рождаясь стихийно как результат осмысления реальной педагогической действительности и эмпирического опыта, понятия становятся частью самой педагогики<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Краевский В. В. Язык педагогики в контексте современного научного знания; Полонский В. М. Понятийно-терминологический аппарат педагогики // Педагогическая наука и ее методология в контексте современности: сборник науч. ст. / под ред. В. В. Краевского, В. М. Полонского. М., 2001; Щедровицкий Г. П. Построение науки педагогики // Открытое образование. 1993. № 4.

<sup>2</sup> Полонский В. М. Динамика развития и соотношение основных понятий педагогики // Отечественная и зарубежная педагогика. 2014. № 4. С. 10.

<sup>3</sup> Дорохова Т. С., Богуславский М. В. Эволюция отношения российского общества к инвазивности в XX–XXI вв.: понятийно-терминологический аспект // Понятийный аппарат педагогики и образования: коллективная монография / под ред. М. А. Галагузова. Вып. 12. Екатеринбург: [б. и.], 2020. С. 73

Изменения в образовательной практике сказываются на понятийной системе науки. С течением времени идет реформирование системы образования, происходит перестройка общей и профессиональной школы, внедряются новые государственные образовательные стандарты и многое другое. Масштабные изменения в области образования влекут за собой существенное изменение понятийной системы педагогики: корректируется содержание некоторых понятий, лавинообразно в педагогику внедряются новые достаточно аргументированные и совсем никак не аргументированные понятия. Слова великого К. Д. Ушинского, приведенные ранее, остаются чрезвычайно актуальными сегодня.

Сказанное выше позволяет говорить о том, что понятия в науке выполняют важнейшие методологические функции, а именно номинативную (название обозначаемого феномена), обобщающе-познавательную (соотнесение понятия с другими лексическими единицами, включение его в тот или иной класс), информационно-накопительную (фиксация, закрепление и накопление в своем содержании разного рода сведений об обозначаемом феномене, сформировавшихся в процессе исторического развития как феномена, так и понятия) и др.<sup>1</sup> Поэтому в данном параграфе монографии рассматриваются, во-первых, принципы методологической роли понятий, во-вторых, методы изучения понятий в педагогических исследованиях.

Но прежде всего обратимся к сущности самого слова понятие. Понятия являются важнейшим способом передачи информации в концентрированном виде, поэтому они широко используются и в науке, и в практике. При этом постоянно используя слово на лекциях, научных семинарах, в статьях и пр., авторы часто не задумываются о его сущности, считая, что оно и так понятно всем. Однако это не всегда так.

Согласно различным справочным источникам, понятие – это форма абстрактного мышления, отражающая существенные признаки класса однородных предметов. То есть любое понятие включает в себя определенные признаки. Существенными являются признаки, каждый из которых, взятый отдельно, необходим, а в совокупности они достаточны, чтобы отличить одно понятие от других. При определении того или иного понятия необходим всесторонний анализ его признаков, причем не в статике, а в динамике. В зависимости

<sup>1</sup> Морковкин В. В. Основные функции лексических единиц // Вестник РУДН. Сер. Вопросы образования: языки и специальность. 2007. № 1. С. 44–45.

от цели исследования и практических потребностей можно выделить признаки понятий по разным основаниям. Особое внимание в педагогических исследованиях уделяется родовым и видовым понятиям. Выделяемые существенные признаки позволяют отнести понятие к видовым по отношению к родовому.

Перейдем к определению принципов методологической роли понятий. Принцип, как известно, «[лат. *principium* – основа, начало] – основное, исходное положение какой-либо теории, учения и т. д.; руководящая идея, основное правило деятельности»<sup>1</sup>.

В монографии на основе анализа работ по проблемам методологии и понятийного аппарата педагогики выделены следующие принципы методологической роли понятий в педагогических исследованиях: системность, историческая обусловленность, субъективность и импульсивность. Рассмотрим их подробнее.

*Принцип системности.* В научных работах для изучения того или иного педагогического феномена, как правило, используются несколько понятий, но одно из них является главным, ключевым. Основное внимание в исследовании уделяется именно ключевому понятию. Понятия по своему объему и содержанию в педагогике находятся в определенных взаимосвязях, взаимообусловленных отношениях между собой, дополняют и раскрывают друг друга. Даже если в исследованиях идет речь о понятиях, выражающих какие-либо альтернативные теории, они всегда так или иначе логически взаимосвязаны. Именно это дает возможность исследователям различных педагогических проблем, независимо от их конкретных научных позиций, легко понимать аргументы разных ученых, дискутировать с ними, отстаивая свою точку зрения.

Но одно и то же понятие является объектом исследования не только педагогики, но и философии, социологии, психологии и других наук. Исходя из предмета исследования той или иной науки, понятие имеет свои специфические признаки. Вместе с тем возникают терминологические связи педагогического понятия с подобным из других наук, например, философия педагогической деятельности, социология образования, психология воспитания и др. Поэтому при определении сущности ключевого понятия осуществляется анализ представленных понятий в педагогике и других науках, а также тер-

<sup>1</sup> Словарь иностранных слов. 15-е изд., испр. М.: Рус. яз., 1988. С. 400.

минологических словосочетаний педагогических и непедагогических понятий.

Сам процесс выделения того или иного конкретного научного понятия оказывает систематизирующее воздействие на закрепляемое в нем знание, отсюда совокупность понятий определенной области научного знания всегда системна, поэтому необходимо не только определить сущность рассматриваемого, но и определить его место в системе понятий. Для этого нужно провести, во-первых, системный анализ различных определений интересующих исследователя понятий, с одной стороны; во-вторых, – выявить специфику включения определяемого понятия в систему педагогических понятий.

*Принцип исторической обусловленности.* Понятия в педагогике исторически обусловлены. Этому есть много причин: изменение политического и социального устройства общества, развития самой педагогической науки и других смежных наук, перманентное реформирование педагогической образовательной практики, развитие понятийно-терминологического аппарата педагогики и др. Так, А. А. Орлов обновление научного языка педагогических исследований рассматривает не как модернизацию понятийно-терминологической системы педагогики за счет использования понятий из смежных наук, а как «парадигмальное изменение языка науки, основанное на осмыслении существующей социокультурной ситуации»<sup>1</sup>.

Подробнее указанные принципы рассмотрены в статье «Методологические принципы понятийного аппарата в педагогических исследованиях»<sup>2</sup>.

Что касается вопроса о структуре системы понятий педагогики и образования, то он решается в отечественных исследованиях неоднозначно в связи со множеством критериев, которые можно положить в основу их классификации. Выделим в качестве основания уровень значимости, частотности употребления понятий. В этом случае компонентами понятийной системы педагогики и образования будут:

#### 1. Основные понятия или категории.

<sup>1</sup> Орлов А. А. Методологические аспекты эффективности педагогических исследований // Методология научного исследования в педагогике: коллект. моногр. / под ред. Р. С. Бозиева, В. К. Пичугиной, В. В. Серикова. М., 2016. С. 19.

<sup>2</sup> Исхаков Р. Х., Галагузова М. А., Галагузова Ю. Н., Дорохова Т. С. Методологические принципы понятийного аппарата в педагогических исследованиях // Педагогическое образование в России. 2020. № 1. С. 30–32.

2. «Околокатегориальные» понятия (производные от категорий, раскрывающие концептуальные характеристики педагогики и образования того или иного исторического периода).
3. Общие понятия, раскрывающие методологические, содержательные, методические, организационные феномены педагогики и образования того или иного исторического периода.
4. Номенклатура (названия типичных объектов науки и сферы профессиональной деятельности)<sup>1</sup>.

В силу динамичного развития любой науки некоторые понятия объединяются, укрупняются и преобразуются в категории науки «наиболее общее, фундаментальное понятие, отражающее наиболее существенные, закономерные связи и отношения реальной действительности и познания»<sup>2</sup>. Категории являются ядром системы понятий педагогики и образования, это количественно самая небольшая группа и наиболее статичная. В различные периоды может незначительно меняться их лексическое значение, появляются новые и уточняются старые дефиниции, но сами указанные понятия остаются основополагающими. В педагогике такими категориями являются образование, воспитание и обучение<sup>3</sup>.

Чем дальше от ядра, тем более многочисленными и динамичными становятся группы понятий. Фактически система понятий педагогики и образования постоянно меняется, эволюционирует в зависимости от исторической обстановки, той объективной педагогической реальности, которую они отражают.

Развитие, систематизация и совершенствование понятийной системы педагогики – это естественный перманентно-актуальный процесс в науке. Эволюция научных знаний в педагогике, как уже отмечалось выше, неизбежно вызывает потребность во введении новых понятий, а также в уточнении, переосмыслении, корректировке и упорядочении уже имеющихся. В. М. Полонский утверждает, что иметь единый язык науки, однозначную систему понятий важно для педагогики во все времена.

<sup>1</sup> Кантор И. М. Педагогическая лексикография и лексикология. М., 1980. С. 170.

<sup>2</sup> Основы педагогики: учебник / М. А. Галагузова, Ю. Н. Галагузова, Т. С. Дорохова, Ю. А. Верхотурова [и др.]. М., 2018. С. 50.

<sup>3</sup> Дорохова Т. С. К вопросу об эволюции системы понятий педагогики и образования в период модернизации отечественной педагогики (на примере 20-х гг. XX в.) // Понятийный аппарат педагогики и образования: коллективная монография; отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. Вып. 8. Екатеринбург: [б. и.], 2015. С. 227.

Одни понятия с течением времени развиваются, обогащаются новыми признаками, другие выходят из употребления, третьи наоборот – «возрождаются». Наглядным тому примером является понятие «воспитание», которое является родовым по отношению к видовым «христианское воспитание», «православное воспитание», «гражданское воспитание», «народное воспитание», «социальное воспитание», «коммунистическое воспитание», «гражданско-патриотическое воспитание» и т. д. Уходит в небытие «коммунистическое воспитание», если не считать специальных исследований ученых, актуализируются «гражданско-патриотическое воспитание» и «трудовое воспитание», меняет содержательное наполнение «социальное воспитание» и др. Данные процессы также являются предметом исследования многих ученых.

С принципом исторической обусловленности тесно связан принцип импульсивности. Он характеризуется неравномерностью развития понятийных систем, их способностью к эволюционным всплескам. Так, на современном этапе развития педагогики и образования ее захлестнул поток новых понятий, зачастую заимствованных из других областей наук и зарубежных источников. На это влияют многие факторы: изменение социально-политического устройства страны (послереволюционный и постперестроечный периоды); усиление международных контактов в области образования (массовое внедрение в отечественную понятийную систему педагогики иностранных терминов); масштабное распространение информационных технологий в образовании (включение понятий информатики в образование и педагогику). Неслучайно в «Большой тематический словарь» по образованию и педагогике В. М. Полонского включен раздел «Социальные сети. Общие вопросы. Сайты и порталы Интернета»<sup>1</sup>.

*Принцип субъективности.* Выделение принципа субъективности опирается на концептуальные основания постнеклассической науки. В частности, авторы разделяют позицию Л. Н. Куликовой, согласно которой «историческим фактом является то, что все научные открытия, весь «парад достижений» познающего человечества есть

<sup>1</sup> Полонский В. М. Большой тематический словарь по образованию и педагогике. М.: Народное образование, 2017. 840 с.

выражение субъективности человека, открывающего тайны мира»<sup>1</sup>. Более того, «субъективность – социально востребованная личностная характеристика исследователя. Необходимо признание субъективности как характеристики авторской позиции исследователя и правомерности личностной составляющей в получении знания в процессе научного исследования»<sup>2</sup>.

Поэтому исследователям присущи собственные трактовки понятий, вводимых ими в научный оборот. Но при этом, определяя то или иное понятие, исследователю целесообразно учитывать современный научный контекст, а именно дефиниции родовых и видовых, по отношению к вводимому, понятий, данные в уже опубликованных научных статьях, монографиях, диссертациях, энциклопедиях и словарях, являющихся наиболее полным и концентрированным выражением теории и практики определенных областей знаний.

Иначе говоря, принцип субъективности не является основанием для бесконтрольного создания авторских дефиниций, противоречащих друг другу, не позволяющих исследователям «говорить на одном научном языке». В особенности это относится к наиболее частотным, значимым для науки понятиям, в частности окологатегориальным (например, понятие «умения» в «Психолого-педагогическом словаре»<sup>3</sup> и «Словаре-справочнике по педагогике»<sup>4</sup> определяются по-разному). Различия в их трактовках могут привести к разногласиям в научном педагогическом сообществе и трудностям в исследовательской деятельности.

Сама понятийная система отражает уже познанную действительность, но не объясняет ее. Эту функцию выполняют концепции и теории, которые не только выступают в качестве формы организации имеющегося знания, но и являются инструментом, посредством которого в педагогике преимущественно формируется новое знание о реальности. Под педагогической теорией здесь понимается эвристическая система «научных знаний высокой степени

<sup>1</sup> Куликова Л. Н. Преодоление субъективности знания в процессе педагогического исследования // Труды Дальневосточной секции Всероссийского методологического семинара. Уссурийск: изд-во УГПИ, 2010. С. 7.

<sup>2</sup> Там же. С. 8–9.

<sup>3</sup> Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений. Ростов н/Д: Феникс, 1998.

<sup>4</sup> Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В. А. Мижериков / под общ. ред. П. И. Пидкасистого. М.: Сфера, 2004.

зрелости, раскрывающих закономерные и существенные, общие и необходимые, внутренние и внешние связи в структуре изучаемой области педагогической действительности; закономерности функционирования и развития онтологически однородных явлений, событий и фактов, фиксируемых в этой действительности; способы объяснения, преобразования и прогнозирования явлений и процессов в предметной области»<sup>1</sup>. Понятийная система является одним из способов объяснения, преобразования и прогнозирования явлений и процессов. При этом любая теория имеет свои методы исследования. Для изучения понятий используются логические методы исследования, такие как анализ, синтез, сравнение, аналогия, аргументация и др. Анализ базовых понятий в педагогических исследованиях отражен в работах В. И. Журавлева, Н. Д. Никандрова и др.<sup>2</sup>

Особую роль в нашем исследовании играют отношения «род – вид», системно-структурное отношение «часть – целое», которые довольно подробно описаны в научных работах по педагогике<sup>3</sup>. Известно, что определение через ближайший род и видовые отличия не является универсальным способом определения понятий, однако этот способ широко применяется в педагогических исследованиях. Для этого рассматриваются различные источники, в которых приводятся определения необходимого понятия: статьи, монографии, диссертации, словарно-справочная литература. Затем в каждом понятии определяются его существенные (видовые) особенности. Как указывалось ранее, их количество может быть разным, что отражает субъективизм авторского определения. После анализа видовых особенностей методом синтеза объеди-

---

<sup>1</sup> Бобрышов С. В. *Методология историко-педагогического исследования развития педагогического знания: дис. ... докт. пед. наук.* Ставрополь, 2006.

<sup>2</sup> Журавлев В. И. *Анализ базовых понятий в педагогическом исследовании // Введение в научное исследование по педагогике: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Ю. К. Бабанский, В. К. Розов [и др.]. М., 1988; Никандров Н. Д. Понятия и система методологических проблем педагогики // Педагогика. 1996. № 3.*

<sup>3</sup> Галагузова М. А. *Научные и нормативные понятия в педагогических исследованиях // Методология научного исследования в педагогике: коллект. моногр. / под ред. Р. С. Бозиева, В. К. Пичугиной, В. В. Серикова. М., 2016. С. 26–31; Галагузова М. А. Понятийные проблемы диссертационных исследований по педагогике // Методология педагогики: понятийный аспект: моногр. сб. науч. тр. / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. М.: ИЭТ, 2014. Вып. 1. С. 116–123; Полонский В. М. Динамика развития и соотношение основных понятий педагогики С. 6–15; Полонский В. М. *Словарь по образованию и педагогике.* М., 2004 и др.*

няются общие видовые признаки определяемого понятия. Затем исследователь добавляет необходимые с его точки зрения видовые признаки и только после этого дает авторскую дефиницию изучаемого понятия.

В монографии ключевыми понятиями являются «мобильность» и «практика», которые позволяют определить сущность понятий «профессиональная мобильность студента педагогического вуза» и «профессионально-мобильная практика». Раскроем сущность этих понятий с позиций приведенных выше рассуждений в следующих параграфах диссертации.

## 1.2. МОБИЛЬНОСТЬ КАК ОБЪЕКТ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Понятие «мобильность» является объектом исследования многих наук: философии, социологии, психологии, педагогики и других. Оно является родовым, из которого «рождаются» разнообразные видовые: социальная мобильность, культурная мобильность, социально-профессиональная мобильность и др. Для нашего исследования существенное значение имеет понятие «профессиональная мобильность», поэтому на нем мы остановимся подробнее. Анализ источников позволяет выявить его существенные признаки у разных авторов и выделить содержательные характеристики понятия «профессиональная мобильность студента педагогического вуза».

Научный и профессиональный интерес к мобильности как характеристике личности в контексте ее социализации в современном обществе стремительно растет. Как утверждает Б. М. Игошев, «мобильность человека в современном мире, с одной стороны, является фактором, выражающим динамизм, усиление интенсивности, изменчивости социальных процессов, а с другой – фактором, обеспечивающим устойчивость, управляемость развитием общества»<sup>1</sup>.

Одним из признаков ускорения темпов развития современного общества является необходимость человека быть постоянно готовым к изменениям себя в условиях жизнедеятельности – личной, социальной, профессиональной, то есть легко адаптироваться к изменяющимся социальным, экономическим, политическим, культурным условиям и гибко взаимодействовать с самыми разными системами и субъектами.

Динамизм времени влияет на социально-экономический и культурно-исторический контексты жизнедеятельности человека, в том числе и на профессиональную сферу. Она находится в состоянии постоянного динамичного инновационного обновления, изменяющего содержание, качество и условия профессиональной деятельности, что требует от работника на протяжении всей его профессиональной жизни постоянно осваивать новые способы и виды деятельности в профессии, повышать уровень квалификации, а подчас менять место работы и даже профессию.

---

<sup>1</sup> Игошев Б. М. Системно-интегративная организация подготовки профессионально мобильных педагогов: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. Екатеринбург, 2008. С. 29.

В связи с этим возникает проблема конкурентоспособности работника на рынке труда. Это возможно, если человек обладает не только актуальными знаниями, но и определенными личностными качествами – быть подвижным, готовым к любым изменениям, преобразованиям, уметь оперативно и эффективно адаптироваться к новым условиям, т. е. быть мобильным. Низкий уровень сформированности мобильности у человека приводит к деструктивным личностным проявлениям.

Как уже было указано, мобильность является объектом исследования различных наук. Одним из основоположников теории мобильности считается П. А. Сорокин. В своем фундаментальном исследовании «Система социологии» он рассматривает динамику социокультурных отношений с помощью таких понятий, как «социальные перегруппировки», «перемещения», «колебание объема групп», «переливание», «диссоциация», «диффузия», «циркуляция»<sup>1</sup>. Это многообразие слов, определяющих динамику социальных процессов, П. А. Сорокин объединил универсальным понятием «мобильность». Также автором было введено понятие «социальная мобильность».

В дальнейшем понятие социальной мобильности нашло отражение в философских и социологических трудах отечественных (Ю. А. Арутюнян, Т. И. Заславская, М. Н. Руткевич, Ф. Р. Филиппов и др.) и зарубежных (П. Блау, Ф. Гато, Д. Глас, С. Липсет и др.) ученых.

Анализ исследований по проблемам мобильности позволяет выделить концептуальные различия в понимании мобильности. По мнению Ю. В. Троицкой, зарубежные авторы трактуют мобильность как перемещение личности в пространстве, а отечественные обращают особое внимание на качество личности. Ю. В. Троицкая отмечает, что «когда зарубежные исследователи пишут о профессиональной мобильности, они не пишут о качестве, речь идет именно о динамике в профессиональной сфере»<sup>2</sup>. В российской же трактовке «мобильность становится тем качеством/свойством, характеристикой личности, которое позволяет субъекту успешно реализовать себя в контексте профессиональной деятельности»<sup>3</sup>.

П. А. Сорокин утверждает, что «социальная мобильность предстает как объективно существующее социальное явление социальной

<sup>1</sup> Сорокин П. А. Система социологии. М.: Астрель, 2008. С. 439–561.

<sup>2</sup> Троицкая Ю. В. Профессиональная мобильность: российский и зарубежный опыт оперирования термином. С. 122–123.

<sup>3</sup> Там же.

реальности, возникающее и изменяющееся во времени, пространстве под воздействием определенных условий и факторов, имеющее определенные характеристики на разных уровнях проявления – социально-групповом и индивидуальном»<sup>1</sup>. Мобильность отражает карьерный рост человека в профессиональной деятельности, а поэтому на ее основе формируется и развивается карьера. При этом можно рассматривать вертикальную восходящую и ниспадающую (повышение или понижение в должности) и горизонтальную (изменение содержания профессиональной деятельности без изменения должности и заработной платы) мобильность.

Содержательные характеристики мобильности и социальной мобильности стали расширяться на основе многообразия культурных, образовательных, трудовых, профессиональных и иных оснований. В условиях развития межгосударственных и межнациональных интеграционных процессов в современном мире одним из важных факторов предупреждения и преодоления национально-культурных конфликтов и избегания национально-этического экстремизма называют культурную мобильность. Например, Ю. И. Калиновский определяет это понятие как «способность личности естественно принимать культурные традиции этноса, следовать принципу многокультурного, стремиться производить новые культурные ценности, сопоставляя их с произведениями мировой культуры, т. е. проявляя общекультурную информированность»<sup>2</sup>. Выделяя принцип межкультурного плюрализма, автор обращает внимание на необходимость не только знать культурные традиции общества, но и взаимодействовать с произведениями мировой культуры.

Наряду с понятием «культурная мобильность» было выявлено и определено понятие «социокультурная мобильность». Так, И. В. Василенко в диссертационном исследовании «Социокультурная мобильность как философская проблема» подчеркивает, что социокультурная мобильность определяется внутренним «энергетизмом личности, внутренней потенцией и обуславливается взаимодействием двух структур: постоянной (духовный стержень, стабильное ядро, ценности высшего ранга) и переменной (гибкость, изменчивость,

<sup>1</sup> Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество / пер. с англ. М.: Политиздат, 1992. С. 235.

<sup>2</sup> Калиновский Ю. И. Развитие социально-профессиональной мобильности андрагога в контексте социокультурной образовательной политики региона: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. СПб., 2001. С. 162.

подвижность сознания). Автор в этом определении обращает внимание на внутреннее содержание социокультурной мобильности, включающей данные структуры<sup>1</sup>.

Актуальными сегодня являются научные работы по трудовой мобильности. По мнению Ю. В. Колесниковой, трудовая мобильность представляет собой «готовность, способность населения к изменению места работы, профессии, должности, места жительства, образа жизни в целом»<sup>2</sup>. Автор отмечает, что «трудовая мобильность выходит за рамки составляющих трудовой деятельности» и включает готовность и умение осваивать новую профессию, изменять место работы, профессию, должность, способствует эффективности труда<sup>3</sup>.

Для нашего исследования интерес представляет также понятие «академическая мобильность». Это понятие стало изучаться в связи с активным вхождением России в Болонскую систему, целью которого было получение доступа к европейскому образованию, дальнейшее повышение качества российского образования, расширение мобильности студентов и преподавателей. У российских студентов появляется возможность осваивать зарубежные образовательные программы, а у преподавателей – обучать иностранных студентов, а также привлекать иностранных ученых для работы в российских вузах.

По мнению Л. В. Горюновой, академическая мобильность – это «пространственная мобильность, основанная на «включенном обучении», обеспечивающая свободный выбор студентом образовательной траектории и реализацию внутренней потребности интеллектуального потенциала в движении»<sup>4</sup>. Таким образом, академическая мобильность дает возможность установить равноправные партнерские отношения между российскими и зарубежными вузами; способствует обмену преподавательскими кадрами, освоению студентами дополнительных образовательных программ и возможности получения диплома зарубежного университета.

<sup>1</sup> Василенко И. В. Социокультурная мобильность как философская проблема: автореф. дис. ... канд. философ. наук: 09.00.11. Волгоград, 1996. С. 18.

<sup>2</sup> Занятость, безработица, служба занятости: толковый словарь терминов и понятий / под ред. Ю. В. Колесникова. М.: Нива России, 1996. С. 231.

<sup>3</sup> Там же.

<sup>4</sup> Горюнова Л. В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования России: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. Ростов н/Д, 2006. С. 35.

Краткий обзор литературы по вопросам мобильности показывает:

- во-первых, что от родового понятия «мобильность» происходит множество видовых понятий, таких как «социальная мобильность», «культурная мобильность», «социокультурная мобильность», «трудовая мобильность» и др., которые исследуются как отечественными, так и зарубежными учеными;
- во-вторых, содержание понятия «мобильность» детерминировано внешними факторами, вызванными интеграцией России в мировое образовательное пространство и образовательной политикой России, и внутренними, опосредованными формированием личностных качеств человека.

Для нашего исследования, как отмечалось выше, значимым является понятие «профессиональная мобильность», поэтому рассмотрим его подробнее. Профессиональная мобильность связана с системой профессионального образования. Сегодня система высшего образования ориентирована на качественное изменение в подготовке кадров, в том числе и педагогических, что отражается в постоянно обновляющихся Федеральных государственных образовательных стандартах.

Национальная доктрина образования РФ до 2025 г. как основополагающий государственный документ закрепляет приоритет образования в государственной политике, акцентирует внимание на подготовке высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной самореализации в условиях информатизации общества и развития новых наукоемких технологий. Вышесказанное относится и к профессиональной подготовке педагогов. Выпускник педагогического вуза должен быть гибким, оперативным, адаптивным, быстро реагировать на постоянно изменяющиеся культурные, политические, социальные, экономические и профессиональные обстоятельства, иначе говоря, проявлять профессиональную мобильность.

Вопросам профессиональной мобильности посвящено значительное число психологических (Н. О. Вербицкая, Ю. Ю. Дворецкая, З. А. Решетова, А. М. Столяренко и др.) и педагогических исследований (Л. А. Амирова, Л. В. Горюнова, Б. М. Игошев, Ю. И. Калиновский, Б. Д. Литвинов и др.).

Большинство исследователей раскрывает понятие «профессиональной мобильности» через выделение качеств личности в процессе ее профессионального становления, позволяющих детерминировать конкурентоспособность специалиста на рынке труда.

Так, Н. О. Вербицкая профессиональную мобильность рассматривает как черту личности специалиста, позволяющую ему достаточно оперативно реагировать на динамично изменяющуюся среду и позволяющую выживать во многих критических ситуациях, сохраняя при этом по возможности оптимальную форму жизнедеятельности<sup>1</sup>.

По мнению Ю. Ю. Дворецкой, «профессиональная мобильность – это интегральное психическое образование, являющееся одним из механизмов социальной адаптации, позволяющее человеку управлять ресурсами субъектности и профессиональным поведением»<sup>2</sup>. З. А. Решетова, А. М. Столяренко профессиональную мобильность определяют «не только как способность изменить вид деятельности и место, но и умение самостоятельно принимать решения и видеть нестандартные выходы из ситуаций, которые позволяют повышать уровень квалификации и профессионализма, а также быстро ориентироваться в новой образовательной, национальной, социальной, профессиональной среде»<sup>3</sup>. Далее авторы утверждают, что профессиональная мобильность как профессионально-личностное качество проявляется в креативности личности, оперативности принятия решений, высокой адаптации, готовности к постоянной смене внешних факторов, высоком уровне знаний, обучаемости, владении профессиональными приемами, а также активности личности.

Л. А. Амирова рассматривает профессиональную мобильность как необходимое профессионально-личностное качество специалиста (в нашем случае, педагога), помогающее ему поддерживать свою профессиональную компетентность, так как «современная образовательная ситуация характеризуется высокой динамичностью, что позволяет сделать вывод о том, что в педагогике компетенции, если не устаревают, то меняются не менее интенсивно, чем в любой другой научной области»<sup>4</sup>. При этом она обращает внимание на аксиологический компонент профессиональной мобильности, которая «может быть введена в систему основополагающих педагогических ценностей личности как ценность терминальная, базовая, и ценность

<sup>1</sup> Вербицкая Н. О. Образование взрослых на основе жизненного (витагенного) опыта // Педагогика. 2002. № 6. С. 18.

<sup>2</sup> Дворецкая Ю. Ю. Психология профессиональной мобильности личности: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.01. Краснодар, 2007. С. 14.

<sup>3</sup> Решетова З. А., Столяренко А. М. The Emissia. Offline Letters. URL: <http://www.emissia.org/offline/2014/2239.htm>.

<sup>4</sup> Амирова Л. А. Развитие профессиональной мобильности педагога в системе дополнительного образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. Уфа, 2009. С. 54.

инструментальная – организующая действия педагога на эффективное решение профессиональных и жизненных задач»<sup>1</sup>.

Б. Д. Литвинов под профессиональной мобильностью педагога понимает не только энциклопедичность знаний, эрудицию, деловитость, педагогическое мастерство, глубокие профессиональные знания и умения, интеллигентность, но и «готовность к творческому самосовершенствованию, принятию нестандартных решений, способность к предвидению, инициативность, активную жизненную позицию»<sup>2</sup>.

По мнению М. А. Пазюковой, профессиональная мобильность – это «системное (интегральное) качество личности (личностного феномена), позволяющее педагогу быть готовым к изменениям. Это внутренний потенциал личности, актуализируемый ею для решения профессиональных и жизненных проблем, интегральное динамичное личностное образование, способное к саморазвитию. Интегральность профессиональной мобильности включает мотивационный, интеллектуальный и волевой потенциал»<sup>3</sup>.

Характеризуя признаки профессиональной мобильности, авторы разрабатывают ее типологии. Так, А. И. Архангельский выделяет типы профессиональной мобильности:

- первый тип (в силу тех или иных обстоятельств выпускник вуза меняет сферу деятельности в рамках одной «широкой» специальности);
- второй тип (в силу изменения характера деятельности работник претерпевает те или иные изменения в связи с повышением статуса «на служебной лестнице», назначением на новую должность);
- третий тип (работник меняет одну профессию на другую, в той или иной степени «родственную» первоначальной, или сходную с ней и позволяющую хотя бы в ограниченном варианте «опираться» на уже приобретенные в процессе обучения в вузе знания, умения, навыки);

<sup>1</sup> Амирова Л. А. Развитие профессиональной мобильности педагога в системе дополнительного образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. Уфа, 2009. С. 57.

<sup>2</sup> Литвинов Б. Д. Мобильность педагога по трудовому и профессиональному обучению // Педагогика. 1989. № 4. С. 91.

<sup>3</sup> Пазюкова М. А. Развитие социально-профессиональной мобильности студентов педагогического колледжа: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Иркутск, 2003. С. 11.

- четвертый тип (кардинальная смена профессии или рода деятельности, предполагающая способность начать жизнь с «чистого листа»)<sup>1</sup>.

Подобная градация присутствует также в работе А. В. Коржуева и В. А. Попкова:

- «первый тип: человек меняет сферу деятельности в рамках одной общей базовой специальности и остается в рамках первоначального служебного статуса;
- второй тип: содержание деятельности работника меняется в связи со сменой должностных обязанностей, связанных с повышением статуса в иерархии управления;
- третий тип: человек меняет одну профессию на другую, в условиях первоначальной профессиональной сферы, на основе базовых знаний, умений и навыков, ранее приобретенных в условиях вуза и прежней работы;
- четвертый тип: смена одной профессии на другую не „рядоположенную“ ни по роду, ни виду профессиональной деятельности»<sup>2</sup>.

Значимость приведенных выше типологий для педагогики проявляется в необходимости разработки комплекса образовательных целей и задач в профессиональной подготовке педагогов.

В контексте данного исследования важным является рассуждение ученых о том, что профессиональная мобильность является одним из механизмов адаптации личности, который тесно связан с субъектной направленностью личности, такими ее атрибутами, как активность, самореализация, саморегуляция, саморазвитие, самопознание и самосовершенствование. П. Р. Атутов пишет об этом: «Профессиональная мобильность рассматривается нами в аспекте подвижности трудовых функций и способности работника адаптироваться к изменяющимся видам труда»<sup>3</sup>.

В. А. Ядов профессиональную мобильность рассматривает «с точки зрения профессионального самоопределения выпускников, их

<sup>1</sup> Архангельский А. И. Формирование профессиональной мобильности у студентов в процессе обучения в технических вузах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. М., 2003. С. 22–23.

<sup>2</sup> Коржуев А. В., Попков В. А. Традиции и инновации в высшем профессиональном образовании. М.: МГУ, 2003. С. 252–257.

<sup>3</sup> Атутов П. Р. Политехническая подготовка – основа профессиональной мобильности учащихся // Избранные труды: в 2 т. М., 2001. Т. 1: Педагогика трудового становления учащихся. С. 241.

адаптации на рабочем месте, готовности к повышению квалификации, стремления к поиску работы и, в конечном итоге, определения своего места в жизни – успешной социализации в более зрелом возрасте»<sup>1</sup>.

Б. М. Игошев подчеркивает, что «наличие профессиональной мобильности предусматривает готовность специалиста к быстрой смене выполняемых профессиональных заданий, рабочих мест и даже специальностей в рамках одной профессии; способность быстро осваивать новые специальности или изменения в них, возникшие под влиянием научно-технологических преобразований. И далее: «профессиональная мобильность – это сложное интегральное качество индивида, которое проявляется на двух уровнях: как совокупность определенных личностных качеств и свойств человека («внутренняя мобильность») и как конкретные формы, виды его деятельности («внешняя мобильность»)»<sup>2</sup>.

В своем исследовании О. В. Амосова акцентирует внимание на профессиональной мобильности студента, которую связывает с овладением (студентами) конкретными умениями и определяет ее как «умение быстрой перестройки (корректировки) своих действий в конкретных ситуациях, умение быстрого реагирования на происходящие изменения»<sup>3</sup>.

Интересной представляется работа О. М. Дементьевой, которая выделяет критерии определения профессиональной мобильности:

- субъективный – коммуникабельность, открытость, адаптация, реализация себя на рабочем месте;
- профессиональный – знания, опыт, готовность к риску, конкурентоспособность;
- деятельный – наличие мотивации у работников, составление программ и нахождение путей реализации, совершенствование своей работы, ведение деятельности в нестандартных ситуациях, умение брать ответственность на себя за принятие решений»<sup>4</sup>.

Таким образом, в психолого-педагогической литературе профессиональная мобильность определяется как качество личности, владе-

<sup>1</sup> Ядов В. А. Социологическое исследование: методология, программа, методы. Самара, 1995. С. 358.

<sup>2</sup> Игошев Б. М. Системно-интегративная организация подготовки профессионально мобильных педагогов. С. 17.

<sup>3</sup> Амосова О. В. Технология подготовки студентов к воспитательной работе в современных условиях. Иркутск, 2000. С. 27.

<sup>4</sup> Дементьева О. М. Технология контекстного обучения в профессиональном образовании // Среднее профессиональное образование. 2008. №10. С. 7.

ющей системой компетенций, которые дают возможность выходить за пределы одной группы профессий, способствуют освоению новых специальностей и профессий.

Ограничимся анализом приведенных выше мнений, поскольку в других изученных нами работах даются примерно такие же определения профессиональной мобильности. Согласно обоснованному в предыдущем параграфе принципу субъективизма, ученые представляют свою авторскую позицию по поводу определения содержательных характеристик рассматриваемого понятия, но в каждой из них можно обнаружить общие видовые признаки.

Поэтому следующим этапом нашего исследования является выявление общих видовых признаков рассматриваемого понятия. Для этого проанализируем выделенные нами дефиниции. При анализе понятий мы опираемся на высказывание М. А. Галагузовой о том, что, исследуя ключевое понятие, автор выделяет его существенные признаки. При этом он должен помнить, какие из признаков, являются новыми, а какие повторяют уже известные<sup>1</sup>.

Проведенный анализ позволяет обобщить выделенные различными авторами характеристики профессиональной мобильности применительно к студентам педагогического вуза и таким образом выделить три наиболее значимых ее признака. Результаты проведенного анализа отражены в таблице 1.

Таблица 1

Признаки профессиональной мобильности  
студентов педагогического вуза

ХАРАКТЕРИСТИКИ	Авторы	Обобщенный признак
Уровень квалификации личности	З. А. Решетова, А. М. Столяренко	<i>Профессиональные компетенции, определенные ФГОС ВО и профессиональными стандартами педагога</i>
Профессиональные знания и умения личности	Б. Д. Литвинов	
Базовые и специальные компетентности	Л. А. Амирова	
Обобщенные профессиональные способности и умения и способность применять их эффективно	Е. С. Рапацевич	

<sup>1</sup> Галагузова М. А. Понятийные проблемы диссертационных исследований по педагогике // Методология педагогики: понятийный аспект. С. 121.

## 1.2. Мобильность как объект междисциплинарного исследования

ХАРАКТЕРИСТИКИ	Авторы	Обобщенный признак
Готовность к изменению вида деятельности и адаптации к новым условиям труда	З. А. Решетова, А. М. Столяренко	Адаптивность как одна из ключевых характеристик мобильности
Способность к оперативному реагированию на ситуацию затруднения при выборе вариантов и способов решения профессионально-педагогических задач	Е. Г. Никитина	
Успешность адаптации личности к изменяющимся условиям профессиональной деятельности	Б. М. Игошев	
Социальная адаптация, позволяющая человеку управлять ресурсами субъектности и профессиональным поведением	Ю. Ю. Дворецкая	
Изменение характера и динамики профессиональной деятельности, а также ее результаты	Л. А. Амирова	
Самосовершенствование личности	Б. Д. Литвинова	<i>Самореализация</i> как наиболее полное проявление личности своих индивидуальных и профессиональных возможностей и воплощение их в профессиональные достижения, дающие возможность личности быть мобильной
Профессиональная самореализация	Е. А. Никитина	
Самоопределение и самореализация	Е. Г. Неделько	
Самосовершенствование и саморазвитие	Б. М. Игошев	

Таким образом, **профессиональная мобильность студента педагогического вуза** представляет собой интегральную характеристику личности студента, включающую такие признаки, как сформированность *профессиональных педагогических компетенций, адаптивности, способствующих его успешной самореализации* в профессиональной педагогической деятельности.

### 1.3. СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ «ПРОФЕССИОНАЛЬНО-МОБИЛЬНАЯ ПРАКТИКА»

Значимость практико-ориентированной подготовки студентов вузов (в том числе педагогических) как в России, так и за рубежом подтверждается, с одной стороны, исследовательской деятельностью в данной области, с другой – активным внедрением результатов исследований в профессиональную деятельность.

Следует обратить особое внимание на практико-ориентированную подготовку студентов в зарубежных вузах<sup>1</sup>. Например, в Америке студенты овладевают знаниями в конкретной сфере производственной деятельности в условиях профильных организаций, вследствие чего у студентов увеличивается объем знаний о практической деятельности, расширяются профили подготовки для возможности трудоустройства не только по своей специализации, устанавливается тесное сотрудничество вузов с работодателями и др.

Вопросам подготовки студентов в системе высшего образования посвящено довольно много исследований зарубежных ученых. В частности, вопросам организации производственной практики студентов посвящены работы:

- J. and M. Collins (проблема формирования профессиональных компетенций по оказанию социальной помощи)<sup>2</sup>;
  - T. Douglas (организация коллективной формы практики)<sup>3</sup>;
  - F. Fidler (эффективное руководство и управление практикой)<sup>4</sup>
- и др.

В данных исследованиях отражены различные управленческие модели организации практики: «Модель личностного роста и развития», «Ученическая модель», «Управленческая модель», «Модель структурированного обучения» и др. Рассмотрим данные модели подробнее.

---

<sup>1</sup> Игнатъев А. Е. Сравнительный анализ подходов России и Америки к созданию системы практико-ориентированного образования // Педагогическое образование и наука. 2018. № 5. С. 156–160; Савицкая А. В. Практико-ориентированный подход в обучении: обзор зарубежной литературы и проблемы реализации в вузе // European Social Science Journal. 2013. № 4 (23). С. 66–74 и др.

<sup>2</sup> Collins J. and M. Social skills training and the professional helper. England, 1992.

<sup>3</sup> Douglas T. Groupwork practice. L., 1991.

<sup>4</sup> Fidler F., Chemes M. Leadership and Effective Management. [б. р.], 1974. 202 p.

Модель личностного роста и развития основана на использовании терапевтического подхода к обучению. Другими словами, студент становится «клиентом» супервизора, т. е. руководитель изучает компетентностные и личностные характеристики готовности студентов к практике, проявляемые в рабочих ситуациях. Акцент ставится на чувства обучаемого, на развитие его самосознания, на осмысление и усвоение стиля супервизорства. Личностный рост рассматривается как потенциальная возможность профессионального роста. Обучение в основном индивидуальное<sup>1</sup>.

Управленческая модель использует подход к студенту как к любому сотруднику агентства – «стажерство», а основная функция руководителя практики – управление этим «стажерским» процессом. Данный подход больше сосредоточен на приобретении студентами профессиональных поведенческих знаний, умений и навыков. При этом обучение осуществляется непосредственно в процессе производственной деятельности в условиях профильной организации. Главное условие – удовлетворение потребностей клиентов и обеспечение стандартов качества работы агентства, строгое соблюдение установленных правил. Больше внимание уделяется результатам практики, чем процессу работы<sup>2</sup>.

Модель структурированного обучения становится все более распространенной в настоящее время. Это менее индивидуализированный подход, так как ему больше свойственно профессиональное становление в «команде». При данном подходе важным является приобретение навыков работы, но не меньшее внимание уделяется также и ценностным основам профессиональной деятельности. Модель структурированного обучения предполагает использование академического и прикладного практико-ориентированного подхода<sup>3</sup>.

«Ученическая модель» аналогична моделям обучения на производстве, где ученики наблюдают за работой опытных специалистов – «наставников». Огромное значение имеют отношения между субъектами данной деятельности. Тем самым обучение происходит в процессе реальной «наставнической» деятельности, а не в ходе теоретических бесед. Практика подразумевает копирование существующих поведенческих моделей работы, поэтому необходи-

<sup>1</sup> Кремнева Т. Л. Технология обучения практике социальной работы в Великобритании // Педагогика. 2001. № 1. С. 82–87.

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> Там же.

мы непосредственное наблюдение студента за работой наставника и последующий анализ увиденного. Очень важным здесь является знание теории поведения. Одинаковое внимание уделяется и процессу, и результатам практики<sup>1</sup>.

Не менее интересен опыт зарубежных коллег по подготовке специалистов социальной сферы, исследованный Т. Л. Кремневой. Она выделила концептуальную идею необходимости организации практики, которая заключается в том, что подготовка специалистов социальной сферы, понимающих и принимающих смысл и содержание каждого профессионального действия и ответственных профессиональных решений, может быть результатом глубокой интеграции общетеоретических знаний, социокультурного опыта и осознанного личностного отношения, которые и отличают профессионала социальной работы. Т. Л. Кремнева пишет: «Такая интеграция опыта и знания в процессе обучения реализуется в ходе практической подготовки в условиях реальной действительности, но под контролем наставника. Такой способ организации обучения получил за рубежом, в частности в Германии, Франции, Италии и в других странах мира название «field instruction» (полевое обучение) – обучение на практике»<sup>2</sup>.

Организаторы практики за рубежом, а именно в Европе, по мнению Т. Л. Кремневой, исходят из понимания того, что «эффективная практика должна включать следующие элементы:

- осознание основных социальных проблем, а следовательно, вовлечение в общественную работу;
- коммуникабельность, включая искренность и сострадание;
- строгая самодисциплина, знание теории, исследований и законодательства в своей области практики, демонстрируемые компетентностью в выполнении основных задач;
- высокий уровень критической рефлексии, включая умение ставить вопросы, творчески решать задачи, свободу мысли и готовность исследовать свои собственные ценности, предположения и склонности;
- способность исследовать новые возможности на практике через новаторство, риск и исследование;

<sup>1</sup> Кремнева Т. Л. Технология обучения практике социальной работы в Великобритании. С. 82–87.

<sup>2</sup> Там же. С. 82.

- эффективные организационные навыки, проявляющиеся во взаимодействии, лидерстве, уверенности и навыках переговоров;
- приверженность ценностям и этике профессии»<sup>1</sup>.

В последние годы в России внимание государства и профессиональной педагогической общественности обращено на необходимость практико-ориентированной подготовки студентов вузов, в том числе и будущих педагогов. Стратегические ориентиры в развитии российского образования в условиях коренных изменений в жизни современного общества связаны с разработкой эффективной стратегии модернизации высшей школы. Приняты и реализуются важнейшие государственные документы: Федеральный закон «Об образовании в РФ»<sup>2</sup>, Государственная программа РФ «Развитие образования» 2018–2025 гг.<sup>3</sup>, введен в действие Указ Президента РФ «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки»<sup>4</sup>, приняты ФГОС ВО по педагогическому образованию, ФГОС ООО и др.

Вступили в действие:

- Постановление Правительства РФ «Об утверждении Правил участия объединений работодателей в разработке и реализации государственной политики в области профессионального образования»;
- Приказ Федерального агентства по образованию «Разработка предложений по усовершенствованию налогового законодательства Российской Федерации в целях расширения возможностей участия работодателей в развитии учреждений профессионального образования»;

---

<sup>1</sup> Кремнева Т. Л. Технология обучения практике социальной работы в Великобритании. С. 85.

<sup>2</sup> Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон № 273-ФЗ от 29.12.2012. URL: [www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174).

<sup>3</sup> Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 гг. URL: <http://sudact.ru/law/rasporiazhenie-pravitelstva-rf-ot-22112012-n-2148-r/gosudarstvennaia-programma-rossiiskoi-federatsii-razvitie>.

<sup>4</sup> О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки: указ Президента № 599 РФ от 7 мая 2012 г. М., 2012. URL: <http://base.garant.ru/70170946/#ixzz5w1ZZoEYN>.

- совместный приказ Министерства науки и высшего образования РФ и Министерства просвещения РФ «О практической подготовке обучающихся»<sup>1</sup> и др.

Вопросам практико-ориентированной подготовки в российских вузах посвящено довольно много психолого-педагогических работ: В. В. Лаптева, С. А. Писаревой, А. П. Тряпицыной<sup>2</sup>, А. В. Белоцерковского<sup>3</sup>, Ж. С. Поздняковой<sup>4</sup>, В. С. Сенашенко<sup>5</sup> и др.

Для нашего исследования важна работа коллектива авторов – В. В. Лаптева, С. А. Писаревой и А. П. Тряпицыной, которые провели сравнительный анализ ФГОС ВО по подготовке педагогов в университете (к чему готовят будущих педагогов в университетах?) и ФГОС ООО (какие специалисты необходимы образовательным организациям?). В результате исследования авторы пришли к выводу о «недостаточной согласованности позиции вузовской профессиональной общественности в определении современных путей реализации основных ценностно-смысловых ориентиров подготовки педагогических кадров, отвечающих требованиям времени»<sup>6</sup>.

<sup>1</sup> Об утверждении Правил участия объединений работодателей в разработке и реализации государственной политики в области профессионального образования: постановление Правительства РФ. М.: Правительство РФ, 2008. URL: [www.zakonprost.ru/content/base/128733](http://www.zakonprost.ru/content/base/128733); О выделении ассигнований их федерального бюджета на выполнение научно-исследовательских работ в 2008 по итогам открытого конкурса «Разработка предложений по совершенствованию налогового законодательства Российской Федерации в целях расширения возможностей участия работодателей в развитии учреждений профессионального образования: приказ Федерального агентства по образованию № 991 от 7 августа 2008. URL: <http://base.garant.ru/6392201>. О практической подготовке обучающихся: приказ Министерства науки высшего образования Российской Федерации и Министерство просвещения Российской Федерации № 885 от 5 августа 2020. М.: Правительство РФ, 2020. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202009110053>.

<sup>2</sup> Концептуальная рамка согласования образовательных и профессиональных стандартов в программах подготовки педагогов в университете / В. В. Лаптев, С. А. Писарева, А. П. Тряпицына. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualnaya-ramkasoglasovaniya-brazovatelnyh-i-professionalnyh-standartov-v-programmah-podgotovkipedagogov-v-universitete>.

<sup>3</sup> Белоцерковский А. В. К вопросу о согласовании образовательных и профессиональных стандартов // Высшее образование в России. 2015. № 6. С. 26–30.

<sup>4</sup> Позднякова Ж. С. Проблема взаимосвязи требований образовательных и профессиональных стандартов // Молодой ученый. 2017. № 12. С. 539–542. URL: <https://moluch.ru/archive/146/40920>.

<sup>5</sup> Сенашенко В. С. О соотношении профессиональных стандартов и ФГОС высшего образования // Высшее образование в России. 2015. № 6. С. 31–36.

<sup>6</sup> Концептуальная рамка согласования образовательных и профессиональных стандартов в программах подготовки педагогов в университете / В. В. Лаптев, С. А. Писарева, А. П. Тряпицына. С. 8.

Также невозможно не согласиться с мнением авторов, что «в ФГОС ВО представлена слишком обобщенная формулировка компетенций, заданных как ожидаемый результат, что требует их уточнения для конкретных профилей подготовки, а также усиливает вероятность разночтений в понимании смысла формулировок компетенций (или используемых в их формулировках понятий) для разных категорий пользователей: преподавателей, студентов, работодателей»<sup>1</sup>.

Авторская позиция, отраженная в публикациях разных лет<sup>2</sup>, совпадает с выводами, представленными выше.

Большие возможности в подготовке практико-ориентированных выпускников педагогических вузов предоставляет производственная практика студентов. Вопросам практики посвящено довольно много философских, социологических, психолого-педагогических и других работ ученых. Сошлемся лишь на некоторые, значимые для нашего исследования. В. Е. Кемеров отмечает, что «традиционно конкретизация представлений о практике идет по линии противопоставления практики и теории»<sup>3</sup>. Согласно философскому энциклопедическому словарю, практика – это «материальная, чувственно-предметная, целеполагающая деятельность человека, имеющая своим содержанием освоение и преобразование природных и социальных объектов и составляющая всеобщую основу, движущую силу развития человеческого общества и познания»<sup>4</sup>.

Согласно этому определению, «практика выступает как целостная система действий. Структура практики включает в себя потребность, цель, мотив, целесообразную деятельность в виде ее отдельных актов,

<sup>1</sup> Концептуальная рамка согласования образовательных и профессиональных стандартов в программах подготовки педагогов в университете / В. В. Лаптев, С. А. Писарева, А. П. Тряпицына. С. 10.

<sup>2</sup> Галагузова М. А., Дорохова Т. С., Миниханова С. А. Понятийно-терминологические проблемы внедрения ФГОС ООО в образовательные учреждения // Педагогическое образование и наука. 2013. № 4. С. 74–79; Дорохова Т. С. «Профессионализм» и «компетентность» педагога: соотношение понятий // Понятийный аппарат педагогики и образования: коллективная монография; отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. Вып. 7. Екатеринбург: [б. и.], 2012. С. 300–305; Исхаков Р. Х. Практико-ориентированная подготовка специалистов социальной сферы к социально-педагогической деятельности // Образование: традиции и инновации: VII Междунар. науч.-практ. конф. (Прага, Чешская республика, 29 декабря 2014 г.). Прага: WORLD PRESS s r. o., 2015. С. 61–68.

<sup>3</sup> Современный философский словарь / под общ. ред. В. Е. Кемерова. 3-е изд., испр. и доп. М.: Академический Проект, 2004. С. 545.

<sup>4</sup> Философский энциклопедический словарь / гл. ред.: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев и др. М.: Сов. энциклопедия, 1983. С. 522.

предмет, на который направлена деятельность, средства, с помощью которых достигается цель, и, наконец, результат деятельности»<sup>1</sup>.

Философское положение «Практика является критерием истины» отражает сущностное значение вузовской практики как возможность для студента проверить, соотнести академические знания, полученные внутри вуза, с практической реальностью в условиях вне вуза – в профильных организациях. Об этом пишет и В. Е. Кемеров: «Рассмотрение практики в отношении к познанию – в особенности к научно-теоретическому познанию – обычно концентрировалось вокруг вопроса о практике как критерии истинности... Практичность критерия знания обнаруживалась... в полисубъектном процессе его проверки и освоения»<sup>2</sup>. В работе по социальной философии он утверждает, что «теория (шире – наука) толкуется как тип обезличенного, абстрактного знания, очищенного от человеческих (индивидуальных – прежде всего) интересов, пристрастий, предубеждений. В этом случае практическая деятельность представляется как деятельность заинтересованная, «заряженная» потребностями, эмоциями, нравственными и эстетическими предпочтениями»<sup>3</sup>.

Исходя из этого, можно заключить, что теория абстрагирована от личности и не должна в себе отражать индивидуальность человека, практическая деятельность же (практика) отражает личность, которая в нее включена и активно проявляет себя индивидуально на когнитивном, аффективном, деятельностном уровнях. Это обнаруживаем и в вузовской практике, где студент-практикант проявляет определенную мотивацию в освоении профессиональной деятельности и на основе нравственных, этических и эстетических задатков выражает эмоционально свое отношение к выбранной профессии, определяет свое место на рынке труда как будущего специалиста с учетом личностной мотивации и социальных ожиданий со стороны общества и государства.

Вузовская практика является для студентов социально- и личностно-преобразующей, специально организованной формой деятельности в условиях профильных организаций.

Поэтому можно утверждать, что вузовская практика является «целостной системой»; отражает «потребности» в реализации практико-

<sup>1</sup> Философский энциклопедический словарь. С. 523.

<sup>2</sup> Современный философский словарь / под общ. ред. В. Е. Кемерова. С. 546.

<sup>3</sup> Социальная философия: словарь / сост. и ред. В. Е. Кемеров, Т. Х. Керимов. 2-е изд., испр. и доп. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2006. С. 370.

ориентированной подготовки студентов к профессиональной деятельности. «Предметом» практики является познание студентами своей будущей профессиональной деятельности в условиях профильной организации, принимающей студентов на практику. В рамках вузовской практики организуется «целесообразная деятельность» по реализации цели, мотивов деятельности студентов на практике.

Если рассмотреть вузовскую практику как составляющую профессионально-образовательного процесса по подготовке студентов педагогических вузов как будущих специалистов, то это действительно «целесолагающая деятельность» по «преобразованию социального объекта», которым является студент-практикант.

В период вузовской практики происходит преобразование студента на профессиональном, социальном и личностном уровнях. На профессиональном уровне он осваивает содержание профессиональной деятельности, на социальном уровне выявляет значимость выбранной им профессии для общества, государства или для отдельно взятого человека, на личностном уровне определяет для себя ценностно-смысловое отношение к выбранной профессии. Это и есть преобразование студента как социального объекта.

В системе профессионального образования практика способствует профессиональному становлению студента-бакалавра как будущего специалиста в реальных производственных условиях с целью приобретения первоначального опыта деятельности. В системе высшего образования практика является «составной частью учебно-воспитательного процесса, предусмотренного учебными планами и программами, организуемой в реальных производственных условиях (или близких к ним) с целью формирования у студентов представлений о конкретной профессиональной сфере, обучения студентов практическим знаниям, навыкам и умениям, приобретения ими опыта самостоятельной работы по избранной профессии»<sup>1</sup>.

Сегодня в профессиональной подготовке молодежи практика является важной частью всего профессионально-образовательного процесса в условиях вуза. Это отражено в ФГОС ВО. На основании этого законодательного документа вузам делегированы права в организации и проведении практики для студентов в части:

- определения места и роли практики в основной образовательной программе;

<sup>1</sup> Энциклопедия профессионального образования: в 3 т. / под ред. С. Я. Батышева. Т. 2. М.: АПО, 1999. С. 298.

- создания учебных планов и написания рабочих программ по практике;
- поиска профильных организаций, способных организовать практику для студентов и осуществить через наставническую деятельность передачу профессионального опыта;
- определения видов и типов практик.

Нами проанализированы рабочие программы по практике для студентов педагогических вузов: Томского государственного педагогического университета, Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета, Уральского государственного педагогического университета, Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, Российского государственного профессионально-педагогического университета. Данный анализ позволил выявить многообразие подходов к организации практики студентов в педагогических вузах, что вызвано высокой степенью самостоятельности вузов в определении цели и задач практики, а также программы и формы отчетности по каждому типу практики. С одной стороны, это снижает уровень стандартизации в организации и проведении практики, а с другой – позволяет модернизировать и тем самым повышать эффективность практики.

В самом понятии «педагогическая практика» (форма профессионального обучения в высших и средних педагогических учебных заведениях; ведущее звено практической подготовки будущих учителей, которая проводится в условиях, максимально приближенных к профессиональной деятельности<sup>1</sup>) отражена специфика педагогического образования. В «Большом тематическом словаре по образованию и педагогике» дается расширенное представление о педагогической практике – это «вид учебной деятельности, составная часть образовательной программы высшего и среднего педагогического образования, соответствующая Государственным образовательным стандартам по направлениям подготовки и/или специальностям высшего и среднего педагогического профессионального образования в соответствии с Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования и Государственным

<sup>1</sup> Мардахаев Л. В., Полянская Е. Г. Практика студента социально-педагогического факультета. Самара: Союз, 1998. С. 212.

образовательным стандартом среднего профессионального образования педагогических факультетов и педагогических колледжей»<sup>1</sup>.

В исследованиях О. А. Абдуллиной, Ю. Н. Галагузовой, Т. В. Горбуновой, И. А. Каралаш, О. А. Конник и др. отражены различные аспекты содержания, организации и проведения практики:

- педагогическая практика студентов педагогических институтов (О. А. Абдуллина, Л. А. Кабанина, В. Т. Чепиков)<sup>2</sup>;
- социально-педагогическая практика: организация и технологии (И. А. Карлаш, Ю. Н. Галагузова, Г. В. Сорвачева, Г. Н. Штинова)<sup>3</sup>;
- методика организации и прохождения практики (А. Н. Макарова)<sup>4</sup>;
- опыт организации педагогической практики студентов младших курсов (А. Е. Мосин)<sup>5</sup>.

О. А. Конник выделяет условия эффективности организации практики для студентов педагогических вузов:

- «реализация индивидуального и дифференцированного подходов к студентам;
- ориентация студентов на инновационную деятельность в учебных заведениях в процессе практики;
- проведение специальных занятий по подготовке к практике;
- использование рейтинговой системы при выставлении оценки за практику»<sup>6</sup>.

<sup>1</sup> Полонский В. М. Большой тематический словарь по образованию и педагогике. С. 221.

<sup>2</sup> Абдуллина О. А., Загрязкина Н. Н. Педагогическая практика студентов: учебное пособие для студентов пед. ин-тов. М., 1989. 175 с.; Кабанина Л. А., Никулина О. М., Смотров Л. Н. и др. Педагогическая практика: учеб.-методическое пособие для студентов пед. вузов. 2-е изд., испр. и доп. Саратов: Научная книга, 2009. 96 с.; Чепиков В. Т., Щербakov Ю. И. Педагогическая практика студентов: учебное пособие. М.: Таганка, 2003.

<sup>3</sup> Каралаш И. А. Социально-педагогическая практика: организация и технология проведения. Астрахань: ЦНТЭП, 1997. 72 с.; Галагузова Ю. Н., Сорвачева Г. В., Штинова Г. Н. Социальная педагогика: Практика глазами преподавателей и студентов: пособие для студ. М.: ВЛАДОС, 2003. 224 с.

<sup>4</sup> Макарова А. Н. Педагогическая практика: методические рекомендации по организации и прохождению практики. М., 1997. 37 с.

<sup>5</sup> Мосин А. Е. Опыт организации педагогической практики студентов младших курсов // Теория и практика высшего педагогического образования. М.: МГПИ им. В. И. Ленина, 1987. С. 100–106.

<sup>6</sup> Конник О. А. Организация педагогической практики студентов педвуза в процессе профессиональной подготовки будущих учителей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Курган, 1997. С. 35.

По мнению С. И. Фетисовой, условиями успешности организации практики в педагогическом колледже являются:

- соответствие целей, содержания, форм организации практики инновационным изменениям, происходящим в современной школе, а также социально-педагогическим проблемам развития и воспитания современных школьников;
- опора подготовки и переподготовки педагогического персонала, руководителей педагогической практики на *понимание социально-педагогической зрелости студентов как важнейшего компонента готовности студентов к предстоящей самостоятельной педагогической деятельности*;
- социальное партнерство между образовательными учреждениями и организациями, где реализуется практика студентов, как средство становления их социально-педагогической зрелости;
- индивидуализация непрерывной педагогической практики как процесс выбора и реализации студентами колледжа личностно-смысловой сущности;
- принцип целостности и поэтапного развития социально-педагогической зрелости студента, обеспечивающего единство теоретического и практического подходов, как условие повышения качества подготовки будущего специалиста;
- создание условий для развития социально-педагогической зрелости студента на всех этапах профессиональной подготовки в процессе педагогической практики;
- диагностика развития социально-педагогической зрелости студента и успешности его профессионального становления в процессе педагогической практики<sup>1</sup>.

Представляет интерес исследование А. Г. Ковалевой, которая рассматривает практику социальных педагогов. Для нашего исследования является важным положение о том, что подготовка студентов в условиях практики предполагает кардинальное изменение профессионально-педагогических подходов к образованию, направленное *на овладение различными методами диагностики и коррекции личности студента, внедрение творческого подхода к организации теоретической и практической подготовки студентов и постоянной рефлексии результатов своей деятельности* на основе системы диагно-

<sup>1</sup> Фетисова С. И. Управление педагогической практикой как ситуацией становления социально-педагогической зрелости студента педагогического колледжа: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Ростов н/Дону, 2007. С. 45.

стического обеспечения, включающего комплексную, социальную, психологическую и педагогическую диагностику. Таким образом, в период прохождения практики необходимы диагностика и коррекция личности студента и развитие у каждого студента саморефлексии. Кроме того, автор полагает, что практика будет эффективной, если:

- содержание, направления, методы и формы практики отражают процесс социализации личности студента, максимально приближенный к социально-педагогической деятельности, и обеспечивает полноценное саморазвитие будущих социальных педагогов;
- обеспечена *научно-методическая оснащенность* всех видов практик;
- студентами осуществляется постоянная рефлексия по определению готовности к социально-педагогической деятельности<sup>1</sup>.

Коллектив авторов Ю. Н. Галагузова, Г. В. Сорвачева, Г. Н. Штинова также исследовал практику в рамках профессиональной подготовки социальных педагогов<sup>2</sup>. В своем учебно-методическом пособии авторы выделили принципы проведения практики (*обратной связи теоретического обучения и практики, последовательности, преемственности, динамичности, полифункциональности, перспективности, свободы выбора, сотрудничества*), методику организации и проведения практики с первого по четвертые курсы. Особый интерес представляет вторая часть пособия, в котором студенты по материалам практики составляют различные социально-педагогические задачи и защищают их на итоговом занятии по практике<sup>3</sup>.

Значимой в контексте нашего исследования представляется работа Л. К. Ивановой, в которой раскрывается *интегративная роль* практики, позволяющая координировать взаимосвязи теоретического, практико-ориентированного обучения и научно-исследовательской деятельности студентов, выступать в качестве связующего звена между производственным и академическим обучением, между наукой и социально-педагогическим опытом, совмещать в себе особенности процессов профессионального обучения и воспитания, обеспечи-

<sup>1</sup> Ковалева А. Г. Педагогические условия организации непрерывной педагогической практики социальных педагогов на материале колледжа ВДЦ «Орленок»: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Ростов н/Д, 2001. С. 35.

<sup>2</sup> Галагузова Ю. Н., Сорвачева Г. В., Штинова Г. Н. Социальная педагогика: Практика глазами преподавателей и студентов.

<sup>3</sup> Там же. С. 14.

вать профессиональную социализацию студентов. Автор также определяет условия успешности организации и проведения практики: «создание и реализация в системе профессиональной подготовки содержательной модели практики, основанной на интегративном и личностно-деятельностном подходах к определению ее содержания и организации, и соответствующей технологии, обеспечивающей формирование гуманистических ценностных ориентации студентов»<sup>1</sup>.

Изучение различных источников показывает, что для уточнения характера практики используются различные термины: учебная, полевая, преддипломная, технологическая, комплексная и др. В данной монографии исследуется *производственная практика студентов в педагогическом вузе*.

В «Педагогическом энциклопедическом словаре» производственная практика определяется как «вид учебных занятий, в процессе которого учащийся (студент) самостоятельно выполняет в условиях действующего производства реальные производственные задачи, определенные учебной программой»<sup>2</sup>.

В. М. Полонский дает расширенное определение производственной практики, полагая, что это «вид учебной деятельности, направленный на овладение целостной профессиональной деятельностью согласно учебным планам высшего и среднего профессионального образования. Содержание, формы и сроки практики разрабатываются соответствующими кафедрами и утверждаются советами факультетов с учетом территориальных условий, профиля факультетов, особенностей контингента студентов»<sup>3</sup>.

В предыдущем параграфе монографии мы обосновали необходимость формирования мобильности как качества студентов педагогических вузов. На возможность его формирования посредством производственной практики указывают различные ученые.

В. В. Лаптев, С. А. Писарева и А. П. Тряпицына отмечают, что значимым направлением модернизации отечественного педагогического образования является усиление *практико-ориентированности под-*

<sup>1</sup> Иванова Л. К. Гуманистический ценностный потенциал вузовской учебно-производственной практики социальных педагогов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Тамбов, 2002. С. 105.

<sup>2</sup> Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад; редкол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. 2-е изд., стереотип. М., 2009. С. 212.

<sup>3</sup> Полонский В. М. Большой тематический словарь по образованию и педагогике. С. 222.

готовки педагогических кадров<sup>1</sup>. В статье представлены некоторые формальные характеристики реализации практико-ориентированности подготовки педагогов. На основании сравнения стандарта профессиональной деятельности «Педагог» с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования и Федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования авторы приходят к выводу, что эти стандарты не согласованы между собой. «Специфика проектирования современных программ подготовки педагогов, на наш взгляд, заключается в том, что они должны учитывать требования не только Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования, но и стандарта общего образования, отражающего содержательную основу профессиональной деятельности педагога»<sup>2</sup>.

Профессиональный стандарт «Педагог» был принят в 2013 году<sup>3</sup> «как инструмент реализации стратегии образования в меняющемся мире; как инструмент повышения качества образования и выхода отечественного образования на международный уровень; как объективный измеритель квалификации педагога; как средство отбора педагогических кадров в учреждения образования; как основа для формирования трудового договора, фиксирующего отношения между работником и работодателем»<sup>4</sup>. В 2022 году вводится новый профессиональный стандарт, направленный на приведение в соответствие требований к профессии педагога и изменяющейся среды.

Кроме того, на сегодняшний день приняты профессиональные стандарты «Специалист по работе с семьей» (2013 г.), профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания» (2017 г.) и др.

Рассмотрим подробнее стандарт «Специалист в области воспитания». В нем указаны наименование базовой группы, должности

<sup>1</sup> Концептуальная рамка согласования образовательных и профессиональных стандартов в программах подготовки педагогов в университете / В. В. Лаптев, С. А. Писарева, А. П. Тряпицына. С. 8.

<sup>2</sup> Там же. С. 11.

<sup>3</sup> Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании (воспитатель, учитель)»: приказ Министерства труда и социальной защиты от 18 октября 2013 № 544 н. 21 с.

<sup>4</sup> Белякова Н. А. Модель национальной системы учительского роста и совершенствование профессионального стандарта «Педагог» // Образование и педагог в условиях информационного социума: взгляд из будущего: материалы Всерос. науч.-практ. конф. 22 ноября 2016 г. / отв. ред. С. П. Машовец, Н. Б. Москвина. Владивосток: Дальневосточный федеральный ун-т, 2017. С. 36–39.

(профессии) или специальности: педагогические работники в средней школе, педагогические работники в начальном образовании, педагогические работники в дошкольном образовании, специалисты в области образования, не входящие в другие группы, педагог социальный, специалист в области социальной работы.

Для каждой группы представлены обобщенные трудовые действия, влекущие за собой овладение необходимыми знаниями, умениями и опытом практической деятельности. Специалистам, овладевшим необходимыми компетенциями, присваивается соответствующий уровень квалификации.

С 1 января 2020 года все работодатели обязаны применять профстандарты. В Трудовом кодексе действует отдельная ст. 195, описывающая понятие «профессиональный стандарт». Однако вновь вводимые и действующие стандарты (образовательные и профессиональные) по-прежнему имеют рассогласования. В связи с этим, ученым необходимо определить, какими профессиональными компетенциями должен овладеть студент, обучаясь в педагогическом вузе, чтобы в дальнейшем занимать ту или иную должность в профильной организации.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что детерминантная составляющая подготовки практико-ориентированных мобильных студентов педагогического вуза включает:

- внешние факторы (международный опыт практико-ориентированной подготовки, требования Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования и Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования, содержание профессионального стандарта специалиста, профессиональные компетенции специалиста);
- внутренние факторы (мотивация студентов к профессионально-педагогической деятельности, адаптивность и самоанализ студента).

Данные факторы необходимо учитывать при организации и проведении в педагогических вузах профессионально-мобильной практики, направленной на формирование профессиональных компетенций специалиста и, в особенности, профессиональной мобильности студентов.

## Глава 2

# КОНЦЕПЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-МОБИЛЬНОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

.....

В главе обоснованы и выделены методологические подходы и принципы построения концепции профессионально-мобильной практики, разработана концепция профессионально-мобильной практики в педагогическом вузе, которая отражена в структурной модели

### 2.1. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПОСТРОЕНИЮ КОНЦЕПЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-МОБИЛЬНОЙ ПРАКТИКИ

Выбор методологии исследования является важным этапом научной деятельности. В монографии мы опираемся на положения общей методологии, разработанной философами А. Н. Аверьяновым, В. Г. Афанасьевым, А. Я. Баскаковым, И. В. Блаубергом, А. И. Уемовым, Э. Г. Юдиным и др.<sup>1</sup> Известно, что *методология* – это, во-первых, совокупность познавательных средств, методов, приемов, используемых в какой-либо науке; во-вторых, область знания, изучающая

<sup>1</sup> Аверьянов А. Н. Системное познание мира: методологические проблемы. М., 1985; Афанасьев В. Г. Общество: системность, познание и управление. М.: Политиздат, 1981; Баскаков А. Я., Туленков Н. В. Методология научного исследования: учеб. пособие. 2-е изд., исправл. Киев, 2004; Блауберг И. В., Юдин Э. Г. Становление и сущность системного подхода. М.: Наука, 1993; Уемов А. И. Системный подход и общая теория систем. М.: Мысль, 1978; Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. М.: Наука, 1978 и др.

средства, предпосылки и принципы организации познавательной и практически-преобразующей деятельности<sup>1</sup>.

Для нашего исследования важна позиция И. В. Блауберга и Э. Г. Юдина, которые утверждают, что «методология науки дает характеристику компонентов научного исследования, его объекта, предмета анализа, задач, совокупности исследовательских средств, необходимых для их решения, а также формирует представление о последовательности действий ученого в процессе решения исследовательских задач»<sup>2</sup>.

А. Я. Баскаков и Н. В. Туленков отмечают, что «общенаучные методы исследования... классифицируются по степени общности в сфере действия»<sup>3</sup>. «Общенаучные методы выступают в качестве своеобразной промежуточной методологии между философией и фундаментальными теоретико-методологическими положениями специальных наук. К общенаучным относятся такие понятия как „информация“, „модель“, „структура“, „функция“, „система“, „элемент“... На основе общенаучных понятий и концепций формируются соответствующие методы и принципы познания, которые обеспечивают связь и оптимальное взаимодействие философии со специально-научным знанием и его методами»<sup>4</sup>.

В обосновании и разработке методологии педагогики существенную роль сыграли теории известных методологов педагогики В. В. Краевского, В. И. Загвязанского, А. М. Новикова, М. Н. Скаткина и др. В монографии за основу нами принято определение методологии педагогики В. В. Краевского и Е. В. Бережновой. *Методология педагогики* «есть система знаний об основаниях и структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, отражающих... педагогическую действительность, а также система деятельности по получению таких знаний и обоснованию программ, логики, методов и оценке качества специально-научных педагогических исследований»<sup>5</sup>.

Другой известный методолог педагогики А. М. Новиков выделяет в структуре методологии педагогики три отдельных ее составляю-

<sup>1</sup> Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. 6-е изд. М.: Политиздат, 1991. С. 278.

<sup>2</sup> Блауберг И. В., Юдин Э. Г. Становление и сущность системного подхода. С. 31.

<sup>3</sup> Баскаков А. Я., Туленков Н. В. Методология научного исследования. 2-е изд., испр. Киев, 2004. С. 29.

<sup>4</sup> Там же.

<sup>5</sup> Краевский В. В., Бережнова Е. В. Методология педагогики: новый этап: учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2006. С. 18.

щих: «методологию педагогического исследования, методологию практической педагогической деятельности и методологию учебной деятельности»<sup>1</sup>. Данное мнение является актуальным в контексте изучения научной проблемы в трех взаимосвязанных понятиях «методология – теория – практика», что является особо значимым для нашего исследования.

Методология педагогики определяет методы изучения и преобразования действительности, пути достижения поставленной цели (методы), реализация которых предполагает применение определенных процедур, приемов, средств (методики). Взаимосвязь понятий «методология», «метод», «методика», «функции» определяется как соотношение целого и части. Инструментом реализации методологических оснований научного анализа педагогических явлений и процессов является *методологический подход*.

Представим наше понимание методологического подхода. Подход в самом общем виде – это совокупность приемов, методов, средств, определяющих логику изучения научной проблемы. Различные методологические подходы определяют различные виды деятельности:

- научную, нацеленную на получение новых знаний в области педагогики;
- практическую, направленную на преобразование педагогической действительности;
- управленческую, обеспечивающую эффективность деятельности образовательной организации или педагогического коллектива и т. д.<sup>2</sup>

При этом, как отмечают Н. В. Бордовская и А. А. Реан, в педагогике исследователи обычно опираются на несколько подходов, однако они не всегда понимают, как же соединить все составляющие данных подходов «в соответствии с логикой проводимого исследования, чтобы раскрыть причинно-следственные связи между педагогическими явлениями и процессами»<sup>3</sup>.

Н. В. Ипполитова в связи с этим предлагает следующие условия выбора методологических подходов:

<sup>1</sup> Новиков А. М., Новиков Д. А. Методология. М.: СИНТЕГ, 2007. С. 21.

<sup>2</sup> Методология педагогики: педагогическая наука и педагогическая практика как единая система.

<sup>3</sup> Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика: учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений. СПб.: Питер, 2009. С. 22.

- адекватность избираемых подходов, т. е. в полной мере соответствие целям и задачам педагогического исследования;
- использование не одного, а нескольких подходов, соответствующих одному или нескольким уровням методологии, для получения объективной и целостной картины исследуемого педагогического явления;
- отсутствие взаимоисключающих подходов среди применяемых в исследовании;
- использование взаимодополняющих методологических подходов, что позволит изучить конкретный объект всесторонне и во всех его взаимосвязях<sup>1</sup>.

В данном исследовании в качестве основополагающих заявлены: системный, аксиологический, компетентностный и личностно-деятельностный подходы. Рассмотрим их подробнее.

Системный подход подробно описан в научной литературе А. Н. Аверьяновым, И. В. Блаубергом, В. В. Краевским, В. М. Полонским, А. И. Уемовым и др.<sup>2</sup> В соответствии с этим подходом «явление объективной действительности рассматривается с позиции закономерностей системного целого и взаимодействия его частей; это и образует особую гносеологическую призму анализа или особое измерение реальности»<sup>3</sup>.

В основе системного подхода лежит исследование объектов как систем, которое ориентирует исследователя на раскрытие сущности объекта, выявление многообразных типов связей сложного объекта и сведение их в единую целостную картину. По определению А. И. Уеова, система – это «совокупность множества взаимосвязанных элементов, образующих определенную целостность. Общим признаком системы является наличие некоторого множества элементов»<sup>4</sup>.

Более развернутое представление о системе дано в работе В. В. Краевского и А. В. Хуторского, – «это целостный комплекс эле-

<sup>1</sup> Ипполитова Н. В. Методологические основания проблем профессиональной педагогики // Научные исследования в образовании. 2012. № 11. С. 22.

<sup>2</sup> Аверьянов А. Н. Системное познание мира: методологические проблемы; Блауберг И. В., Юдин Э. Г. Становление и сущность системного подхода; Краевский В. В., Бережнова Е. В. Методология педагогики: новый этап; Полонский В. М. Большой тематический словарь по образованию и педагогике; Троицкая Ю. В. Профессиональная мобильность: российский и зарубежный опыт оперирования термином.

<sup>3</sup> Аверьянов А. Н. Системное познание мира: методологические проблемы. С. 154.

<sup>4</sup> Уемов А. И. Системный подход и общая теория систем. С. 35.

ментов, связанных между собой таким образом, что изменение одного из них приводит к изменению остальных. В минимальный набор характеристик системы, которые определяют системный подход к изучаемому объекту, входят: состав (совокупность элементов в нее входящих), структура (связь между ними) и функции каждого элемента, его роль и значение в системе»<sup>1</sup>.

Для любой системы характерным является определение ее структуры. Э. Г. Юдин считает, что изучение структуры системы означает объединение выделенных элементов некоторой закономерной связью, раскрытие совокупности отношений, существующих между элементами этой системы. «Структура как бы пронизывает все элементы системы единой нитью, представляя собой целостную характеристику системы. Поэтому выявление структуры связано с установлением, с одной стороны, целостного, с другой – дифференцированного характера объекта»<sup>2</sup>.

Важным показателем любой системы выступает ее целостность, которая достигается путем согласования отдельных компонентов системы. Это связано с определением общей цели системы и согласованием ее с отдельными компонентами.

Структура системы проявляется в ее упорядоченности, установлении связей между всеми элементами системы, поэтому система с одной стороны характеризуется целостностью, а с другой – необходимостью дифференцированного описания каждого компонента.

Согласно представленным выше рассуждениям, при исследовании концепции профессионально-мобильной практики системный подход позволяет:

- определить необходимое количество компонентов системы;
- установить взаимосвязь между компонентами системы;
- сформулировать общую цель и ее отражение в каждом компоненте системы.

Для наглядного описания разрабатываемой концепции профессионально-мобильной практики воспользуемся широко известным в педагогике методом моделирования. «Модель – это система объектов или знаков, воспроизводящая некоторые существенные свойства системы-оригинала. В процессе научного познания модель заменя-

<sup>1</sup> Краевский В. В., Хуторской А. В. Основы обучения. Дидактика и методика. М.: Академия, 2007. С. 14.

<sup>2</sup> Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. С. 345.

ет оригинал: изучение модели дает информацию об оригинале»<sup>1</sup>. Свойство любой модели заключается в способности отражать или воспроизводить предметы, явления окружающей действительности и их структуру.

Однако насколько разнообразна и неповторима педагогическая действительность, настолько много различных моделей, описывающих ее, представлено в многочисленных педагогических исследованиях. Как показано выше, ни одна модель не может точно воспроизводить реальную педагогическую действительность, которая к тому же постоянно изменяется. Известно, что в настоящее время изменения касаются и ФГОС ВО. При этом при разработке концепции профессионально-мобильной практики важно, какой стандарт реализуется.

В педагогических исследованиях довольно часто применяются структурная, функциональная и структурно-функциональная модели, которые подробно описаны в научной литературе.

Кратко представим отличительные особенности этих моделей. Структурная модель показывает внутреннюю организацию рассматриваемого объекта, его структуру, которая представляет единство устойчивых взаимосвязей между ее компонентами. Функциональная модель определяет функции как самой системы, так и ее отдельных компонентов. Объединение этих двух моделей (структурной и функциональной) определяется как структурно-функциональная модель.

Целям нашего исследования в наибольшей степени отвечает структурная модель, поэтому мы воспользуемся ею для описания системы профессионально-мобильной практики студентов педагогического вуза.

Аксиологический подход является органической частью гуманизации российского образования, в соответствии с которой человек рассматривается как высшая ценность общества. Аксиологический подход также является предметом исследования педагогов, психологов, социологов и других ученых<sup>2</sup>.

Основой аксиологического подхода, как известно, является аксиология (от греч. *aksios* – ценный), которая означает учение о ценностях. В. А. Сластенин и его ученики ввели в научный оборот и определили понятие педагогическая аксиология. Авторы рассматривают педагоги-

<sup>1</sup> Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике. С. 83.

<sup>2</sup> Понятийный аппарат педагогики и образования: сборник научных трудов / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. Екатеринбург: СВ-96, 2010. Вып. 6. 456 с.

ческую аксиологию как «область педагогического знания, рассматривающая образовательные ценности с позиции самооценности человека и осуществляющая ценностные подходы к образованию на основе признания ценности самого образования»<sup>1</sup>. В цитируемом источнике выделено два момента в педагогической аксиологии: ценность личности (ученика, студента, преподавателя и других специалистов, связанных с образованием) и ценность любого вида образования.

По мнению Л. К. Гребенкиной, аксиологический подход проявляется в том, что:

- «человек – ценностное явление, и в процессе его обучения и воспитания важно учитывать и понимать способы сопряжения в нем его органической сущности, личности и индивидуальности;
- развитие личности происходит в течение всей жизни, и прежде всего, в процессе социализации;
- гуманистическое воспитание – не прямое воздействие на личность, а социальное взаимодействие с нею различных субъектов: конкретных людей, их микрогрупп и коллективов;
- главным психологическим эффектом социализации и гуманистического воспитания является формирование у субъекта потребности и способности к самовоспитанию»<sup>2</sup>.

В педагогических исследованиях определены состав и иерархия ценностей, которые задают определенную направленность будущей профессиональной деятельности студента педагогического вуза и его взаимосвязь с миром.

Изучение представленных выше работ по аксиологии и аксиологическому подходу показывает, что необходимо различать два органически связанных элемента: те ценности, на которые в близком или отдаленном будущем должна ориентироваться сфера образования, и формирование в самом процессе образования субъективных ценностей обучающихся. Развитие аксиологической направленности личности студента влияет на ценностное отношение к учебной деятельности в вузе (формирование ценностного образа мира, становление образа «Я») и к будущей профессиональной деятельности (проектирование образа будущего специалиста).

<sup>1</sup> Сластенин В. А., Чижова Г. И. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие. М., 2003. С. 99.

<sup>2</sup> Гребенкина Л. К. Формирование профессионализма учителя в системе непрерывного образования. Рязань, 2000. С. 41.

Реализация аксиологического подхода в педагогическом образовании нацелена на:

- актуализацию ценностного содержания образования;
- развитие ценностного отношения студента к познанию, профессии;
- на ценностное самоопределение будущего специалиста;
- ценностные ориентации студента, обуславливающие поиск, оценку, выбор своего жизненного пути.

В нашем исследовании аксиологический подход ориентирует на:

- формирование ценностей для удовлетворения потребностей студентов в профессиональной подготовке;
- формирование ценностного отношения студента к профессии педагога;
- повышение значимости профессионально-мобильной практики для становления педагога как будущего специалиста;
- развитие рефлексивной сферы студентов, определяющей их готовность к профессиональной деятельности.

Компетентностный подход в настоящее время является основой модернизации профессионального образования, что отражено в нормативных документах, регулирующих современную государственную политику РФ в сфере образования, и рассматривается как одно из важнейших методологических оснований обновления образования.

Концептуальной основой компетентностного подхода в мировой и отечественной образовательной практике является идея ключевых компетенций. Разнообразные проблемы компетентностного подхода рассматриваются в работах Е. И. Артамоновой, Э. Ф. Зеера, И. А. Зимней, Н. В. Ипполитовой, А. В. Хуторского и др., которые раскрывают вопросы его методологического статуса.

Так, И. А. Зимняя утверждает, что компетенции представляют собой совокупность содержания образования, которое должно быть освоено обучающимися, «это объективная данность, заранее отбираемая, структурированная и дидактически организуемая (педагогическая трактовка)»<sup>1</sup>. С точки зрения результата образования компетенции рассматриваются как интеллектуальные, психофизиологические

---

<sup>1</sup> Зимняя И. А. Компетентность и компетенции в контексте компетентностного подхода // Понятийный аппарат педагогики и образования: сборник научных трудов / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. Екатеринбург: СВ-96, 2010. Вып. 7. С. 64–76.

качества субъекта, как условия успешности освоения им заданного содержания, наконец, как способности<sup>1</sup>.

Принимая эту точку зрения, мы понимаем, что содержание образования студентов педагогических вузов формируется согласно ФГОС ВО, а умения и навыки зависят от педагогических технологий, используемых в процессе обучения студентов на разных уровнях педагогического образования. Таким образом, компетентностный подход в контексте нашего исследования дает возможность:

- определить профессиональные компетенции студентов-бакалавров, магистра и аспиранта, позволяющие формировать у студентов на разных уровнях обучения необходимые знания и умения;
- определить профессиональные компетенции специалиста, формирование которых помогает выпускникам педагогических вузов на разных уровнях образования выбирать дальнейшую профессиональную деятельность;
- разработать содержание и технологии подготовки студентов педагогических вузов, обеспечивающие их готовность к практической профессиональной деятельности;
- разработать критерии и показатели оценки соответствующих компетенций студентов педагогического вуза на уровнях бакалавриата, магистратуры и аспирантуры.

Личностно-деятельностный подход включает две составляющие: личность и деятельность. Он основывается на фундаментальных положениях психологии:

- о единстве деятельности и личности (К. А. Абульханова-Славская, А. Г. Асмолов, В. П. Зинченко, Б. Ф. Ломов, П. Г. Щедровицкий и др.); о личности как активном субъекте деятельности и отношений с миром (К. А. Абульханова-Славская, Л. И. Божович, Д. А. Леонтьев, Д. И. Фельдштейн и др.);
- о творческом потенциале личности и возможностях его реализации в профессиональной деятельности (А. А. Деркач, Е. А. Климов, Н. Д. Никандров, С. А. Новоселов и др.).

В психологии эти составляющие рассматриваются отдельно как личностный и деятельностный подходы. Основы личностного подхода отражены в многочисленных исследованиях известных ученых А. Г. Асмолова, И. А. Зимней, В. Д. Шадрикова и др. Согласно их по-

<sup>1</sup> Зимняя И. А. Компетентность и компетенции в контексте компетентностного подхода. С. 70–71.

зиции, личностный подход предполагает в центре обучения, в том числе и профессионального, человека (студента) и его психические свойства – мотивы, цели обучения, его психологические особенности.

Другая составляющая – деятельностный подход – также подробно описана в работах А. Г. Асмолова, В. Н. Сагатовского, Т. И. Фисенко, Г. П. Щедровицкого и др.<sup>1</sup> В. Н. Сагатовский, рассматривая методологию и теорию деятельностного подхода, отмечает, что он «предполагает описание, объяснение и проектирование различных предметов, подлежащих научному рассмотрению с позиции категории деятельности»<sup>2</sup>. Деятельностный подход, как известно, означает, что личность формируется и проявляется в различных видах деятельности.

Изучение психолого-педагогических работ показывает, что личностно-деятельностный подход означает такое профессиональное обучение, которое вызывает необходимость переориентации этого процесса на постановку и решение студентами конкретных познавательных, исследовательских, преобразующих, проективных и иных учебных задач.

Личностно-деятельностный подход в нашем исследовании позволяет:

- выделить личностные характеристики студентов педагогических вузов;
- актуализировать способности студентов в контексте выбора их дальнейшей профессиональной деятельности;
- выделить средства обучения студентов на разных уровнях образования, способствующих их успешной адаптации в профессиональной деятельности.

Рассматриваемая совокупность методологических подходов не исключает возможности использования других методологических подходов в образовательной практике вузов, а интегрирует их, со-

<sup>1</sup> Асмолов А. Г. Системно-деятельностный подход в разработке стандартов нового поколения // Педагогика. 2009. №4; Сагатовский В. Н. Категориальный контекст деятельностного подхода. Деятельность: теория, методология, проблемы // Деятельность, теории, методология. М.: Политиздат, 1990; Фисенко Т. И. Системно-деятельностный подход в реализации стандартов нового поколения. URL: [www.allbest.ru](http://www.allbest.ru); Щедровицкий Г. П. Организация. Руководство, управление. 2010. URL: [http://volov-volov.ru/wp-content/uploads/2011/02/organizaciya\\_schedrovickiy.pdf](http://volov-volov.ru/wp-content/uploads/2011/02/organizaciya_schedrovickiy.pdf).

<sup>2</sup> Сагатовский В. Н. Категориальный контекст деятельностного подхода. Деятельность: теория, методология, проблемы. С. 101.

держательно конкретизируя применение разных методологических подходов.

Ранее нами была обоснована необходимость усиления практической направленности подготовки студентов высших учебных заведений, в том числе педагогических. В ответ на насущные потребности развития образования в России активизировались научные исследования, которые связаны с практико-ориентированным подходом. Рассмотрим методологический аспект практико-ориентированного подхода, который используется в нашем исследовании. Для этого проанализируем ряд работ, в которых освещается практико-ориентированный подход в профессиональной подготовке специалистов (Е. В. Стихеева, И. М. Буслаева, В. С. Просалова, М. И. Шутикова, Ф. Г. Ялалов, Е. А. Сазанова и др.).

Интересной для нашего исследования представляется работа В. З. Течиевой, которая изучала реализацию практико-ориентированного подхода в педагогическом вузе. Автор определяет цель практико-ориентированного подхода в образовании как построение оптимальной модели, сочетающей применение теоретических знаний в решении практических вопросов, связанных с формированием профессиональных компетенций специалиста<sup>1</sup>. Автор подчеркивает многоаспектность понятия «практико-ориентированный подход», в силу того, что исследователи:

- связывают его с организацией учебной, производственной и преддипломной практики студента;
- считают наиболее эффективным внедрение профессионально-ориентированных технологий обучения;
- соотносят с использованием возможностей контекстного (профессионально направленного) изучения профильных и непрофильных дисциплин<sup>2</sup>.

В. З. Течиева акцентирует внимание на применении практико-ориентированного подхода в условиях разных видов практики, подчеркивая при этом, что выпускник педагогического вуза должен быть готов к решению нестандартных профессионально-педагогических задач, способен к саморазвитию, самообразованию, успешно пре-

<sup>1</sup> Течиева В. З. Реализация практико-ориентированного подхода в образовательном процессе педагогического вуза // *Общественные науки*. 2013. № 2. С. 120.

<sup>2</sup> Там же. С. 121.

зентовать себя на рынке труда, быть ориентированным на социально значимые приоритеты<sup>1</sup>.

М. В. Лазарева под практико-ориентированным подходом понимает метод преподавания и обучения, позволяющий студентам сочетать учебу в вузе с практической работой, ориентацию учебного процесса на конечный продукт обучения. Он предполагает помещение студентов в реальные рабочие условия, в которых они получают соответствующие практические и педагогические навыки, развивают необходимые профессиональные компетенции<sup>2</sup>.

Ю. Б. Новикова на основе практико-ориентированного подхода рассматривает повышение качества образования будущего учителя. Теоретическую основу практико-ориентированного подхода, как утверждает автор, «составляет гуманистическая парадигма, объявившая главной ценностью человека и его субъективные качества. В практическом плане это означает, что учебные дисциплины перестают рассматриваться как предметы с набором готовых знаний, а становятся специфическим видом деятельности, превращаясь в мощный инструмент познания окружающего мира»<sup>3</sup>.

В. С. Просалова на основе изучения концепции внедрения практико-ориентированного подхода в систему образования выделяет несколько направлений в реализации практико-ориентированного образования:

- формирование у студентов практического опыта путем внедрения их в профессиональную среду;
- формирование у студентов специальных знаний, навыков, умений и профессионально-важных качеств личности;
- освоение студентами комплекса дисциплин соответствующих профилей<sup>4</sup>.

Как видим, автор подчеркивает необходимость включения студентов во время обучения в вузе в профессиональную среду, позволяющую формировать у них специальные знания, умения и навыки.

<sup>1</sup> Течиева В. З. Реализация практико-ориентированного подхода в образовательном процессе педагогического вуза. С. 121.

<sup>2</sup> Лазарева М. В. Формирование профессиональной компетентности бакалавров в процессе педагогической практики в условиях вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. М., 2009. 23 с.

<sup>3</sup> Новикова Ю. Б. Повышение качества образования будущего учителя на основе практико-ориентированного подхода // Профессиональное образование. 2008. № 2. С. 67.

<sup>4</sup> Просалова В. С. Концепция внедрения практико-ориентированного подхода // Наукoведение. 2013. № 3 (16). С. 2. URL: [naukovedenie.ru/PDF/10rpvn313.pdf](http://naukovedenie.ru/PDF/10rpvn313.pdf).

М. И. Пивень подчеркивает, что практико-ориентированный подход в обучении студентов «обеспечивает повышение качества профессиональной подготовки будущих педагогов через усиление практической направленности содержания и организации образовательного процесса в вузе»<sup>1</sup>. Безусловно, практико-ориентированный подход влияет на качество подготовки студентов, но, на наш взгляд, это только один из показателей качества подготовки специалистов.

И. В. Петрова изучала формирование профессиональных компетенций у студентов строительных специальностей в ходе практико-ориентированного обучения. Обязательным условием его реализации автор видит необходимость подготовки преподавателей вуза, разработки программ учебно-производственных практик, а также усиление информационно-дидактической базы профессионального учреждения<sup>2</sup>.

Е. А. Тимофеева проанализировала работы ряда ученых по практико-ориентированному образованию и выделила несколько факторов, влияющих на его результативность. Первый связан с особенностями организации учебной, производственной и преддипломной практик студентов. Второй – с внедрением профессионально-ориентированных технологий обучения. Третий – с возможностями использования профессионально направленного изучения профильных и непрофильных дисциплин<sup>3</sup>.

Л. В. Анохина в своем исследовании утверждает, что реализация практико-ориентированного подхода подразумевает получение студентами не только практических, но и общекультурных, а также социальных компетенций, которые необходимы им для будущей профессиональной деятельности<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> Пивень М. И. Использование практико-ориентированного подхода в обучении будущих педагогов // Учен. зап. Крымского инженерно-пед. ун-та. Сер.: Педагогика. Психология. 2015. № 1. С. 152.

<sup>2</sup> Петрова И. В. Практико-ориентированный подход в обучении // Основные вопросы теории и практики педагогики и психологии: сб. науч. тр. по итогам межд. науч.-практ. конф. Омск, 2015. № 2. 195 с.

<sup>3</sup> Тимофеева Е. А. Особенности реализации практико-ориентированного подхода в образовательном процессе ведомственного вуза // Вестник Самарского гос. технического ун-та. Серия: Психолого-педагогические науки. 2014. № 3(23). С. 199–200.

<sup>4</sup> Анохина Л. В. Проектные технологии в реализации практико-ориентированного подхода к обучению в вузе // Современные тенденции развития науки и технологий. 2015. № 7–9. С. 77–78.

О. М. Бобиенко утверждает, что практико-ориентированный подход позволяет сформировать следующие компетенции:

- готовность оперативно решать актуальные социально-профессиональные задачи (трудоустройство или создание собственного дела, формирование гибких жизненных и профессиональных стратегий, выстраивание индивидуальной модели профессионального становления, вхождение и адаптация на рынке труда);
- умение работать в команде;
- коммуникативные навыки<sup>1</sup>.

Эта позиция автора дает возможность утверждать, что именно практико-ориентированный подход содействует профессиональному становлению профессионально-мобильного специалиста.

Вышесказанное позволяет выделить следующие существенные характеристики практико-ориентированного подхода:

- ориентация на профессиональные стандарты специалистов, согласно которым выпускники могут занимать соответствующую должность, а при необходимости менять ее на другую;
- привлечение к работе профессиональных образовательных организаций непосредственных заказчиков и потребителей образовательных услуг;
- превалирование в образовательном процессе практических форм обучения;
- повышение степени готовности выпускников по уровню квалификаций и по набору компетенций к реализации требований работодателя;
- повышение конкурентоспособности выпускника вуза на рынке труда и эффективности его трудоустройства;
- повышение квалификации преподавателей вузов в форме стажировок на предприятиях.

Применительно к нашему исследованию методологический аспект практико-ориентированного подхода заключается в следующем:

- усиление практической направленности теоретических профильных курсов в педагогическом образовании;
- разработка элективных курсов для проведения профессионально-мобильной практики;

---

<sup>1</sup> Бобиенко О. М. Стратегия развития практико-ориентированного профессионального образования в современном вузе // Вестник «ГИСБИ». Казань: Тисби, 2017. Вып. 1.

- определение содержания профессионально-мобильной практики на разных ступенях обучения студентов в педагогическом вузе;
- определение типов и места проведения профессионально-мобильной практики для бакалавриата, магистратуры и аспирантуры;
- выбор методов обучения студентов в процессе профессионально-мобильной практики на разных ступенях профессионального образования.

## 2.2. КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-МОБИЛЬНОЙ ПРАКТИКИ В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Как известно, концепция – это «система взглядов, определяющих понимание явлений и процессов, объединенных фундаментальным замыслом, ведущей идеей»<sup>1</sup>. Она указывает способ построения системы средств обучения и воспитания на основе целостного понимания сущности этих процессов. Особое внимание в концепции уделяется принципам как ориентирам для разработки стратегии педагогической деятельности<sup>2</sup>.

Выделим и обоснуем принципы, которыми мы будем руководствоваться при построении концепции профессионально-мобильной практики в педагогическом вузе: последовательности, преемственности, динамичности и свободы выбора. Рассмотрим их подробнее.

Само понятие принцип является родовым по отношению к большому перечню дифференцированных принципов: жизненный, деятельностный, личностный, индивидуальный и т. д. В «Большом тематическом словаре по образованию и педагогике» дается определение принципа как родового понятия: «(от лат. *principium* – основа, начало) основное исходное положение теории, какой-либо концепции, убеждение, основание нормативного характера или общее предписание в деятельности, распространяющееся на все явления данной области»<sup>3</sup>.

При построении концепции профессионально-мобильной практики в педагогическом вузе принципы отражают определенные «предписания» для определения содержания, организации, проведения и средств обучения в профессионально-мобильной практике. Эти «предписания» носят регулятивный, направляющий, координирующий, ориентирующий характер. При определении концепции мы опираемся на то, что принцип – это одно из основных правил деятельности.

<sup>1</sup> Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. Мн.: Современное слово, 2005. С. 254.

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> Полонский В. М. Большой тематический словарь по образованию и педагогике. С. 647.

Педагогический принцип, по мнению В. И. Андреева, – «это одна из педагогических категорий, представляющая собой основное нормативное положение, которое базируется на познанной педагогической закономерности и характеризует наиболее общую стратегию решения определенного класса педагогических задач (проблем), служит одновременно системообразующим фактором для развития педагогической теории и критерием непрерывного совершенствования практики в целях повышения ее эффективности»<sup>1</sup>.

П. И. Пидкасистый представляет педагогический принцип как «общее руководящее положение, требующее последовательности действий, но не в значении «поочередности», а в значении «постоянства» при различных условиях и обстоятельствах». Он выступает в качестве нормативного требования и служит критерием для повышения эффективности педагогической практики»<sup>2</sup>.

Опираясь на эти определения, можно заключить, что педагогические принципы являются критерием по совершенствованию, повышению эффективности и развитию профессионально-мобильной практики. В педагогических исследованиях также выделяются содержательные, организационные и личностные принципы.

Содержательные принципы отражают зависимость эффективности организации и проведения профессионально-мобильной практики от содержания учебных профессиональных заданий, которые выполняют студенты во время прохождения практики, путем усложнения поставленных перед ними учебно-профессиональных задач. Содержание этих заданий определяют требования последовательности и динамичности к их формулированию.

Организационные принципы отражают закономерную связь формирования профессиональной мобильности у студента с условиями управления, организации и проведения профессионально-мобильной практики с учетом перехода студента с младших курсов на старшие. При этом необходима определенная преемственность в организации практики между бакалавриатом, магистратурой и аспирантурой.

<sup>1</sup> Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития (инновационный курс). Кн. 1. Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1996. С. 43.

<sup>2</sup> Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. М.: Педагогическое общество России, 1998. С. 415.

На основании личностных принципов у студента формируется ответственное отношение к профессиональному становлению как будущего специалиста. Он имеет возможность выстраивать перспективные планы: личностные, социальные и профессиональные. У него возникает свобода выбора в определении своей профессиональной траектории на основе первичного профессионального опыта в период практики, где он проявляет свою активность как субъект, включается в процесс управления, организации и проведения профессионально-мобильной практики и др.

Рассмотрим подробнее выделенные принципы построения концепции профессионально-мобильной практики в педагогическом вузе.

Принцип последовательности, согласно словарной литературе, представляет собой «усвоение знаний, умений и навыков в определенной логической связи, когда ведущее значение имеют существенные черты изучаемого, и когда оно, взятое в совокупности, представляет собой целостное образование, систему»<sup>1</sup>.

Ю. Н. Галагузова, Г. В. Сорвачева, Г. Н. Штинова принцип последовательности трактуют как «позатпное освоение нового комплекса профессиональных умений и навыков, поочередное овладение всеми профессиональными функциями специалиста»<sup>2</sup>. Ю. Н. Галагузова в другой работе дает определение принципа преемственности через «целесолагание, решение образовательных задач на разных ступенях обучения, развитие профессионально-образовательных программ, а также форм и методов обучения»<sup>3</sup>, что, на наш взгляд, применимо к управлению, организации и проведению профессионально-мобильной практики.

Принцип динамичности трактуется как «постепенное усложнение задач различных видов практики, расширение спектра социальных ролей и видов деятельности, в которые включается студент, увеличение объема и усложнение содержания деятельности, которая от курса к курсу становится все ближе к деятельности профессионала»<sup>4</sup>.

В построении профессионально-мобильной практики принцип динамичности предполагает усложнение учебно-профессиональных

<sup>1</sup> Педагогический словарь. М.: АПН, 1980. Т. 1. С. 259.

<sup>2</sup> Галагузова Ю. Н., Сорвачева Г. В., Штинова Г. Н. Социальная педагогика: Практика глазами преподавателей и студентов. С. 14.

<sup>3</sup> Галагузова Ю. Н. Теория и практика системной профессиональной подготовки социальных педагогов: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. 2001. С. 179.

<sup>4</sup> Галагузова Ю. Н., Сорвачева Г. В., Штинова Г. Н. Социальная педагогика: Практика глазами преподавателей и студентов. С. 15.

задач (психолого-педагогических задач и социально-педагогических проектов), выполняемых студентами при переходе с одного образовательного уровня обучения на другой. При реализации принципа динамичности предусматривается регулярное обновление учебно-профессиональных задач. Учебно-профессиональные задачи, выполняемые на уровне аспирантуры сложнее, чем на уровне магистратуры и бакалавриата.

Принцип свободы выбора определяется как учет интересов и потребностей студентов и руководителей практики через выбор места прохождения практики, содержания заданий в рамках конкретного типа практики, тематики совместной практической и научно-исследовательской работы<sup>1</sup>.

При реализации данного принципа студент проявляет личную мотивацию к успешному, эффективному прохождению практики. Это определяется тем, что:

- студент сам делает выбор определенной профильной организации;
- предпочтение им данного места прохождения практики связано с учебными, профессиональными и научно-исследовательскими интересами;
- студент имеет возможность реализовывать индивидуальные научно-исследовательские задачи, так как профильная организация является для него экспериментальной площадкой по изучению и решению научной проблемы;
- учебно-профессиональная деятельность в период практики в условиях профильных организаций находится в зоне личных, профессиональных и научно-исследовательских интересов студента;
- студент имеет возможность и право варьировать выбор учебно-профессиональных задач с учетом своей теоретической подготовленности и личностной готовности;
- выбор места прохождения практики связан с дальнейшим формированием и развитием будущей профессиональной карьеры студента.

Реализация принципа свободы выбора позволяет повышать уровень самостоятельности студента от курса к курсу – от одного типа

---

<sup>1</sup> Галагузова Ю. Н., Сорвачева Г. В., Штинова Г. Н. Социальная педагогика: Практика глазами преподавателей и студентов. С. 16.

практики к другому, что, в свою очередь, приводит к положительной динамике чувства ответственности как будущего специалиста.

Перейдем к построению концепции профессионально-мобильной практики в педагогическом вузе. Как показано в предыдущем параграфе, концепция профессионально-мобильной практики в сжатом виде может быть представлена структурной концептуальной моделью. Для построения структурной концептуальной модели профессионально-мобильной практики в педагогическом вузе необходимо:

- определить компоненты модели;
- раскрыть их содержание;
- представить структуру модели;
- показать взаимосвязь и взаимообусловленность компонентов модели.

Разработанная концептуальная модель профессионально-мобильной практики студентов в педагогическом вузе представлена на рис. 1.

Нами выделено шесть компонентов модели: целевой, детерминантный, методологический, организационно-содержательно-технологический, результативный и корректировочный. Раскроем содержание каждого компонента.

*Целевой компонент* дает представление о цели профессионально-мобильной практики. Сформулированная ранее цель профессионально-мобильной практики – подготовка профессионально-мобильных студентов педагогических вузов – распространяется на все уровни обучения в вузе – бакалавриат, магистратуру и аспирантуру.

*Детерминантный компонент* отражает внешнюю и внутреннюю обусловленность подготовки практико-ориентированных мобильных студентов в педагогическом вузе (внешняя и внутренняя детерминация практики была подробно раскрыта в предыдущем параграфе). Основой внутренней детерминации, как было сказано, является мотивация. Профессиональная мотивация личности является ключевой характеристикой успешности выполнения ею профессиональной деятельности. Содержание профессиональной мотивации определяется совокупностью устойчивых мотивов, проявление которых зависит от профессиональных взглядов, отношений, позиций, качеств и других характеристик личности. Обосновывая внутреннюю детерминацию профессионально-мобильной практики в исследовании, необходимо показать содержание, формы и методы проведения

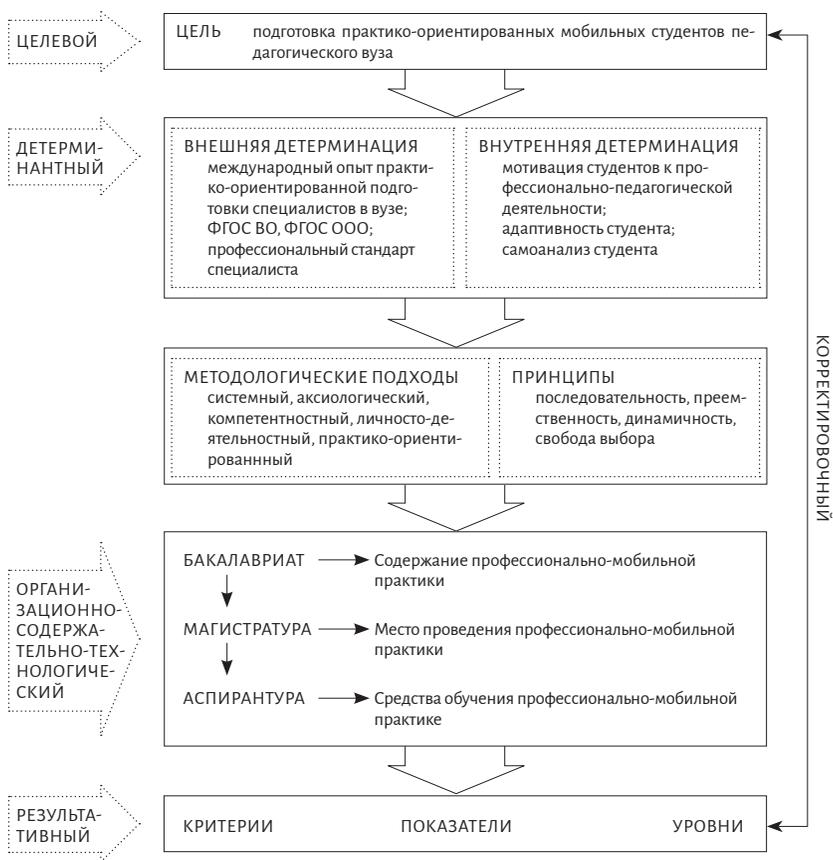


Рис. 1. Структурная модель профессионально-мобильной практики студентов педагогических вузов

практики, содействующие мотивации студентов к профессионально-педагогической деятельности.

Начиная с первого курса, студенты проходят практику в различных педагогических, социально-педагогических, социальных и иных учреждениях, тем самым имеют возможность адаптироваться к разным организациям и условиям профессиональной деятельности.

Важное значение в реализации профессионально-мобильной практики отводится формированию рефлексии студентов. Рефлексия (от лат. *reflexio* – обращение назад) – процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний; это способность человека осмыслить собственный опыт с целью прийти к новому пониманию, оценить и обосновать собственные убеждения и ценностные отношения<sup>1</sup>. Проблема формирования рефлексии также описана в педагогических исследованиях. Так, Б. З. Вульфов выделяет различные подходы к педагогической рефлексии, подчеркивая две важные идеи: первая – о важности понимания смысла педагогической деятельности, вторая – о необходимости проекта своего существования и реализации в профессиональной деятельности<sup>2</sup>. М. Ю. Двоглазова рассматривает особенности личностной рефлексии субъектом, которая представляет собой целостное динамическое многокомпонентное образование, являющееся механизмом самоосмысления, самопознания, самопонимания личности и выступающее одним из ведущих факторов развития студентов<sup>3</sup>.

В качестве *методологического компонента* в предыдущем параграфе выбраны и обоснованы классические методологические подходы: системный, аксиологический, компетентностный, личностно-деятельностный. Ввиду того, что методология практико-ориентированного подхода недостаточно обоснована, в модели представлен только методологический аспект данного подхода в силу его значимости в теории и практике педагогики.

Вторая составляющая методологического компонента – принципы построения концепции профессионально-мобильной практики, которые выделены и обоснованы выше: последовательности, преемственности, динамичности и свободы выбора.

<sup>1</sup> Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике. С. 145.

<sup>2</sup> Вульфов Б. З., Харькин В. Н. Педагогика рефлексии: взгляд на профессиональную подготовку учителя. М.: Магистр, 1995. 112 с.

<sup>3</sup> Двоглазова М. Ю. Особенности реализации личностной рефлексии субъектом // Образование и наука достижения, задачи и перспективы. Мурманск: МГИ, 2004. С. 10.

*Организационно-содержательно-технологический* компонент на всех уровнях педагогического образования определяет типы профессионально-мобильной практики, ее содержание, места проведения и средства обучения. В зависимости от уровня образования (бакалавриат, магистратура или аспирантура) выявляется своя специфика организационно-содержательно-технологического компонента.

*Результативный компонент* нацеливает исследователя на обоснование критериев и показателей готовности мобильных практико-ориентированных студентов на том или ином уровне их подготовки. Для бакалавриата, магистратуры и аспирантуры необходимо рассматривать свои критерии, показатели и уровни результативного компонента.

*Корректировочный компонент* направлен на решение проблем, возникающих ввиду несовпадения результата деятельности с поставленной на том или ином этапе целью. Он позволяет вносить изменения и корректировать процесс практики и ее результат. Однако не только преподаватель может влиять на необходимые изменения. Студенты посредством саморефлексии могут сами обнаружить несоответствие цели определенному этапу деятельности, и вместе с преподавателем вносятся соответствующие коррективы в образовательный процесс.

Очевидна взаимосвязь компонентов системы профессионально-мобильной практики. В модели показано, что на реализацию цели оказывает влияние внешняя и внутренняя детерминация, которые в совокупности позволяют определить методологические подходы и принципы построения модели. Они являются основой организационно-содержательно-технологического компонента. Этот компонент влияет на результативный, который, в свою очередь, связан с корректировочным компонентом, позволяющим соотносить цель с результатом и при необходимости изменять организационно-содержательно-технологический компонент.

Таким образом, нами разработана концепция профессионально-мобильной практики, отраженная в ее концептуальной модели, которая состоит из взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов: целевого, детерминантного, методологического, организационно-содержательно-технологического, результативного и корректировочного.

## Глава 3

# МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-МОБИЛЬНОЙ ПРАКТИКИ БАКАЛАВРОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

.....

В главе отражены теоретические основания феномена социализации в контексте профессиональной деятельности бакалавров психолого-педагогического образования; описана методика обучения студентов психолого-педагогического образования в процессе профессионально-мобильной практики; представлена структурно-функциональная методическая модель профессионально-мобильной практики бакалавров психолого-педагогического образования

### 3.1. СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ КАК ОДНО ИЗ ОСНОВНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

Модернизационные процессы, которые переживает российское образование в последние десятилетия, оказывают непосредственное влияние на статус отечественной социальной педагогики. Следует отметить, что изменение ее статуса всегда связано с влиянием социокультурного фактора, который включает в себя весь комплекс характеристик (социально-экономических, политических, духовных) того или иного исторического периода.

Становление социальной педагогики приходится на первые десятилетия XX века – период системного кризиса государства, вылившегося в три революции и гражданскую войну. Чрезвычайно высокий уровень социального неблагополучия, в том числе касающегося детей (беспризорность, безнадзорность, безграмотность, детская и подростковая преступность, девиации), стал основанием для использования социально-педагогического опыта (зарубежного и российского дореволюционного) в качестве инструмента преодоления трудностей. Следует отметить, что грамотное использование средств социальной педагогики (разнообразных форм и методов социально-педагогической деятельности, социально-педагогических технологий) стало одним из факторов успешного решения большинства перечисленных проблем.

Однако усиление идеологизации в образовании, установление тоталитарного режима, приоритет классового подхода над гуманистическим привели к объявлению социальной педагогики лженаукой и фактическому отказу от нее, по крайней мере на теоретическом уровне. Что касается социально-педагогической деятельности, то она продолжала успешно реализовываться в советской системе образования в различных форматах на протяжении всего времени ее существования, но без упоминания собственно социальной педагогики и понятий, связанных с ней<sup>1</sup>. Столь короткий период становления и негативная позиция властей не позволили сформироваться в рассматриваемый период профессии «социальный педагог» и системе профессиональной подготовки социальных педагогов.

Возрождение социальной педагогики в России приходится на конец XX века, что связано с распадом Советского союза и обострением социально-экономического и духовного кризиса, повлекшего за собой появление комплекса проблем, схожих с ранее названными, характерными для начала века. По мнению ряда исследователей, количество беспризорных превысило постреволюционный и послевоенный периоды<sup>2</sup>; «вернулась безграмотность», значительно вырос уровень правонарушений, а также различных проявлений девиантного поведения среди детей и подростков. Все это привело к актуализации исследований в области социальной педагогики, появлению

<sup>1</sup> Дорохова Т. С., Галагузова М. А., Галагузова Ю. Н. [и др.] История социальной педагогики: учеб. пособ. / под общ. ред. М. А. Галагузовой. М.: ВЛАДОС, 2012. С. 236.

<sup>2</sup> Рожков, А. Ю. Борьба с беспризорностью в первое советское десятилетие советской власти // Вопросы истории. 2000. № 1. С. 135.

профессии «социальный педагог» (в 1990 году внесена в кодификатор профессий) и началу профессиональной подготовки социальных педагогов (одним из первых вузов, открывших подготовку студентов по направлению «социальная педагогика», был Уральский государственный педагогический университет)<sup>1</sup>.

Таким образом, профессиональная социально-педагогическая деятельность выделилась как отличительная разновидность педагогической деятельности в ответ на объективные потребности социума. Результаты социальных прогнозов, как выявляют ученые, не дают оснований предполагать, что эти потребности будут исчерпаны в ближайшей и даже отдаленной перспективе. Может меняться характер и острота тех или иных проблем социализации и социального развития детей, молодежи и взрослых людей, но сами проблемы будут оставаться и требовать их профессионального разрешения, объективно обуславливая необходимость социально-педагогической деятельности.

Это, в свою очередь, является условием сохранения и развития социально-педагогического образования как профессионального феномена, независимо от конкретной формы его реализации: как самостоятельной специальности или направления образования, как специализации или компонента какого-либо комплексного направления в бакалавриате или магистратуре, как образовательных программ дополнительного профессионального образования и др.

Специфику социально-педагогического образования как особой разновидности профессионального образования выражают его цели. Под целями образования в педагогике понимаются «предвосхищаемые в мышлении результаты участия человека (населения) в разного рода образовательных программах»<sup>2</sup>. При этом выделяются два вида целей:

- а) педагогические – обогащение установок, понимания, знаний, умений;
- б) социальные – гармонизация интересов личности и общества, их согласованный прогресс.

<sup>1</sup> Дорохова Т. С., Галагузова М. А., Галагузова Ю. Н. [и др.] История отечественной социальной педагогики: учеб. пособ. / под общ. ред. М. А. Галагузовой. Екатеринбург: Изд-во УрГПУ, 2010. С. 242.

<sup>2</sup> Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений. С. 424.

Социальные цели образования в их современном формулировании выступают ориентирами образовательной деятельности, определяющими ее содержание, такими как всесторонняя подготовка человека к жизни в обществе, к сознательному и компетентному участию в различных видах деятельности, присущих человеку как общественному существу; развитие человека как личности, всяческое содействие его наполненной творческой жизни.

Цели педагогического образования тесно связаны с ценностными ориентациями, определяющими основу подготовки кадров.

Ценностные ориентации, согласно исследованиям И. Л. Федотенко, определяются как система устремлений личности, высший уровень представлений об идеалах, о смыслах жизни и деятельности, которые в совокупности лежат в основе активности каждого человека и составляют внутренний источник его самоактивности. Они являются важнейшими ценностными ориентирами в жизнедеятельности и совершенствовании собственной личности каждого педагога<sup>1</sup>.

Ценности педагогической деятельности служат ориентиром личной, социальной и профессиональной активности педагога, направленной на достижение им социально значимых гуманистических целей в обучении и воспитании детей, подростков, молодежи. И. Л. Федотенко выделяет следующие группы общечеловеческих и национально-культурных ценностей педагогической деятельности, оказывающих влияние на развитие педагогического мастерства и творчества современного педагога:

- ценности, связанные с утверждением общественной значимости труда учителя, престиж профессиональной деятельности учителя;
- ценности, связанные с постоянной работой с детьми, возможности общения с коллегами, родителями и др.;
- ценности, связанные с самосовершенствованием учителя: возможностью развития его творческих способностей, повышением компетентности педагога и др.<sup>2</sup>

В словаре-справочнике по педагогике цель педагогического образования определяется именно через ценности и ценностные ориентации педагога, как «непрерывное общее и профессиональное

<sup>1</sup> Федотенко И. Л. Теория и практика становления профессионально ценностной ориентации учителя в процессе непрерывного педагогического образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Тула, 2000. 457 с.

<sup>2</sup> Там же.

развитие учителя нового типа, которого характеризуют: высокая гражданская ответственность и социальная активность; любовь к детям, потребность и способность отдать им свое сердце; подлинная интеллигентность, духовная культура, желание и умение работать вместе с другими; высокий профессионализм, инновационный стиль научно-педагогического мышления, готовность к созданию новых ценностей и принятию творческих решений; потребность в постоянном самообразовании и готовность к нему; физическое и психическое здоровье, профессиональная работоспособность»<sup>1</sup>.

Очевидно, что данная формулировка цели педагогического образования носит личностно-ориентированный характер: образование направлено на развитие личности, которая готовится к педагогической деятельности. Однако в таком подходе к пониманию цели ясно просматривается и традиционный социально-функциональный акцент: ориентиры профессиональной подготовки будущего педагога определяются теми функциями, которые он должен будет в своей профессиональной деятельности реализовывать в соответствии с общественными и государственными потребностями, а именно – обучать и воспитывать детей в условиях образовательного учреждения.

Однако современные личностно-ориентированные тенденции в профессиональном образовании акцентуализируют и другие аспекты личностного развития, которые обусловлены потребностями самой личности. Речь идет, прежде всего, о потребностях в самоактуализации и самореализации. С этой точки зрения профессиональная деятельность человека рассматривается не просто как социальная необходимость, но и как способ, возможность реализовать свои способности, свой личностный потенциал, проявить себя в социально-значимой деятельности. То есть в процессе профессионального образования необходимо не только подготовить человека к качественному выполнению профессиональных обязанностей, но и сформировать такое отношение к своей будущей профессиональной деятельности.

Ключевую роль практики в подготовке социально-педагогических кадров, как мы уже отмечали ранее, подчеркивают многие исследователи (Ю. Н. Галагузова, И. А. Липский, Н. И. Никитина, В. С. Торохтий и др.). Также работы других исследователей по проблемам подготовки профессиональных кадров в вузах свидетельствуют, что сегодня необходим более системный, комплексный подход к деятель-

<sup>1</sup> Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В. А. Мижерилов; под общ. ред. П. И. Пидкасистого. С. 421–422.

ностной подготовке студентов, охватывающий множество составляющих целостного образовательного процесса и разные направления их деятельности в период обучения в вузе.

Таким образом, несмотря на достаточно серьезные противоречия и высокую степень неопределенности в развитии социально-педагогического образования, которые на сегодняшний день не позволяют достоверно прогнозировать и проектировать его организационно-структурные характеристики в ближайшем и отдаленном будущем, очевидно, что сфера профессиональной социально-педагогической деятельности не только сохранится как важная составляющая профессиональной структуры общества, но и будет активно развиваться, выполняя значимые социальные функции.

Важной составляющей социальной функции бакалавров психолого-педагогического образования является социализация детей и молодежи. Проблема социализации личности довольно подробно исследована в психолого-педагогических работах (М. А. Галагузова, Н. Ф. Голованова, Л. В. Мардахаев, А. В. Мудрик и др.). В научной и методической литературе представлены: факторы социализации личности, влияние биологических и социальных факторов на развитие детей, методика и технологии социально-педагогической деятельности специалиста и др.

Системное исследование процессов социализации и воспитания подробно представлено в работе Н. Ф. Головановой «Социализация и воспитание ребенка». По ее мнению, понятие «социализация» было внесено в науку в конце XIX в. и стало активно разрабатываться в западной философской, психологической и социологической литературе только в конце 50-х гг. XX в. С осмыслением термина «социализация» в теории отечественной педагогики в 80-е гг. XX в. автор связывает оформление отдельной отрасли педагогики – социальной педагогики<sup>1</sup>.

Приведем ряд определений понятия «социализация» по справочной литературе и исследованиям ряда ученых.

Социализация – это «процесс усвоения индивидом социального опыта, системы социальных связей и отношений. В процессе социализации человек приобретает убеждения, общественно одобряе-

---

<sup>1</sup> Голованова Н. Ф. Социализация и воспитание ребенка: учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений. СПб.: Речь, 2004. С. 135–136.

мые формы поведения, необходимые ему для нормальной жизни в обществе»<sup>1</sup>.

Социализация личности, согласно другому определению, – это «процесс вхождения индивида в социальную среду, его овладение умениями и навыками практической и теоретической деятельности, преобразование реально существующих отношений в качества личности»<sup>2</sup>.

Сущность социализации, ее этапы, факторы и агенты социализации первым в постсоветский период описал А. В. Мудрик. Под социализацией автор в широком смысле слова понимает «развитие и самоизменение человека в процессе усвоения и воспроизводства культуры»<sup>3</sup>. В своей работе автор обращает внимание на то, что человек не только объект и субъект социализации, он может стать жертвой неблагоприятных условий социализации. А. В. Мудрик ввел понятие «виктимизация», под которым он понимает «процесс и результат превращения человека или группы людей в тот или иной тип жертвы неблагоприятных условий социализации»<sup>4</sup>.

Л. В. Мардахаев в своих многочисленных трудах по социальной педагогике дает более развернутое определение понятия «социализация»: это «становление социального в личности, формирование сознания, мировоззрения человека, овладение культурой, присущей данному обществу... усвоение социальных ролей, навыков общения, самоопределения в среде жизнедеятельности»<sup>5</sup>.

В. И. Загвязинский и О. А. Селиванова под социализацией понимают «процесс усвоения индивидом норм и ценностей общества, включения личности в систему общественных отношений, в результате которого происходит освоение человеком социального опыта»<sup>6</sup>. Авторы также утверждают, что если же человек усваивает антигуманные ценности и антисоциальные нормы поведения, то речь идет о процессе десоциализации личности. В качестве институтов социа-

<sup>1</sup> Современный психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. М., 2007. С. 392.

<sup>2</sup> Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. . С. 543.

<sup>3</sup> Мудрик А. В. Основы социальной педагогики: учебник для студ. сред. проф. учеб. заведений. М.: Академия, 2006. С. 7.

<sup>4</sup> Там же. С. 19.

<sup>5</sup> Социальная педагогика: краткий словарь понятий и терминов / авт.-сост. Л. В. Мардахаев. М., 2016. С. 263–264.

<sup>6</sup> Социальная педагогика: учебник для бакалавров / под ред. В. И. Загвязинского, О. А. Селивановой. С. 22.

лизации авторы выделяют государство, семью, образование, культуру, массовые коммуникации и др.

Интересной нам представляется работа В. Т. Лисовского, который выделяет характерные особенности процесса социализации:

- 1) процесс усвоения индивидом на протяжении его жизни социальных норм и культурных ценностей того общества, к которому он принадлежит;
- 2) процесс усвоения и дальнейшего развития индивидом социально-культурного опыта;
- 3) процесс становления личности, обучения и усвоения индивидом ценностей, норм, установок, образцов поведения, присутствующих данному обществу, социальной общности, группе;
- 4) сложный, многогранный процесс включения человека в социальную практику, приобретения им социальных качеств, усвоения общественного опыта и реализации собственной сущности посредством выполнения определенной роли в практической деятельности»<sup>1</sup>.

Коллективом авторов под руководством М. А. Галагузовой изданы многочисленные работы разных жанров по социальной педагогике: учебники, учебные пособия, задачки и др. Авторы определяют социализацию как «процесс „вхождения“ ребенка в общество, приобретения им определенного социального опыта (в виде знаний, ценностей, правил, поведения, установок), интеграции ребенка в общество, „вращения в человеческую культуру“...»<sup>2</sup>.

В работах по социальной педагогике коллектива авторов обосновывается влияние социальных институтов – семьи, образования, культуры и религии на социализацию детей и молодежи.

Исходя из представленных выше работ, социализацию в общем виде можно определить как процесс формирования, становления и развития социально зрелой личности под влиянием и воздействием социальных, педагогических и психологических факторов в течение всей ее жизни.

Если социальные институты успешно справляются со своими задачами, то процесс социализации ребенка происходит естественным

<sup>1</sup> Лисовский В. Т. Социология молодежи: учебник / под ред. В. Т. Лисовского. С. 67.

<sup>2</sup> Социальная педагогика: учебник для студентов высш. учебных заведений, обучающихся по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» / М. А. Галагузова, М. А. Беяева [и др.] / под общ. ред. М. А. Галагузовой. М.: ИНФРА-М, 2015. С. 142.

путем. «Если в этом процессе происходят «сбои», причина которых заключена или в самом ребенке, или в социальном институте, который не выполняет задачи целенаправленного влияния на формирование личности»<sup>1</sup>, то появляются несоциализированные дети – это виктимные дети, подростки девиантного и делинквентного поведения, дети с алкогольной и наркотической зависимостью, с нехимическими видами зависимостей (компьютерная и мобильная зависимости, лудомания, бьюти-зависимость и др.). Тогда детям необходима помощь различных специалистов: педагогов, социальных педагогов, психологов и др., должности которых могут занимать бакалавры психолого-педагогического образования.

В Федеральном законе «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» в первой статье «Понятия, используемые в настоящем Федеральном Законе» дается определение понятию «дети в трудной жизненной ситуации»<sup>2</sup>. В данном законе представлены категории этих детей:

- «дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации... отбывающие наказания в виде лишения свободы в воспитательных колониях;
- дети, находящиеся в образовательных организациях для обучающихся с девиантным (общественно опасным) поведением, нуждающиеся в особых условиях воспитания, обучения и требующие специального педагогического подхода (специальных учебно-воспитательных учреждениях открытого и закрытого типа);
- ...дети с отклонениями в поведении, жизнедеятельность которых объективно нарушена в результате сложившихся обстоятельств и которые не могут преодолеть данные обстоятельства самостоятельно или с помощью семьи»<sup>3</sup>.

При описании несоциализированных детей Л. В. Мардахаев, А. В. Мудрик, Ф. А. Мустаева использовали понятие «дети в трудной жизненной ситуации»<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> Штинова Г. Н., Галагузова М. А., Галагузова Ю. Н. Социальная педагогика: учеб. для студентов, обучающихся по специальности «Социальная педагогика» / под общ. ред. М. А. Галагузовой. М., 2008. С. 149.

<sup>2</sup> Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации: федеральный закон № 124-ФЗ от 24 июля 1998 г.

<sup>3</sup> Там же. С. 3.

<sup>4</sup> Мардахаев Л. В. Социальная педагогика. Полный курс: учеб. для бакалавров. 6-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2017; Мудрик А. В. Социальная педагогика: учеб. для сту-

На основе анализа ФГОС ВО, профессиональных стандартов, психолого-педагогических работ и нашего многолетнего опыта мы определили возможные организации, в которых могут работать выпускники-бакалавры профессионально-педагогического образования (рис. 2). В процессе их профессиональной подготовки, на наш взгляд, одну из ключевых ролей должна играть профессионально-мобильная практика.



Рис. 2. Организации, где могут работать выпускники

Научно-методическое обеспечение профессионально-мобильной практики в монографии рассматривается на примере профессиональной подготовки бакалавров психолого-педагогического образования ввиду того, что создание условий для успешной позитивной социализации детей и молодежи является одним из основных направлений работы выпускника педагогического вуза.

Согласно определению понятия «профессиональная мобильность студента педагогического вуза», представленному выше, и приведенным рассуждениям, нами обосновано понятие «*профессиональная мобильность бакалавра психолого-педагогического образования*», которое представляет качество личности выпускника, обуславливающее успешность его адаптации к работе в образовательных, социальных, социально-педагогических организациях и организациях дополнительного образования с разными возрастными категориями детей, находящихся в трудной жизненной ситуации.

дентов пед. вузов / под ред. В. А. Сластенина. М.: Академия, 1999; Мустаева Ф. А. Основы социальной педагогики: учеб. для студентов высших педагогических учебных заведений. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Академический проект, 2001.

Ниже приведем перечень типов организаций, где могут работать студенты-выпускники (бакалавры психолого-педагогического образования)<sup>1</sup>. Данные организации являются потенциальными местами практики для студентов.

Образовательные организации: общеобразовательная школа (начальная, основная, средняя ступени), средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов, гимназия, лицей, общеобразовательная школа-интернат, гимназия-интернат, лицей-интернат, общеобразовательная школа-интернат с первоначальной летней подготовкой, кадетская школа, кадетская школа-интернат, вечерняя (сменная) общеобразовательная школа, открытая (сменная) общеобразовательная школа, центр образования, вечерняя (сменная) общеобразовательная школа при исправительно-трудовых учреждениях и воспитательно-трудовых колониях.

Социально-педагогические организации:

1. Образовательные учреждения для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи: центр диагностики и консультирования, центр психолого-медико-социального сопровождения, центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции, центр социально-трудовой адаптации и профориентации, центр лечебной педагогики и дифференцированного обучения.
2. Учреждения для детей-сирот, оставшихся без попечения родителей: детский дом (для детей раннего (с 1,5 до 3 лет), дошкольного, школьного возрастов, смешанный); детский дом-школа для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей; школа-интернат для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей; специальный (коррекционный) детский дом для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с отклонениями в развитии; специальная (коррекционная) школа-интернат для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с отклонениями в развитии.

Социальные организации: дом-интернат общего типа для престарелых и инвалидов; дом-интернат общего типа для инвалидов; специальный дом-интернат для престарелых и инвалидов; детские дома-интернаты общего типа и специализированные; психоневро-

<sup>1</sup> Приведенный перечень составлен на примере организаций Екатеринбурга.

логический дом-интернат; пансионаты для ветеранов войны и труда; геронтологические центры.

Организации дополнительного образования: центр дополнительного образования детей, развития творчества; центр творческого развития и гуманитарного образования, центр внешкольной работы, детский экологический (оздоровительный, эколого-биологический); центр детского и юношеского туризма и экскурсий (юных туристов); центр детского (юношеского) технического творчества (научно-технического, юных техников), детский морской (юношеский) центр; центр эстетического воспитания детей (культуры, искусств или по видам искусств); детский оздоровительно-образовательный (профильный) центр; дворец творчества детей и учащейся молодежи и школьников, дворец юных натуралистов; дворец спорта для детей и юношества; детский оздоровительно-образовательный лагерь; межшкольный учебный комбинат и др.

В исследованиях Л. В. Мардахаева, Ю. Н. Галагузовой, Л. Ю. Савиной, А. Н. Салахбековой и других ученых выделяются категории детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации: сироты, дети, оказавшиеся без попечения родителей, дети с ОВЗ, девиантные и делинквентные дети и др.

Для работы с такими детьми у студентов в период обучения в вузе должны быть сформированы определенные компетенции. При анализе научных работ Л. А. Амировой, Ю. Н. Галагузовой, Л. В. Горюновой, С. М. Дзидоевой, Б. М. Игошева, Ю. И. Калиновского нами выделены коммуникативные и исследовательские компетенции, особо значимые в профессиональной деятельности бакалавров психолого-педагогического образования<sup>1</sup>.

Необходимость формирования у бакалавров психолого-педагогического образования коммуникативной компетенции связана с общей психологической структурой профессиональной деятельности личности, где общение является системообразующим компонентом.

<sup>1</sup> Амирова Л. А. Развитие профессиональной мобильности педагога в системе дополнительного образования; Галагузова Ю. Н. Теория и практика системной профессиональной подготовки социальных педагогов; Горюнова Л. В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования России; Деркач А. А., Москаленко О. В., Пятин В. А. Методологические основы профессионального самосознания личности. Астрахань: Изд-во АГПУ, 2000; Игошев Б. М. Системно-интегративная организация подготовки профессионально мобильных педагогов; Калиновский Ю. И. Развитие социально-профессиональной мобильности андрагага в контексте социокультурной образовательной политики региона.

Понятие «коммуникативная компетентность» не имеет однозначного определения. Ученые рассматривают это понятие с разных позиций.

Так, Л. А. Петровская определяет коммуникативную компетентность как способность устанавливать и поддерживать значимые контакты с другими людьми. В структуру данной компетентности она включает определенную совокупность коммуникативных знаний и умений, которые обеспечивают продуктивное протекание коммуникативного процесса<sup>1</sup>. Таким образом, ученый определяет коммуникативную компетентность через личностные качества, которые способствуют эффективности процесса общения.

А. Н. Леонтьев рассматривает коммуникативную компетентность как совокупность коммуникативных умений, а именно: владение навыками социальной перцепции (определение психологических особенностей партнера по общению по внешним признакам); эффективные речевые контакты, которые включают вербальную и невербальную речь<sup>2</sup>.

Ю. Н. Емельянов под коммуникативной компетентностью понимает способность к коммуникации: речевое, вербальное и невербальное взаимодействие, а также умение эффективно взаимодействовать с людьми такого же уровня обученности, воспитанности, гуманистических личностных качеств (такта, рефлексии, эмпатии и т. п.) и с учетом коммуникативных возможностей собеседника<sup>3</sup>.

А. В. Мудрик заменяет понятие «коммуникативная компетентность» понятием «компетентность в общении», определяя его как систему знаний, умений и опыта, обеспечивающих эффективное протекание коммуникативных процессов человека<sup>4</sup>.

Таким образом, существует несколько подходов к определению сущности понятия «коммуникативная компетенция», это:

- система коммуникативных действий, строящихся на основе знаний законов общения;
- ценностно-эмоциональное отношение к общению;
- личностные качества, способствующие эффективности процесса общения.

<sup>1</sup> Петровская Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. М.: Изд-во МГУ, 1989.

<sup>2</sup> Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975.

<sup>3</sup> Емельянов Ю. Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.05. СПб.: СПб. ун-т, 1992.

<sup>4</sup> Мудрик А. В. Социальная педагогика: учебник для студентов педагогических вузов.

Несмотря на различия в подходах к определению понятия «коммуникативная компетенция», ученые едины в осознании ее значимости в профессиональной деятельности человека. На основании анализа научных работ (Г. М. Андреев, А. А. Бодалев, А. А. Леонтьев, А. К. Маркова, А. В. Мудрик и др.), в которых исследована коммуникативная компетентность, можно сделать вывод, что ее структура состоит из разноплановых элементов, но среди этого многообразия выделяются следующие компоненты: когнитивный, эмоциональный и поведенческий.

Когнитивный компонент коммуникативной компетенции предполагает необходимость наличия у студентов знаний о содержании, видах, средствах, структуре общения. Это знания о методах и приемах общения, какие из них, в какой ситуации и с какими людьми являются эффективными или малоэффективными. Коммуникативные знания также включают в себя осознание степени развития у себя тех или иных коммуникативных умений, понимание того, какие коммуникативные методы эффективны для конкретного человека, а какие неэффективны.

Эмоциональный компонент коммуникативной компетенции проявляется в сформированности у студентов позитивно-ценностных установок в общении с другими людьми, в доброжелательности, готовности к равноправному диалогу в общении.

Поведенческий компонент коммуникативной компетенции отражается в процессе взаимодействия студентов с другими людьми, в проявлении навыков эффективного общения (владение техникой сотрудничества и реализация ее в общении; умение находить общий язык с людьми разного пола, возраста, образования; проявление умений вербального и невербального общения; моделирование различных форм общения, таких как полемика, дискуссия, спор и др.; а также умение корректировать свое поведение в зависимости от ситуации).

Реализация этих компонентов в совокупности позволяет более эффективно развивать коммуникативную компетенцию в целом студентов, что чрезвычайно значимо для формирования у них профессиональной мобильности. Сформированность коммуникативной компетенции позволит выпускнику – бакалавру психолого-педагогического образования:

- легко и быстро адаптироваться в условиях педагогической деятельности и в профессиональном коллективе;

- свободно устанавливать и развивать контакты и взаимоотношения с коллегами, руководителями и подчиненными, что будет способствовать продвижению по служебной лестнице и достижению личного и профессионального успеха;
- эффективно взаимодействовать с детьми и коллегами, плодотворно используя разнообразные коммуникативные стратегии;
- уметь работать в команде, достигая при этом вершин самореализации в выполнении профессиональных задач;
- повышать уровень конкурентоспособности в профессиональной сфере.

Второй важной компетенцией для студентов психолого-педагогического образования является исследовательская компетенция. Студент, способный самостоятельно «добывать» знания, а не только получать их в готовом виде, будет стремиться действовать аналогичным образом и в своей будущей профессиональной деятельности.

Большинство ученых в области психолого-педагогического знания (М. А. Данилов, В. И. Журавлев, Э. Ф. Зеер, Н. Ф. Талызина и др.) придерживаются точки зрения, что исследовательская компетенция – это совокупность знаний и умений, необходимых для осуществления исследовательской деятельности.

Ряд исследователей (Б. Г. Ананьев, И. Я. Зимняя, А. К. Маркова, В. А. Сластенин, В. Д. Шадриков и др.) включают в понятие «исследовательская компетентность» личностные качества, необходимые для эффективной исследовательской деятельности.

Анализ литературы по проблеме исследовательской компетенции позволил выявить, что данная компетенция имеет следующие структурные характеристики: когнитивную, деятельностную и личностную. Поэтому представляется целесообразным выделить схожие компоненты в структуре исследовательской компетенции студентов – будущих бакалавров психолого-педагогического образования. Опираясь на данную структуру исследовательской компетенции, мы выделяем такие компоненты, как когнитивный, технологический и личностно-мотивационный.

Когнитивный компонент исследовательской компетенции содержит знания в области осуществления исследовательской деятельности.

Технологический компонент рассматривается как совокупность умений, необходимых для выполнения исследовательских действий.

Личностно-мотивационный компонент – это сформированность личностных качеств исследователя и заинтересованность в осуществлении исследовательской деятельности.

Подводя итог вышесказанному, еще раз отметим, что одним из основных направлений профессиональной деятельности выпускников педагогических вузов по психолого-педагогическому направлению подготовки является создание условий для успешной позитивной социализации детей, несмотря на многообразие типов учреждений, в которых они могут профессионально самореализовываться. При этом в рамках социально-педагогической деятельности им необходимо уметь разрешать проблемы, возникающие в социализации детей. Исходя из этого, они должны обладать набором компетенций, среди которых нами были выделены когнитивная и исследовательская.

### 3.2. МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-МОБИЛЬНОЙ ПРАКТИКИ

Современная образовательная ситуация задает все более высокий уровень профессионализма педагога. Становится очевидным, что достижение целей образования во многом связано с личностным потенциалом педагога, уровнем развития его профессионального самосознания, его общей и профессиональной готовностью к педагогической деятельности<sup>1</sup>. Иначе говоря, при подготовке студентов педагогических вузов необходимо учитывать их готовность к профессиональной деятельности не только на профессионально-функциональном, но и на социально-личностном уровне, то есть учитывать состояние психологических, педагогических и социальных функций его как личности, что является необходимым при проведении профессионально-мобильной практики.

Как отмечают в своей работе М. А. Галагузова и Ю. Н. Галагузова, профессиональное становление включает не только профессиональное обучение, но и профессионально-личностное воспитание. Авторы подчеркивают, что «воспитание в условиях вуза представляет собой овладение человеком ценностными ориентациями в рамках данной профессии, осознание смыслов, мотивов и целей в ней, сближение ориентиров человека и профессиональной группы на основе подготовленности к профессиональной деятельности»<sup>2</sup>. Возникает проблема по совершенствованию учебно-методического комплекса дисциплин не только в предметной подготовке, но и в научно-методическом обеспечении практики студентов в психологическом и педагогическом аспектах ее организации и осуществления.

При организации профессионально-мобильной практики мы исходили из того, что любая профессия воспринимается человеком через две сферы: рациональную (когнитивную) и аффективную (эмо-

<sup>1</sup> Соловьев Г. М., Простяков А. А. Психолого-педагогические аспекты формирования профессионального самосознания // Вестник Ставропольского гос. ун-та: педагогические науки. 2004. № 36. С. 113.

<sup>2</sup> Галагузова Ю. Н., Галагузова М. А. Ценностные ориентации в профессиональной подготовке специалистов социальной сферы: научно-практический аспект // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. Екатеринбург: СВ-96, 2010. Вып. 6. С. 317.

циональную), что находит отражение в процессе проведения производственной практики студентов.

Известно, что процесс освоения профессии, овладения перечнем знаний, умений и навыков происходит постепенно от уровня эмоционального (аффективного) восприятия и сопереживания студента к рациональному (когнитивному) осмыслению значения выбранной профессии. Мы разделяем мнение Г. М. Соловьева и А. А. Простякова, что профессиональное становление поэтапно и связано с качественными переходами на личностном уровне: «...от элементарных самоощущений к самовосприятиям, самоопределениям, мнением и понятием о себе»<sup>1</sup>.

Социальная, образовательная сферы предусматривают интерактивный уровень взаимоотношений, взаимодействий и взаимовлияний специалиста с самой разнообразной возрастной и социальной категорией детей, находящихся в трудной жизненной ситуации. Именно поэтому мы отводим значительную роль психологической, педагогической и социальной готовности студента-бакалавра к восприятию содержания профессиональной деятельности в выбранной им профессии<sup>2</sup>.

Прохождение профессионально-мобильной практики студентами в условиях профильных организаций является сенситивным периодом освоения профессии на психологическом и педагогическом уровнях. Во время практики у студентов на психологическом и педагогическом уровнях формируются следующие новообразования:

- осознание профессиональной этики;
- понимание необходимости принятия в достаточной мере своей личной ответственности за формирование целей, задач и поиск оптимальных и целесообразных решений в будущей профессиональной деятельности;
- принятие себя как будущего специалиста;
- принятие личной ответственности в профессиональном саморазвитии (плановое и систематическое повышение своей квалификации, мобильное продвижение в карьерном росте, повышение профессионального авторитета и, как следствие, утверждение в положительном социальном статусе).

<sup>1</sup> Соловьев Г. М., Простяков А. А. Психолого-педагогические аспекты формирования профессионального самосознания». С. 115.

<sup>2</sup> Исхаков Р. Х. Психолого-педагогические аспекты содержания практики студентов – социальных работников и социальных педагогов. С. 131.

Психологический и педагогический аспект в организации профессионально-мобильной практики, способствующей профессиональному становлению студента, проявляется на определенных личностных уровнях. На этих уровнях происходит осознание будущей профессиональной деятельности, и они отражают определенные сферы личности студента-практиканта.

Проанализируем ряд исследований, которые освещают эти вопросы. Так, Г. М. Соловьев и А. А. Простяков выделяют три подструктуры личности, которые: «представляют собой взаимоперекрещивающиеся и взаимодополняющие соединения трех подструктур: когнитивной, аффективной и поведенческой»<sup>1</sup>.

А. А. Деркач дает содержательную характеристику когнитивной, эмоциональной, мотивационной и операционной составляющим личности. Когнитивная составляющая определяется самопознанием личности, познанием других и соотносением этого знания с собой. Эмоциональная составляющая направлена на самопонимание, самоотношение, самопринятие, самоуважение, общее эмоциональное отношение к себе и собственно оценочное отношение. Мотивационная отражает самоактуализацию, реализацию жизненного потенциала, самосовершенствование и саморазвитие личности. Операциональная воспроизводит саморегуляцию и способность управлять собой<sup>2</sup>.

Осознание студентами себя как будущих специалистов происходит при принятии ими педагогического, психологического и социального смысла профессионально значимых свойств личности.

Нами обосновано и уточнено содержание этих сфер:

- когнитивная сфера представляет формирование системы представлений о получаемой профессии: цель, задачи, социальная значимость этой профессиональной деятельности для общества, государства и отдельного взятого человека; знания о личностных показателях и противопоказаниях для самореализации себя как будущего специалиста;
- эмоциональная сфера проявляется в формировании отношения студента к самому себе как к будущему специалисту, социальной значимости и позитивного отношения к своей про-

<sup>1</sup> Соловьев Г. М., Простяков А. А. Психолого-педагогические аспекты формирования профессионального самосознания. С. 116.

<sup>2</sup> Деркач А. А., Москаленко О. В., Пятин В. А. Акмелогические основы профессионального самосознания личности.

фессиональной деятельности; в преодолении определенных профессиональных стереотипов; снижении уровня эмоционального выгорания, связанного с личностными переживаниями за детей в трудной жизненной ситуации. В результате происходит «вживание в профессию» на личностно-эмоциональном уровне;

- мотивационно-целевая сфера определяется активным стремлением к постоянному саморазвитию, самоактуализации и самосовершенствованию студента как будущего специалиста. На практике студент убеждается в том, что его профессиональный рост, который предполагает и карьерное кадровое продвижение, связан с объективной необходимостью постоянного расширения и углубления своих профессиональных психолого-педагогических знаний;
- операциональная сфера влияет на способность студента к саморегуляции, формированию у него рефлексивного отношения к производственной деятельности в условиях профильных организаций.

Для реализации профессионально-мобильной практики как средства профессионального становления бакалавра нами разработана специальная методика. Методика, как известно, – «составная часть педагогики, в которой рассматривается процесс обучения определенному учебному предмету... в содержании, методах, формах и средствах обучения»<sup>1</sup>.

Неотъемлемой частью любой методики является использование определенных технологий. Остановимся на этом подробнее. Идеи технологизации образования получают все более глубокое научное осмысление и широкое применение в образовательной практике. На сегодняшний день в отечественной педагогике разработано большое количество различных, в том числе и социально-педагогических технологий, способствующих подготовке бакалавра психолого-педагогического образования в процессе профессионально-мобильной практики. Поэтому следующая задача нашего исследования – определить и обосновать конкретные технологии, необходимые для формирования профессиональной мобильности бакалавров в ходе профессионально-мобильной практики.

<sup>1</sup> Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике. С. 19.

Понятия «педагогическая технология» и «социально-педагогическая технология» вошли в систему понятийно-терминологического аппарата педагогики и образования. Однако само понятие технологии продолжает эволюционировать, это проявляется в последовательном расширении его объема: от технологии как формы технического оснащения деятельности педагога до качественно нового понимания педагогической и социально-педагогической деятельности как системно организованной, технологизируемой социальной сферы (Н. А. Алексеев, В. П. Беспалько, Т. А. Ильина и др.).

Понятие «педагогические технологии» отечественными учеными трактуется по-разному:

- сумма научно обоснованных приемов воспитательного воздействия на человека или группу людей (Н. Е. Щуркова);
- проект определенной педагогической системы, реализуемой на практике (В. П. Беспалько);
- упорядоченная совокупность действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих получение диагностируемого и прогнозируемого результата в изменившихся условиях образовательного процесса (В. А. Сластенин);
- совокупность основных методов (научно обоснованных способов деятельности), направленных на достижение цели (Л. В. Мардахаев);
- система взаимосвязанных приемов, форм и методов организации учебно-воспитательного процесса, объединенная единой концептуальной основой, целями и задачами образования, создающая заданную совокупность условий для обучения, воспитания и развития воспитанников (В. М. Полонский) и др.

В профессиональной деятельности бакалавров психолого-педагогического образования используются понятие «*социально-педагогические технологии*», которое также отражено в многочисленных работах отечественных ученых.

Социально-педагогическая технология является интегративной разновидностью социальной и педагогической технологий. Возможность разработки социально-педагогических технологий обусловлена тем, что социально-педагогическая деятельность, как и всякая другая разновидность социальной деятельности, имеет свою структуру, благодаря которой она может поэтапно дифференцироваться и последовательно реализовываться. В. И. Загвязинский и О. А. Селиванова выделили следующие признаки социально-педагогических технологий:

- «концептуальность – опора на определенную научную концепцию, включающую философское, психологическое, дидактическое и иное обоснование;
- системность – обладание всеми признаками системы: логикой процесса, взаимосвязью всех его частей, целостностью;
- экономичность – технология, применение которой позволяет оптимизировать труд социального педагога за счет создания резерва рабочего времени;
- алгоритмируемость. В социально-педагогических технологиях крайне ограничена возможность четкого пооперационного детального разделения общего процесса деятельности на составляющие его части, универсального для многих технологий. Там, где основным объектом является человек, просто невозможно разбить технологию на последовательный ряд операций или алгоритмов воздействия на него и взаимодействия с ним;
- корректируемость деятельности – возможность постоянной оперативной связи в процессе ее осуществления;
- воспроизводимость – свойство социально-педагогической технологии напрямую зависит от степени ее алгоритмируемости;
- гарантированность достижения целей. В приложении к технологии социально-педагогической деятельности это свойство весьма относительно и не может быть определено однозначно»<sup>1</sup>.

Согласно упомянутым и другим исследованиям ученых, основными компонентами социально-педагогической технологии выступают: целеполагание, поиск способов действия и его инструментария, оценка результатов деятельности.

Мы рассматриваем использование социально-педагогических технологий на практике в подготовке бакалавров психолого-педагогического образования. Однако педагогические технологии зависят конкретно от содержания той или иной деятельности. Поэтому в начале мы определяем необходимые знания, которыми должны обладать студенты в период прохождения практики, а затем социально-педагогические технологии, которые позволяют закреплять и расширять объем знаний, которые получают студенты.

---

<sup>1</sup> Социальная педагогика: учебник для бакалавров. С. 215–216.

Организация и проведение профессионально-мобильной практики осуществляется в несколько этапов: подготовительный, рабочий и итоговый. На подготовительном этапе студенты знакомятся с программой практики и требованиями к оформлению ее результатов, решают организационные вопросы. С одной стороны, в профессиональной подготовке бакалавров психолого-педагогического образования мы учитываем профильные курсы, приводим рекомендации по усилению практико-ориентированного характера этих курсов. С другой стороны, нами разработаны элективные курсы, которые осваивают студенты перед прохождением практики.

При разработке программ элективных курсов мы учитывали, с одной стороны, традиционный подход к их составлению: знания, умения и навыки, которыми овладевают студенты в ходе подготовки к практике; с другой – тот факт, что программы должны обеспечить создание условий для формирования профессиональной мобильности бакалавров психолого-педагогического образования. При разработке программ элективных курсов мы представляем их как органическую часть единого целого, которая «вписывается» в профессиональную подготовку бакалавров психолого-педагогического образования согласно Федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования. Для студентов *первого курса* нами разработан элективный курс «Рынок труда выпускников-бакалавров психолого-педагогического образования»<sup>1</sup>.

Цель элективного курса – формирование у студентов первичных представлений о специфике социально-педагогической деятельности в образовательных, социально-педагогических, социальных организациях и организациях дополнительного образования.

Учебно-тематический план элективного курса представлен в таблице 2.

На *подготовительном этапе* студенты знакомятся с рынком труда. Это происходит в результате изучения профессиональных стандартов, определяющих возможные места работы и занимаемые должности будущих выпускников-бакалавров. Таким образом, начиная с первого курса, студенты ориентируются на выбор дальнейшей профессиональной деятельности. Кроме того, этот элективный курс способствует прогнозированию и проектированию студентами про-

<sup>1</sup> Исхаков Р. Х., Дружинина Е. Н. Социально-педагогические условия адаптации выпускников педагогических вузов к рынку труда // Сибирский педагогический журнал. 2014. № 4. С. 108–113.

фессиональной деятельности в условиях профильной организации, принимающей их на практику.

Студенты вместе с руководителем выбирают организации прохождения практики на каждом курсе. Им представляется возможность выбирать, будут они проходить практику на протяжении всего обучения в одном учреждении или же каждый год в новом.

Для второго курса нами разработан элективный курс «Психолого-педагогические задачи»<sup>1</sup>, тематический план которого представлен в таблице 3.

Цель элективного курса: научить студентов выявлять, формулировать и решать психолого-педагогические проблемы.

В результате на рабочем этапе практики происходит знакомство студентов с многообразием жизненных ситуаций детей, в том числе и проблемных, развиваются исследовательские компетенции, а непосредственное общение с детьми формирует коммуникативные навыки, а также навыки психолого-педагогического сопровождения ребенка и оказания помощи в решении его проблем.

Понятие «задача» традиционно является объектом междисциплинарного исследования – философии, социологии, психологии, педагогики и других наук. В педагогической литературе рассматриваются воспитательные, дидактические, компетентностные и иные задачи. При подготовке бакалавров психолого-педагогического образования используются *психолого-педагогические задачи*.

Педагогические, психолого-педагогические, социально-педагогические, компетентностные и другие виды задач широко представлены в трудах Г. С. Абрамовой «Сборник задач по социальной психологии и психологии развития», Г. А. Балл «Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект», А. Н. Галагузовой «Социально-педагогические задачи: учебное пособие для студентов вузов», А. Г. Гусяковой «Сборник задач и упражнений по социальной работе» и др.<sup>2</sup> В них дается определение различного типа задач, алгоритм

<sup>1</sup> Исхаков Р. Х., Дружинина Е. Н. Социально-педагогические условия адаптации выпускников педагогических вузов к рынку труда // Сибирский педагогический журнал. 2014. № 4. С. 108–113.

<sup>2</sup> Абрамова Г. С. Сборник задач по социальной психологии и психологии развития: учеб. пособие. М., 199; Балл Г. А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект. М.: Педагогика, 1990; Галагузов А. Н., Галагузова М. А., Ларионова И. А. Социально-педагогические задачи: учеб. пособие для студентов вузов. 2-е изд., исправ. и доп. М.: ВЛАДОС, 2012; Гусякова А. Г., Кувшинникова А. В. Синцова А. К. Сборник задач и упражнений по социальной работе. М., 1994.

их решения, выделяются целевая, обучающая и развивающая функции, этапы решения, характеристика познавательной активности студентов при решении задач.

Таблица 2

Учебно-тематический план элективного курса  
«Рынок труда выпускников-бакалавров  
психолого-педагогического образования»

Темы	Аудиторные часы		Самостоятельная работа	Всего трудоемкость
	лекции	практика		
Профессиональная мобильность бакалавра и профессиональные стандарты	2	2	2	6
Коммуникативные и исследовательские компетенции и адаптивность бакалавра	2	2	2	6
Рынок труда выпускников бакалавров	2	2	2	6
Центры социальной, педагогической и психологической помощи населению	2	2	2	6
Должности, которые могут занимать выпускники-бакалавры ППО	2	2	2	6
ИТОГО	10	10	10	30

Таблица 3

Учебно-тематический план элективного курса  
«Психолого-педагогические задачи»

Темы	Аудиторные часы		Самостоятельная работа	Всего трудоемкость
	лекции	практика		
Общее представление о задачах	2	2	2	6
Структура психолого-педагогических задач	2	2	2	6
Анализ и диагностика как основа составления психолого-педагогических задач	2	2	2	6
Разновидность трудных жизненных ситуаций	2	2	2	6
Психолого-педагогические основания по возникновению трудной жизненной ситуации детей	2	2	2	6
ИТОГО	10	10	10	30

Психолого-педагогическая задача представляет целенаправленную деятельность студентов педагогических вузов по разрешению проблемных ситуаций детей в процессе их педагогического взаимодействия.

На подготовительном этапе студенты учатся решать задачи из приведенных выше источников, а также, в случае необходимости, подготовленные непосредственно преподавателем.

Мы опираемся на технологию решения задач, разработанную А. Н. Галагузовым, М. А. Галагузовой, И. А. Ларионовой<sup>1</sup>, представленную на рис. 3.

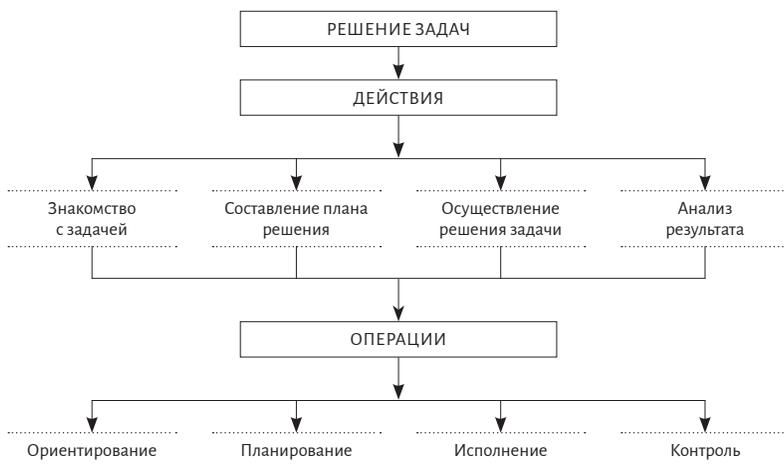


Рис. 3. Технология решения психолого-педагогических задач

Согласно этой технологии, выделяется несколько этапов решения психолого-педагогических задач. Ориентирование – выявление основных знаний по решению той или иной проблемы ребенка или ее профилактики, определение путей решения проблемы, представленной в задаче. Планирование – поэтапное решение нескольких проблем, обозначенных в задаче (например, проблемы ребенка, его семьи, друзей и пр.). Исполнение – обсуждение условий задачи, ее решение. Контроль – обсуждение результатов решения задачи сту-

<sup>1</sup> Галагузов А. Н., Галагузова М. А., Ларионова И. А. Социально-педагогические задачи. С. 29.

дентом вместе с руководителями практики от вуза и профильной организации.

На итоговой конференции студенты в качестве зачетной работы представляют разработанные ими психолого-педагогические задачи.

Для третьего курса нами разработан элективный курс «Социально-педагогические проекты»<sup>1</sup>.

Начиная с 90-х годов прошлого столетия, актуальность применения метода проектов в профессиональной подготовке педагогов начинает возрастать. В образовательную практику школ и педагогических вузов широко внедряется проектирование и проектная деятельность. Сегодня проектная деятельность бакалавров психолого-педагогического образования является одной из важных функций его профессиональной подготовки.

Метод проектов в обучении студентов широко представлен в научной литературе (Е. С. Заир-Бек, В. С. Лазарев, В. А. Луков, С. Н. Щеглова). В. С. Лазарев, проанализировав определения понятия «проект» по различным источникам, выделил признаки этого понятия:

- наличие единичного жизненного цикла с фиксированными временными рамками начала и окончания;
- ориентация на достижение четко определенной конечной цели;
- уникальность продукта (у него могут быть прототипы, аналоги, но вместе с тем он обладает какими-то только ему присущими особенностями);
- довольно высокая степень неопределенности в части исхода, поскольку прошлый опыт не может служить основой для прогнозирования его последствий<sup>2</sup>.

Жизненный цикл проекта проходит определенные стадии: «постановка проблемы – проблематизация; разработка способа решения проблемы; планирование реализации решения; практическая реализация проекта; завершение проекта»<sup>3</sup>.

В данной монографии социально-педагогический проект рассматривается как процесс целенаправленной деятельности студента

<sup>1</sup> Исхаков Р.Х. Проектная деятельность как основа формирования профессиональной мобильности будущих социальных педагогов // Казанский пед. журн. 2015. № 4. С. 364–368.

<sup>2</sup> Лазарев В. С. Новое понимание метода проектов в образовании // Проблемы современного образования. 2006. № 11. С. 3–12.

<sup>3</sup> Там же. С. 5.

по достижению определенной цели, позволяющий формировать его творческое мышление и стремление к саморазвитию.

Цель элективного курса – формирование системы знаний и умений бакалавров по социально-педагогическому проектированию, направленному на оказание помощи ребенку, попавшему в трудную жизненную ситуацию. Учебно-тематический план элективного курса представлен в таблице 4.

На подготовительном этапе студенты знакомятся с ролью проектов в профессиональной деятельности бакалавров, предварительно формулируют темы социально-педагогических проектов, которые они выбрали совместно с руководителем практики. На рабочем этапе в период прохождения производственной практики студенты разрабатывают социально-педагогические проекты. Основное внимание студентов на практике сосредотачивается на социуме, который окружает ребенка и влияет на его социализацию. Проекты, развивая коммуникативные и исследовательские компетенции студента, ориентируют его на творческую самореализацию в будущей профессиональной деятельности. На итоговом этапе в качестве отчета по практике студенты представляют индивидуальные или коллективные социально-педагогические проекты.

На четвертом курсе студенты изучают профильную дисциплину «Методология психолого-педагогического исследования». Кроме того, нами разработан элективный курс «Самоопределение готовности выпускника-бакалавра к социально-педагогической деятельности».

Учебно-тематический план элективного курса представлен в таблице 5.

Цель курса – развитие исследовательских компетенций студента психолого-педагогического образования по выбранной студентом проблеме в условиях профильной организации в период практики.

Задачи, которые решают студенты на втором и третьем курсах практики, могут лечь в основу их курсовых работ и составить базу для выпускной квалификационной работы.

Таким образом, нами определено содержание элективных курсов, обоснованы методы и средства, используемые в профессионально-мобильной практике студентов профессионально-педагогического образования.

Таблица 4

**Учебно-тематический план элективного курса  
«Социально-педагогические проекты»**

Темы	Аудиторные часы		Самосто- ятельная работа	Всего трудоем- кость
	лекции	практика		
Сущность понятий «проект» и «проектная деятельность»	2	2	2	6
Роль проектов в профессиональной деятельности выпускников-бакалавров	2	2	2	6
Особенности социально-педагогической проектной деятельности	2	2	2	6
Методика и технология реализации социально-педагогических проектов	2	2	2	6
Риски в реализации социально-педагогических проектов	2	2	2	6
<b>ИТОГО</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>30</b>

Таблица 5

**Учебно-тематический план элективного курса  
«Самоопределение готовности выпускника-бакалавра  
к социально-педагогической деятельности»**

Темы	Аудиторные часы		Самосто- ятельная работа	Всего трудоем- кость
	лекции	практика		
Организация научно-исследовательской деятельности в условиях ПМПО	2	2	2	6
Поэтапная организация и проведение научного эксперимента по теме выпускной квалификационной работы	2	2	2	6
Формирование экспериментальной и контрольной группы по эксперименту в условиях организации	2	2	2	6
Формирование статистической базы данных по эксперименту в условиях организации	2	2	2	6
Определение результатов эксперимента	2	2	2	6
<b>ИТОГО</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>30</b>

### 3.3. СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МЕТОДИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-МОБИЛЬНОЙ ПРАКТИКИ БАКАЛАВРОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

На основе концептуальной модели профессионально-мобильной практики в педагогическом вузе, представленной выше, нами построена структурно-функциональная методическая модель профессионально-мобильной практики бакалавров психолого-педагогического образования. Модель состоит из взаимосвязанных целевого, организационно-содержательно-технологического и результативного компонентов, выполняющих ценностно-смысловую, практико-ориентированную и диагностико-прогностическую функции (рис. 4).

Рассмотрим содержание этих компонентов и функции, которые они выполняют.

Целевой компонент профессионально-мобильной практики корректируется в зависимости от того, какой уровень профессиональной подготовки студентов педагогического вуза рассматривается. При этом учитываются детерминантная и методологическая составляющие концептуальной модели профессионально-мобильной практики.

Целевой компонент выражается в подготовке практико-ориентированных мобильных бакалавров психолого-педагогического образования. Именно практико-ориентированные мобильные выпускники-бакалавры могут быть конкурентоспособными на рынке труда, где постоянно происходят динамичные изменения в видах профессиональной деятельности, их содержании.

*Функция* целевого компонента – ценностно-смысловая. За время обучения в вузе формируется система профессиональных ценностей, смыслов существования в условиях выбранной профессии, склад мышления, который характеризует профессиональную направленность личности. Особая роль в процессе ценностно-смысловой профессиональной подготовки студентов отводится практике. В условиях практики происходит активное освоение норм, ценностей, особенностей социально-педагогической деятельности, приобретение умений и навыков будущей профессиональной деятельности, обеспечивающих принятие на себя новой социальной роли, гармоничное вхождение личности в систему социальных отношений.

Мы исходим из того, что содержание профессиональной подготовки в условиях практики будет успешным, если будут определены и приняты самими студентами ценностные смыслы своего учебно-профессионального существования в условиях профильной организации, где они проходят практику.

Основным ценностно-смысловым результатом прохождения профессионально-мобильной практики для бакалавра будет осознание им социальной значимости (ценности) выбранной профессии для общества, государства и для себя и принятие смысла своего существования в выбранной им профессии.

Для организации и проведения самой профессионально-мобильной практики важен организационно-содержательно-технологический компонент модели. В нем представлены типы профессионально-мобильной практики бакалавров (ознакомительная, психолого-педагогическая, социально-педагогическая, научно-исследовательская) и профильные организации для проведения практики (образовательные, социальные, социально-педагогические и организации дополнительного образования). Каждый тип практики обеспечивается соответствующими программами и разработанными элективными курсами, используемыми при подготовке студентов.

На первом курсе студенты знакомятся с рынком труда, что мотивирует их к выбору будущего места работы. Студенты вместе с руководителем выбирают организации прохождения практики на каждом курсе. При этом, как уже говорилось ранее, им предоставляется свобода выбрать для прохождения практики одну организацию или менять ее каждый год.

На втором курсе перед практикой студенты на семинарских занятиях по элективному курсу знакомятся с ролью психолого-педагогических задач в профессиональной деятельности педагога. Умение составлять различные психолого-педагогические задачи на практике адаптирует студентов к многообразию жизненных проблемных ситуаций, в которые могут попасть дети, их родители или сами педагоги в процессе профессионального взаимодействия. Во время практики студенты работают непосредственно с ребенком. Это позволяет им формировать умения анализировать проблемные ситуации, оказывать помощь ребенку, сопровождать его, определять психолого-педагогические условия для успешного решения проблем. В качестве отчета по практике студенты представляют разработанные ими индивидуально или коллективно психолого-педагогические задачи.

### 3.3. СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МЕТОДИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ...

КОМПОНЕНТЫ

ФУНКЦИИ

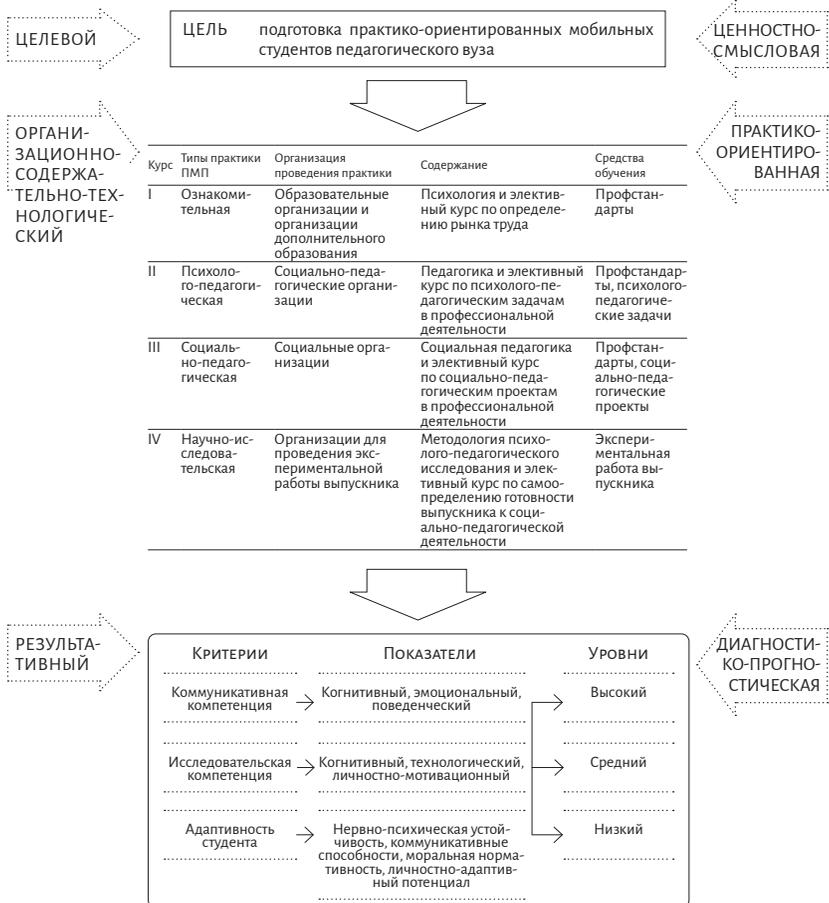


Рис. 4. Структурно-функциональная методическая модель профессионально-мобильной практики бакалавров психолого-педагогического образования

На третьем курсе студенты на семинарах по элективному курсу изучают социально-педагогические проекты в профессиональной деятельности педагога. Студенты предварительно формулируют темы социально-педагогических проектов, которые они намерены разрабатывать на практике. Основное внимание студентов на практике сосредотачивается на социуме, который окружает ребенка и влияет на его социализацию. Проектная деятельность, развивая коммуникативные и исследовательские компетенции студента, ориентирует его на творческую самореализацию в будущей профессиональной деятельности. В качестве отчета по практике студенты представляют индивидуальные или коллективные социально-педагогические проекты.

На четвертом курсе студенты работают над выпускной квалификационной работой. Задачи, которые они решают на втором и третьем курсах практики, могут лечь в основу их курсовых работ и выпускной квалификационной работы.

Результативный блок выполняет диагностико-прогностическую функцию.

Остановимся подробнее на диагностическом инструментарии. В переводе с греческого «диагностика» дословно обозначает «способность распознавать» и определяется как процесс постановки «диагноза», в частности, в педагогике это установление уровня развития субъекта диагностики.

Диагностический подход к выявлению результатов образовательной деятельности педагогика заимствовала из психологии, поэтому многие методы психологической диагностики используются в педагогике, однако по своим задачам, целям и сфере применения педагогическая диагностика самостоятельна.

Само понятие «педагогическая диагностика» было предложено К. Ингенкампом в рамках научного проекта в 1968 г. Он выделил несколько видов диагностической деятельности в условиях педагогического процесса:

- сравнение, связанное со стандартом, с эталонным показателем развития поведения, черт личности;
- прогнозирование, предусматривающее предвидение видов деятельности и их результатов, развитие качеств личности;
- интеграцию, связанную с обобщением и интерпретацией информации;

- доведение до обучающихся результатов педагогической диагностики, включая коррекцию и самокоррекцию поведения учащихся<sup>1</sup>.

Педагогическая диагностика понимается как имплицитная диагностика, т. е. не специально организованная вне естественного течения педагогического процесса, а постоянно осуществляемая, обязательно включенная, постороннему наблюдателю возможно и незаметная, обязательно продумываемая преподавателем.

Говоря о диагностике педагогических явлений, следует также подчеркнуть, что основными субъектами любой педагогической системы являются люди (педагоги, учащиеся, руководители). В связи с этим, в психолого-педагогической литературе выражается мнение о том, что по отношению к гуманитарным, а значит и педагогическим системам могут быть сформулированы так называемые принципы неопределенности, которые базируются на следующих позициях:

- результат образования у каждого обучающегося свой, какая бы упорядоченная, структурированная и унифицированная образовательная среда ни создавалась в учебном учреждении;
- никого ничему нельзя научить насильно, поскольку личность всегда является субъектом своего образования;
- никому не дано знать за другого, в том числе и то, какое содержание и какой способ обучения этому другому в данный момент необходимы.

Данные позиции можно конкретизировать следующими положениями:

- любая характеристика развития личности обучающегося определяется совокупностью накопленного опыта ее взаимодействия с другими людьми;
- изменения личности определяются ее актуальным состоянием и совокупностью обстоятельств внешнего окружения;
- пути внутреннего преобразования информации не могут быть прослежены, так как механизмы восприятия и переработки любой информации скрыты от внешнего наблюдателя;
- результаты отдельных воздействий на человека не могут быть определены однозначно, они «переплетаются», интегрируются с предыдущими влияниями;

---

<sup>1</sup> Ингенкамп К. Х. Педагогическая диагностика. М.: Педагогика, 1991. С. 47–48.

- внешнее описание результатов педагогической деятельности не всегда адекватно действительности в силу особенностей их восприятия различными субъектами;
- при изучении (диагностике) каких-либо показателей развития личности не могут быть однозначно определены начальные параметры, так как они не совпадают с началом функционирования системы;
- до сих пор отсутствуют сколько-нибудь надежные средства диагностики состояния личности на входе в образовательное взаимодействие.

Сказанное об особенностях педагогических систем свидетельствует о сложности, относительности психолого-педагогической диагностики образовательного процесса.

При этом важно подчеркнуть, что в понятие диагностики вкладывается более глубокий смысл, чем в традиционную проверку знаний и умений обучаемых. Проверка лишь констатирует результаты, не объясняя их происхождения. Диагностирование рассматривает результаты в связи со способами их достижения, выявляет тенденции, динамику формирования субъектов обучения.

В целом диагностирование включает в себя контроль, проверку, оценивание, накопление статистических данных, их анализ, выявление динамики, тенденций, прогнозирование дальнейшего развития событий. Педагогическая диагностика специфична тем, что она направлена на выявление результатов образования в целом.

Исходя из этого, в разработанной структурно-функциональной методической модели профессионально-мобильной практики бакалавров психолого-педагогического образования особое внимание уделено диагностико-прогностическому блоку, который включает критерии, показатели и уровни сформированности коммуникативной и исследовательской компетенций, а также адаптивности как ключевых характеристик профессионально-мобильного студента.

### 3.4. ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-МОБИЛЬНОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Для реализации описанных ранее моделей профессионально-мобильной практики необходимо разработать структуру ее организации. Она включает подготовительный, основной и итоговый этапы прохождения профессионально-мобильной практики студентами психолого-педагогического образования (рис. 5).



Рис. 5. Структура организации профессионально-мобильной практики

Подготовительный этап практики представляет теоретическую и технологическую подготовку студентов к определенному виду практики. Она осуществляется в рамках лекционных (основных и элективных) курсов и практических занятий. Целью лекционных занятий является актуализация знаний студентов по вопросам профессиональной мобильности, с которой связаны задания профессионально-

мобильной практики. Практические занятия проводятся в форме семинаров, тренингов, ролевых и деловых игр. При проведении элективных курсов определяется сформированность профессиональной мобильности студентов.

Также в рамках подготовительного этапа студенты знакомятся с типами практики, сроками ее прохождения, формами отчетности на каждом курсе.

Основной этап включает три формы организации практики: установочную конференцию, практико-ориентированное обучение в условиях профильной организации и заключительную конференцию.

Итоговый этап включает отчетность студентов за время прохождения профессионально-мобильной практики и определение уровня сформированности профессиональной мобильности студентов.

В монографии представлена структура и содержание профессионально-мобильной практики. Выделены четыре типа профессионально-мобильной практики: ознакомительная (первый курс), психолого-педагогическая (второй курс), социально-педагогическая (третий курс) и научно-исследовательская профессионально-мобильные практики. Рассмотрим подробнее каждый тип практики.

Ознакомительная профессионально-мобильная практика направлена на формирование первичных представлений у студентов о специфике социально-педагогической деятельности в профильных организациях различной ведомственной подчиненности. В качестве мест прохождения профессионально-мобильной практики выбираются образовательные организации и организации дополнительного образования. Практика проходит в летний период в течение двух недель.

В рабочую программу ознакомительной практики включены следующие задания: знакомство с профильной организацией, ее типом, управленческой структурой, организационной структурой взаимодействия с другими организациями различной ведомственной подчиненности; изучение должностной инструкции профильных специалистов; выявление требований к профессионально значимым личностным качествам специалиста, работающего в данной организации; наблюдение за процессом взаимодействия специалиста с различными возрастными категориями детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации; изучение профессиональных стандартов: «Специалист в области воспитания», «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» и «Педагог».

Кроме того, студенты изучают психологию детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации; обучаются составлению психолого-педагогических задач; реализуют рефлекссию своих профессиональных качеств; составляют перечень возможных личностных, социальных и профессиональных мотиваций специалиста; проводят самоанализ по профессиональному самоопределению себя как специалиста.

В результате прохождения этого типа практики у студента формируются: первичное осознание социальной значимости данной профессии; первичное осознание себя в профессии; определение личностного потенциала по освоению профессии.

Зачетным заданием, которое студенты представляют на заключительной конференции, является анализ одного из изученных профессиональных стандартов.

Психолого-педагогическая профессионально-мобильная практика нацелена на формирование первичных профессиональных умений и навыков по успешной социализации детей и подростков, попавших в трудную жизненную ситуацию, с учетом их психолого-педагогических особенностей. Практика проходит в летний период в течение трех недель в социально-педагогических организациях, например, в социально-психолого-педагогической службе, реабилитационном центре, центре социально-психологической помощи детям и молодежи и др. Студенты на установочной конференции получают задания, выполнение которых они представляют на заключительной конференции: анализ профессионального стандарта «Психолог в социальной сфере» и психолого-педагогические задачи.

Психолого-педагогические задачи отражают различные трудные жизненные ситуации в системах социальных отношений: «Ребенок – семья», «Ребенок – социум», «Ребенок – государство». Такие психолого-педагогические задачи включают проблемы взаимодействия ребенка с семьей, обществом (школа, ближайшее внешкольное социальное окружение), государством (система взаимодействий гражданина с государством в законодательных рамках).

Составление психолого-педагогических задач позволяет формировать у студентов необходимые элементы решения задач: анализ педагогической, психологической и социальной проблемы ребенка; организация воспитательного мероприятия для решения проблем ребенка. На практике студенты изучают профессиональные стандарты «Психолог в социальной сфере», «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)».

При выполнении заданий по практике студенты проводят наблюдение за детьми в условиях образовательных, социальных или социально-педагогических учреждений и организаций дополнительного образования. В результате студенты составляют психологический портрет ребенка, находящегося в трудной жизненной ситуации, что помогает им осознать:

- личностную мотивацию к общению, взаимодействие с детьми разного возраста, находящимися в трудной жизненной ситуации;
- уровень эмоциональной терпимости (эмпатии, эмотивности, толерантности) к разным детям в трудной жизненной ситуации;
- уровень готовности к саморегуляции своего поведения и владение своими эмоциями и настроением.

Социально-педагогическая профессионально-мобильная практика направлена на формирование профессиональных умений на основе изучения опыта профессиональной деятельности специалиста по успешной социализации детей разных возрастных и социальных групп. Практика проходит в течение четырех недель в летний период в социальных организациях, таких как Управление по социальной политике, муниципальное учреждение «Территориальный центр социальной помощи семье и детям» и др.

В рабочую программу этого вида практики включены такие задания, как:

- ознакомление с системой государственных органов, обеспечивающих соблюдение прав несовершеннолетних и их социальную поддержку;
- выявление микропроцессов управления и определение их организационно-технологических характеристик (процесс подготовки, принятия и реализации управленческих решений; используемые методы управления; процесс выполнения определенных задач; координация и взаимодействие с другими структурами; уровень подготовки управленческих кадров и т. д.);
- изучение взаимодействия организации и государственных органов социальной поддержки детей в трудной жизненной ситуации;
- изучение процедуры консультирования детей;
- изучение профессиональных стандартов: «Специалист по работе с семьей», «Специалист органа опеки и попечительства

в отношении несовершеннолетних», «Специалист по реабилитационной работе в социальной сфере».

Основным средством обучения в данной работе является разработка социально-педагогического проекта. При выполнении данного задания студенты используют знания по возрастной психологии, социальной педагогике, законодательству по социальной защите, по служебной документации и т. д. Выполнение данного задания способствует развитию у студентов исследовательской компетенции.

В результате проведения этой практики у студентов развиваются:

- уверенность в необходимости оказания помощи детям в трудной жизненной ситуации;
- доверие к себе как потенциальному специалисту в будущей профессиональной деятельности;
- осознание своего внутреннего личностного профессионального потенциала как основы личностного, профессионального и карьерного роста.

Научно-исследовательская профессионально-мобильная практика нацелена на развитие знаний о методологических основах научного исследования, умений и навыков организации научно-исследовательской деятельности по реализации успешной социализации детей. Она проводится в течение восьми недель в образовательных организациях и организациях дополнительного образования. На установочной конференции студенты получают задание – провести эксперимент в рамках квалификационной работы, отчет о проделанной работе студенты представляют на итоговой конференции.

В рабочую программу этого типа практики входят следующие задания: развитие умений по организации педагогического эксперимента; составление индивидуальной программы по психологической, педагогической или социально-педагогической реабилитации ребенка в трудной жизненной ситуации; изучение профессионального стандарта «Педагог дополнительного образования».

В результате у студентов формируются:

- понимание социальной значимости избранной профессии для общества, государства;
- осознание себя как личности в сфере профессиональной деятельности.

### 3.5. АНАЛИТИКО-ДИАГНОСТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО ОПРЕДЕЛЕНИЮ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ У БАКАЛАВРОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ПРАКТИКИ

Вопросам психолого-педагогической диагностики посвящено довольно много работ: М. Н. Акимовой, В. И. Загвязинского, Н. В. Ипполитовой, В. В. Краевского, Л. Д. Стариковой и др.<sup>1</sup>

Для определения уровня сформированности профессиональной мобильности бакалавра психолого-педагогического образования и динамики его развития нами разработаны критерии и показатели, а также обоснованы соответствующие психодиагностические методики (табл. 6).

Таблица 6

Методики, определяющие критерии профессиональной мобильности бакалавров психолого-педагогического образования

КРИТЕРИИ	Показатели	Методики	ХАРАКТЕРИСТИКИ МЕТОДИК
Коммуникативная компетенция	Когнитивный, эмоциональный и поведенческий показатели	Опросник И. А. Мартемьяновой	Методика используется для выявления выраженности компонентов коммуникативной компетенции
Исследовательская компетенция	Когнитивный, технологический и личностно-мотивационный показатели	Карта наблюдений (адаптированная методика Л. А. Казариной)	Методика применяется для определения уровня выраженности компонентов исследовательской компетенции
Адаптивность	Нервно-психическая устойчивость личности, коммуникативные способности, моральная нормативность и личностно-адаптивный потенциал	Личностный опросник «Адаптивность» А. Г. Маклакова и С. В. Чермянинова	Методика используется для выявления адаптивных способностей человека

<sup>1</sup> Акимова М. Н. Психолого-педагогическая диагностика». 2-е изд., доп. Самара: СИП-КРО, 2008; Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. М.: Академия, 2001; Ипполитова Н. В., Стерхова Н. С. Методология и методы научного исследования: учеб. пособие. Шадринск, 2011; Краевский В. В., Бережнова Е. В. Методология педагогики: новый этап: учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2006; Старикова Л. Д., Стариков С. А. Методы педагогического исследования: учеб. пособие. Екатеринбург, 2010.

Критериями сформированности коммуникативной компетенции являются когнитивный, эмоциональный и поведенческий показатели; исследовательской компетенции – когнитивный, технологический и личностно-мотивационный показатели; адаптивности – нервно-психическая устойчивость личности, ее коммуникативные способности, моральная нормативность и личностно-адаптивный потенциал, которые определяют высокий, средний и низкий уровни профессиональной мобильности, отражающие успешность овладения студентами коммуникативными, исследовательскими компетенциями и уровнем адаптивности.

Для определения уровня сформированности коммуникативной компетенции может быть использована психологическая методика И. А. Мартемьяновой. Данная методика представляет собой авторский опросник, включающий закрытые вопросы, связанные с проявлением в поведении «общения, взаимопонимания и сотрудничества»<sup>1</sup>. Опросник состоит из четырех основных шкал, которые в совокупности включают 40 вопросов, содержащих соответствующие показатели коммуникативной компетентности. В каждой шкале первая половина вопросов отражает позитивные характеристики общения, вторая часть – негативные:

1–10 – вопросы несут нагрузку когнитивного плана;

11–20 – вопросы определяют эмоциональные параметры коммуникативной компетентности;

21–40 – вопросы определяют содержание поведенческого компонента коммуникативной компетентности.

Методика И. А. Мартемьяновой позволяет выявить исходный и окончательный уровни сформированности когнитивного, эмоционального и поведенческого показателей коммуникативной компетенции студентов. Эта методика является методом самодиагностики студентов, что позволяет им сконцентрировать внимание на своих собственных проблемах в общении и сформировать внутреннюю мотивацию для развития данной компетенции.

Для определения исследовательской компетенции может быть использована методика Л. А. Казариной. По ее мнению, структура исследовательской компетентности включает личностный, когнитивный и деятельностный компоненты, представленные группами

<sup>1</sup> Мартемьянова И. А. Диагностика уровня сформированности коммуникативной компетентности студентов вуза в условиях поликультурного общества // Педагогические науки. 2016. № 46. № 2. С. 2.

соответствующих компетенций (В. И. Байденко, Л. Г. Смышляева и др.). Совокупность данных компетенций составляет сущность исследовательской компетентности.

Личностная компонента представлена группой личностно-акцентированных компетенций, отражает систему мотивационно-ценностных установок и набор личностных качеств, адекватных потребностям и характеру исследовательской деятельности; выражается в наличии ориентации на исследовательскую деятельность.

Когнитивная компонента исследовательской компетентности представлена группой когнитивно-акцентированных компетенций, направлена на понимание общеметодологических основ исследования, к которым относятся знания:

- а) базовых характеристик исследования;
- б) особенностей процедур осуществления исследовательской деятельности.

Проявляется в виде исследовательской осведомленности об основных характеристиках и методах исследования.

Деятельностная компонента направлена на процедурную сторону осуществления исследовательской деятельности и представлена группой деятельностно-акцентированных компетенций, обеспечивающих:

- а) использование методологических характеристик исследования;
- б) проведение различных процедур исследовательской деятельности;
- с) проявляется в виде сформированности исследовательских умений, способности к реализации методов проведения исследования и их приемов.

Сформированность (или повышение уровня сформированности) исследовательской компетентности как результат предполагает наличие личностных изменений у студента (наличие у него системы мотивационно-ценностных установок и набора личностных качеств; понимание основных методологических понятий и принципов, особенностей процедур осуществления исследовательской деятельности как общеметодологических основ исследования), развитие его деятельностных и операциональных способностей (владение исследовательскими умениями, методами и приемами).

Карта наблюдений (адаптированная методика Л. А. Казариной) позволяет получить экспертные оценки уровня сформированности

когнитивного, технологического и личностно-мотивационного показателей исследовательской компетенции студентов до и после прохождения профессионально-мобильной практики бакалавров<sup>1</sup>.

В таблице 7 представлены показатели, по которым может осуществляться диагностика выраженности исследовательской компетенции студентов в условиях профессионально-мобильной практики.

Высокий уровень сформированности когнитивного компонента исследовательской компетенции свидетельствует о наличии у студентов полноты знаний в области научно-исследовательской деятельности. Высокий технологический компонент исследовательской компетенции проявляется в полноте и логической последовательности выполнения операций исследовательской деятельности. Уровень сформированности личностно-мотивационного компонента оценивается высоко в случае стабильного проявления поведенческих признаков в ситуациях исследовательской деятельности и в осознанном желании участвовать в исследовательских проектах.

Средний уровень исследовательской компетенции свидетельствует о незначительных дефицитах в каких-либо компонентах. Когнитивный компонент на данном уровне выражается в недостаточной глубине, отчетливости, обоснованности умозаключений и суждений, причинно-следственные связи устанавливаются в полной мере при наличии помощи извне. Технологический компонент среднего уровня выраженности проявляется в незначительных неточностях выполнения операций исследовательской деятельности. Средний уровень личностно-мотивационного компонента обнаруживается в случаях, если личностные качества исследовательской компетенции и активность в ее осуществлении проявляются эпизодически.

Низкий уровень исследовательской компетенции свидетельствует о том, что у студентов часто проявляются затруднения в исследовательской деятельности: знания в области исследовательской деятельности поверхностны, обнаруживаются затруднения в установлении причинно-следственных связей даже при помощи, оказываемой извне; отсутствие способности выполнять операции исследовательской деятельности, желания активно участвовать в исследованиях и в обсуждении результатов исследовательских проектов.

---

<sup>1</sup> Казарина Л. А. Показатели сформированности исследовательской компетентности учащихся профильных классов // Тюмень: Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). 2013. № 7 (135). С. 198.

## Компоненты исследовательской компетенции

Показатели исследовательской компетенции	Содержание показателей
Когнитивный	Знания о процедуре проведения исследования
	Знание основных методологических понятий
	Знание методов исследовательской деятельности
	Знание этических норм проведения исследования
Технологический	Умение видеть и формулировать противоречие
	Умение видеть и формулировать проблему исследования
	Умение формулировать тему исследования
	Умение выделять объект и предмет исследования
	Умение формулировать гипотезу
	Умение определять практическую значимость исследования
	Умение корректно использовать методы и методики исследования в решении конкретных исследовательских задач
	Умение собирать эмпирический материал
	Умение использовать методы обработки данных
	Умение грамотно оформлять результаты исследования
	Умение представлять результаты исследования
Владение информационными технологиями	
Личностно-мотивационный	Умение планировать свою работу
	Осознанное желание участвовать в исследовании
	Желание активно участвовать в обсуждении результатов исследовательских проектов
	Умение сотрудничать с различными участниками процесса исследования
	Умение работать в команде
	Способность выполнять работу самостоятельно
	Способность сконцентрировать внимание на работе
	Умение планировать и управлять временем
Усидчивость, терпение, ориентация на результат	

Для определения адаптивности выбрана методика А. Г. Маклакова и С. В. Чермянинова (адаптированный многоуровневый личностный опросник «Адаптивность»). Данная методика направлена на выявление

исходного и окончательного уровня показателей адаптивности: нервно-психическая устойчивость, коммуникативные способности, моральная нормативность, личностный адаптивный потенциал.

Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» разработан А. Г. Маклаковым и С. В. Чермяниным<sup>1</sup> и предназначен для изучения адаптивных возможностей индивида на основе оценки некоторых психофизиологических и социально-психологических характеристик, отражающих интегральные особенности психического и социального развития. Опросник состоит из 165 вопросов и имеет четыре структурных уровня, что позволяет получить информацию различного объема и характера. Все вопросы распределены по шкалам: личностный адаптивный потенциал, нервно-психическая устойчивость, коммуникативные способности, моральная нормативность.

Шкалы 1-го уровня позволяют получить типологические характеристики личности, определить акцентуации характера.

Шкалы 2-го уровня соответствуют шкалам опросника, предназначенного для выявления дезадаптационных нарушений преимущественно астенических и психотических реакций и состояний.

Шкалы 3-го уровня: поведенческая регуляция, коммуникативный потенциал и моральная нормативность.

Шкала 4-го уровня – личностный адаптационный потенциал.

В каждой шкале первая половина вопросов отражает позитивные характеристики адаптивности, вторая часть – негативные.

На основании результатов проведенного диагностического исследования можно выделить уровни сформированности коммуникативной и исследовательской компетенции и адаптивности.

Низкий критический уровень (потенциально немобильные) отражает отсутствие интереса к профессиональной деятельности, отсутствие гуманистической направленности на личность ребенка, неверие в положительные возможности детей разной возрастной и социальной категорий, нежелание овладевать ценностями социально-педагогической деятельности. Знания данной группы студентов в области профессиональной деятельности носят поверхностный, отрывочный характер; цели и задачи социально-педагогической деятельности не осознаются как лично-значимые. Студенты испытывают трудности в применении методов и технологий для ре-

<sup>1</sup> Маклаков А. Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психологический журнал. 2001. Т. 22. №1. С. 16–24.

шения профессиональных задач, не умеют обосновывать свои действия, творческое преобразование усвоенных приемов отсутствует. Их профессионально-личностные качества слабо сформированы, поэтому они не проявляют активности в плане профессионального социально-педагогического самосовершенствования и стремления работать по избранной специальности после окончания учебы.

Средний уровень (условно мобильные) отражает положительную направленность на профессиональную деятельность. Студенты:

- испытывают интерес к решению профессиональных задач, однако он носит неустойчивый характер;
- проявляют положительное отношение к детям, однако оно носит субъективный характер;
- более высоко оценивают значение профессиональных знаний, но на практике применяют их на репродуктивном уровне, не стремятся к позитивному преобразованию;
- достаточно успешно применяют методы и технологии профессиональной деятельности для решения стереотипных задач по оказанию помощи детям разной возрастной и социальной категорий, попавшим в трудную жизненную ситуацию, однако испытывают затруднения в решении проблемных, нестандартных задач, требующих оперативных действий;
- положительно оценивают результаты своей деятельности без ее критического анализа;
- ситуативно проявляют профессионально-личностные качества;
- проявляют стремление к совершенствованию необходимых профессионально-личностных качеств, однако затрудняются с выбором самостоятельных способов решения этой задачи;
- проявляют интерес к занятию профессиональной социально-педагогической деятельностью после окончания вуза.

Высокий уровень (потенциально мобильные студенты) отражает устойчивое ценностное отношение студентов к профессиональной деятельности, гуманистическую направленность на личность ребенка, желание оказать необходимую помощь в его социализации.

Студенты:

- проявляют высокую социальную ориентированность на детей, испытывающих трудности в социализации, и социально-профессиональную активность по выводу этих детей из трудной жизненной ситуации;

- владеют системой необходимых знаний, умений и навыков на высоком уровне, успешно применяют их в решении профессиональных социально-педагогических задач, проявляют элементы поиска новых решений в стандартных ситуациях;
- владеют основными способами познания и анализа собственной деятельности, ее развития;
- проявляют гибкость, оперативность и оригинальность профессионального мышления при решении задач по оказанию помощи детям разной возрастной и социальной категории;
- проявляют необходимые профессиональные умения, которые носят ярко выраженный креативный характер;
- самостоятельно применяют эффективные технологии решения проблем детей;
- используют инновационные формы и методы деятельности;
- демонстрируют высокоразвитые профессионально-личностные качества, что способствует продуктивному решению социально-педагогических задач;
- в структуре их профессионального мышления важное место занимает рефлексия, что обеспечивает заинтересованность в развитии собственной личности;
- демонстрируют стремление к повышению своей профессиональной квалификации, к овладению разнообразными методами профессионального самосовершенствования;
- испытывают потребность заниматься профессиональной социально-педагогической деятельностью после учебы в вузе;
- имеют желание продолжить самообразование в области избранной специальности.

Представленные в монографии модели и структура организации профессионально-мобильной практики были внедрены в образовательный процесс на базе Российского государственного профессионально-педагогического университета (Екатеринбург). Результаты, полученные на диагностическом этапе практики, собранные за шесть лет, позволяют авторам сделать вывод об эффективности реализуемой системы профессионально-мобильной практики.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

---

Научный интерес к профессиональной подготовке мобильных и практико-ориентированных специалистов на протяжении XX и начала XXI веков неуклонно возрастает, на что указывает анализ нормативных документов и социально-философских и психолого-педагогических исследований в области высшего профессионального образования. В особенности это относится к подготовке будущих педагогов. Исследованию данной проблемы посвящена представленная монография.

Первая глава посвящена системному анализу понятийного аппарата, обоснованию методологической роли понятий в педагогических исследованиях, выделению принципов методологической роли понятий в педагогических исследованиях. К принципам методологической роли понятий в педагогических исследованиях можно отнести системность, историческая обусловленность, субъективность, импульсивность.

В монографии уточнены и введены в понятийный аппарат профессиональной педагогики следующие понятия: «профессионально-мобильная практика в педагогическом вузе», «профессиональная мобильность студента педагогического вуза», «профессиональная мобильность бакалавра психолого-педагогического образования», «профессионально-мобильная практика бакалавров психолого-педагогического образования», что обогащает и расширяет понятийную систему профессиональной педагогики. Разработана концепция системы профессионально-мобильной практики студентов педагогических вузов, отраженная в структурной концептуальной модели, состоящая из взаимосвязанных и взаимообусловленных целевого, детерминантного, организационно-содержательно-технологического, результативного и корректировочного компонентов, позволяющая выстраивать методические модели профессионально-мобильной практики бакалавров, магистров и аспирантов в педагогическом вузе. Создана структурно-функциональная методическая модель профессионально-мобильной практики бакалавров психолого-педагогического образования, состоящая из целевого, организацион-

но-содержательно-технологического и результативного компонентов, выполняющих ценностно-смысловую, практико-ориентированную и диагностико-прогностическую функции.

Ориентация педагогического образования на развитие профессионально-мобильной практики не может быть реализована только в рамках учебного процесса, она требует внесения необходимых коррективов во все компоненты и звенья профессиональной подготовки студентов, а также изменения характера ее взаимодействия с рынком труда и с профессиональными стандартами специалистов.

Выдвинутые теоретико-методические положения были реализованы в практике работы Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный профессионально-педагогический университет» и Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Уральский государственный педагогический университет».

В процессе практической реализации разработанной системы профессионально-мобильной практики была решена задача определения эффективности этой системы для бакалавров психолого-педагогического образования. В качестве критериев эффективности развития профессиональной мобильности и практико-ориентированной подготовки бакалавров выступают коммуникативная и исследовательская компетенции и адаптивность студентов к профессиональной деятельности бакалавра.

В то же время данная монография не исчерпывает всех аспектов рассматриваемой проблемы. В соответствии с потребностями науки и практики и с учетом уже обоснованных и полученных результатов, необходимо продолжить исследовательскую работу по следующим направлениям, актуальным для методологии педагогики и отечественного образования: методология практико-ориентированного подхода; преемственность профессионально-мобильной практики в средних и высших профессиональных учебных заведениях; профессионально-мобильная практика для студентов-инвалидов и с ОВЗ и др.

## БИБЛИОГРАФИЯ

.....

1. Абдуллина, О. А. Педагогическая практика студентов: учебное пособие для студентов пед. ин-тов / О. А. Абдуллина, Н. Н. Загряжкина. – М., 1989. – 175 с.
2. Абрамова, Г. С. Сборник задач по социальной психологии и психологии развития: учеб. пособие. / Г. С. Абрамова. – М., 1999. – 142 с.
3. Абульханова-Славская, К. А. Мысль в действии / К. А. Абульханова-Славская – М.: Политиздат, 1968. – 208 с.
4. Аверьянов, А. Н. Системное познание мира: методологические проблемы. / А. Н. Аверьянова. – М., 1985. – 236 с.
5. Аверьянова, С. И. Дидактические условия организации педагогической практики студентов педвузов (на примере технологического факультета): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Аверьянова Светлана Ивановна. – Магнитогорск, 1999. – 23 с.
6. Акимова, М. Н. Психолого-педагогическая диагностика» / М. Н. Акимова – 2. изд., доп. – Самара: ГОУ СИПКРО, 2008. – 172 с.
7. Александрова, З. И. Социально-профессиональная мобильность в современном мире / З. И. Александрова // Вестник КГУ им. Н. А. Александрова. – 2008. – № 3. – С. 35–39.
8. Альбрехт, Н. В. Деятельностно-ориентированное обучение как средство формирования профессиональной мобильности студентов вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Альбрехт Нина Васильевна. – Екатеринбург, 2009. – 210 с.
9. Амирова, Л. А. Развитие профессиональной мобильности педагога в системе дополнительного образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Амирова Людмила Александровна. – Уфа, 2009. – 401 с.
10. Амосова, О. В. Технология подготовки студентов к воспитательной работе в современных условиях / О. В. Амосова. – Иркутск: [б. и.], 2000. – 220 с.
11. Андреев, В. И. Педагогика творческого саморазвития (инновационный курс) / В. И. Андреев. – Кн. 1. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1996. – 567 с.

12. Андрюхина, Л. М. Перспективы социально-профессиональной мобильности в контексте инновационных изменений образовательного ландшафта / Л. М. Андрюхина // Социально-профессиональная мобильность в XXI в.: сб. мат. и докл. Междунар. конф. / под ред. Г. М. Романцева, В. А. Копнова. – Екатеринбург, 2014. – С. 9–14.
13. Андрюхина, Л. М. Философия образования: исследовательские программы и образовательные практики / Л. М. Андрюхина // Социально-гуманитарные науки в модернизации образования / отв. ред. Л. Я. Рубина. – Екатеринбург: УрГПУ, 2013. – С. 57–76.
14. Анохина, Л. В. Проектные технологии в реализации практико-ориентированного подхода к обучению в вузе / Л. В. Анохина // Современные тенденции развития науки и технологий. 2015. – № 7–9. – С. 61–63.
15. Артамонова, Е. И. Компетентностный подход в формировании личности педагога-профессионала / Е. И. Артамонова // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 10. – С. 4–9.
16. Архангельский, А. И. Формирование профессиональной мобильности у студентов в процессе обучения в технических вузах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Архангельский Александр Игоревич. – М., 2003. – 146 с.
17. Асмолов, А. Г. Системно-деятельностный подход в разработке стандартов нового поколения. / А. Г. Асмолов // Педагогика. – 2009. – № 4. – С. 18–22.
18. Атутов, П. Р. Политехническая подготовка – основа профессиональной мобильности учащихся / П. Р. Атутов // Избранные труды: в 2 т. – М.: [б. и.], 2001. – Т. 1: Педагогика трудового становления учащихся. – С. 241–250.
19. Афанасьев, В. Г. Общество: системность, познание и управление / В. Г. Афанасьев. – М.: Политиздат, 1981. – 432 с.
20. Балл, Г. А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект / Г. А. Балл. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.
21. Баркунова, О. В. Формирование профессиональной компетентности будущего социального педагога в процессе педагогической практики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Баркунова Ольга Витальевна. – Шуя, 2010. – 160 с.
22. Баскаков, А. Я. Методология научного исследования. / А. Я. Баскаков, Н. В. Туленков: учеб. пособие. – 2-е изд., испр. – Киев, 2004.

23. Бекоева, М. И. Формирование профессиональной компетентности магистранта – будущего педагога на основе практико-ориентированного подхода [Электронный ресурс] / М. И. Бекоева // Naukarastudent.ru. – 2015. – No. 3 (15). – Режим доступа. – URL: <http://nauka-rastudent.ru/15/2505>
24. Белов, А. А. Подготовка бакалавров к педагогической практике в аспекте духовно-нравственного воспитания / А. А. Белов // Становление и развитие института социальной педагогики в России: матер. XVIII Социально-педагогических чтений, посвященных 20-летию подготовки социальных педагогов. – Екатеринбург, 2015. – С. 68–69.
25. Белоцерковский, А.В. К вопросу о согласовании образовательных и профессиональных стандартов / А.В. Белоцерковский // Высшее образование в России. – 2015. – № 6. – С. 26–30.
26. Белякова, Н. А. Модель национальной системы учительского роста и совершенствование профессионального стандарта «Педагог» / Н. А. Белякова // Образование и педагог в условиях информационного социума: взгляд из будущего [Электронный ресурс]: материалы всероссийской научно-практической конф. 22 ноября 2016 г. / отв. ред. С. П. Машовец, Н. Б. Москвина. Владивосток: Дальневосточный федеральный университет. 2017. – С. 36–39.
27. Берг, Т. Н. Нервно-психическая неустойчивость и способы ее выявления. / Т. Н. Берг. – Владивосток: Мор. гос. ун-т, 2005. – 63 с.
28. Бережнова, Е. В. Идеологический аспект ценностных ориентаций исследователя / Е. В. Бережнова // Идеологические аспекты методологического обеспечения научных исследований: материалы Всерос. методологического семинара / науч. ред. Е. В. Бережнова, сост. Н. В. Малкова. – М.: МГУП, 2010. – 328 с.
29. Блауберг, И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – М.: Наука, 1993. – 270 с.
30. Бобиенко, О. М. Стратегия развития практико-ориентированного профессионального образования в современном вузе / О. М. Бобиенко // Вестник «ТИСБИ – Казань: Университет управления «Тисби», 2017. – Вып. № 1.
31. Бобрышов, С. В. Методология историко-педагогического исследования развития педагогического знания / С. В. Бобрышов: дис. ... д-ра пед. наук. – Ставрополь, 2006. – 477 с.

32. Большакова, Т. М. Мобильность и рост квалификационного уровня педагогических кадров / Т. М. Большакова // Социально-экономические проблемы формирования и использования учительских кадров школ – Красноярск, 1980. – С. 68–75.
33. Большой толковый психологический словарь / под ред. А. Ребера. – М.: [б. и.], 2000. – 591 с.
34. Большой толковый социологический словарь: в 2 т / сост. Д. Джерри, Дж. Джерри. – М.: [б. и.], 1999. – 2 т. – 588 с.
35. Большой экономический словарь / под ред. А. Н. Азрилияна. – М.: Ин-т новой экономики, 1997. – 864 с.
36. Бордовская, Н. В. Педагогика: учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб.: Питер, 2009. – 304 с.
37. Бурлакова, Н. Г. Педагогическая практика в системе многоуровневой подготовки бакалавра и специалиста образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Бурлакова Нина Григорьевна. – Липецк, 1999. – 162 с.
38. Бухарова, Г. Д. Теоретико-методологические основы обучению решения задач студентов вуза: автореф. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Бухарова Галина Дмитриевна. – Екатеринбург, 1996. – 38 с.
39. Василенко, И. В. Социокультурная мобильность как философская проблема: автореф. дис. ... канд. философ. наук: 09.00.11 / Василенко Инна Викторовна. – Волгоград, 1996. – 48 с.
40. Вербицкая, Н. О. Образование взрослых на основе жизненного (витагенного) опыта / Н. О. Вербицкая // Педагогика. – 2002. – № 6. – С. 14–19.
41. Вершинина Л. В. Формирование социально-профессиональной мобильности студентов пединститута: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Вершинина Лидия Васильевна. – Ленинград, 1987. – 168 с.
42. Вульф, Б. З. Педагогика рефлексии: взгляд на профессиональную подготовку учителя / Б. З. Вульф, В. Н. Харькин. – М.: Магистр, 1995. – 112 с.
43. Галагузов, А. Н. Социально-педагогические задачи: учеб. пособие для студентов вузов / А. Н. Галагузов, М. А. Галагузова, И. А. Ларионова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: ВЛАДОС, 2012. – 172 с.
44. Галагузова, М. А. Адаптация бакалавров к социально-педагогической деятельности / М. А. Галагузова, Р. Х. Исхаков // Профессиональное образование. Столица. – 2014. – № 1. – С. 35–37.

45. Галагузова, М. А. Интегративно-дифференцированная профессиональная подготовка специалистов социальной сферы: научно-практический аспект: моногр. / М. А. Галагузова, Ю. Н. Галагузова. – М.: ВЛАДОС, 2010. – 224 с.
46. Галагузова, М. А. Категориально-понятийные проблемы социальной педагогики / М. А. Галагузова // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. / отв. ред. М. А. Галагузова. – Екатеринбург: СВ-96, 1998. – Вып. 3. – С. 168–184.
47. Галагузова, М. А. Научные и нормативные понятия в педагогических исследованиях / М. А. Галагузова // Методология научного исследования в педагогике: коллект. моногр. / под ред. Р. С. Бозиева, В. К. Пичугиной, В. В. Серикова. – М., 2016. – С. 26–31.
48. Галагузова, М. А. Понятийные проблемы диссертационных исследований по педагогике / М. А. Галагузова // Методология педагогики: понятийный аспект: моногр. сб. науч. тр. / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. – М.: ИЭТ, 2014. – Вып. 1. – С. 116–123.
49. Галагузова, М. А. Понятийно-терминологические проблемы педагогики и образования / М. А. Галагузова, Г. Н. Штинова // Педагогика. – 1997. – № 6. – С. 10–22.
50. Галагузова, М. А. Социальная педагогика: учебник для студентов высш. учебных заведений, обучающихся по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» / М. А. Галагузова, М. А. Беляева [и др.] / под общ. ред. М. А. Галагузовой. – М.: ИНФРА-М, 2015. – 550 с
51. Галагузова, М. А. Эволюция понятийного аппарата педагогики и образования / М. А. Галагузова, Г. Н. Штинова. – М.: ИНФРА-М, 2019. – 137 с.
52. Галагузова, Ю. Н. Социальная педагогика: Практика глазами преподавателей и студентов: пособие для студ. / Ю. Н. Галагузова, Г. В. Сорвачева, Г. Г. Штинова. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 224 с.
53. Галагузова, Ю. Н. Структура и содержание практики студентов, обучающихся по специальности «социальная работа» / Ю. Н. Галагузова [и др.]. – Екатеринбург: [б. и.], 2000. – 111 с.
54. Галагузова, Ю. Н. Теория и практика системной профессиональной подготовки социальных педагогов: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Галагузова Юлия Николаевна. – 2001. – 373 с.

55. Гераськова, А. А. Социальная мобильность специалистов в условиях перехода к рыночным отношениям (на примере Читинской области): дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04 / Гераськова Анна Адольфовна. – Улан-Уде, 2000. – 191 с.
56. Глас, Дж. Статистические методы в педагогике и психологии / Дж. Глас, Дж. Стенли. – М.: Педагогика, 1975. – 495 с.
57. Глуханюк, Н. С. Психологические основы развития педагога как субъекта профессионализации: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.13 / Глуханюк Наталья Степановна. – СПб., 2001. – 49 с.
58. Голованова, Н. Ф. Социализация и воспитание ребенка / Н. Ф. Голованова / учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. – СПб: Речь, 2004. – 272 с.
59. Горбунова Т. В. Практико-ориентированный подход к подготовке будущих социальных педагогов к профессиональной деятельности / Т. В. Горбунова // Вестник ЧГПУ. – 2010. – № 2. – С. 93–101.
60. Горюнова, Л. В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования России: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Горюнова Лилия Васильевна. – Ростов н/Д, 2006. – 44 с.
61. Гребенкина, Л. К. Формирование профессионализма учителя в системе непрерывного образования. / Л.К Гребенкина. – Рязань, 2000. – 201 с.
62. Гудзенко, Б. Я. Профессиональное самовоспитание будущих учителей в процессе педагогической практики: автореф. дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.08 / Гудзенко Борис Яковлевич. – М., 1987. – 16 с.
63. Гусякова, А. Г. Сборник задач и упражнений по социальной работе / А. Г. Гусякова, А. В. Кувшинникова, А. К. Синцова. – М., 1994. – 111с.
64. Двоглазова, М. Ю. Особенности реализации личностной рефлексии субъектом / М. Ю. Двоглазова // Образование и наука достижения, задачи и перспективы. – Мурманск: МГИ, 2004. – С. 10–14.
65. Дворецкая, Ю. Ю. Психология профессиональной мобильности личности: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.01 / Юлия Юрьевна Дворецкая. – Краснодар, 2007. – 169 с.
66. Дементьева, О. М. Технология контекстного обучения в профессиональном образовании / О. М. Дементьева // Среднее профессиональное образование. – М., 2008. – № 10. – С. 5–7.

67. Деркач, А. А. Акмелогические основы профессионального самосознания личности / А. А. Деркач, О. В. Москаленко, В. А. Пятин. – Астрахань: Изд-во АГПУ, 2000. – 330 с.
68. Дзидзоева, С. М. Педагогическая практика как условие развития исследовательских компетенций студентов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Дзидзоева София Муратовна. – Ростов н/Д, 2009. – 148 с.
69. Дорожкин, Е. М. Основные тенденции обновления профессионального образования в постиндустриальном обществе / Э. Ф. Зеер, Е. М. Дорожкин // Транспрофессионализм как предиктор социально-профессиональной мобильности молодежи: матер. Всерос. (с межд. участ.) науч.-практ. конф. / под науч. ред. Э. Ф. Зеера, В. С. Третьяковой. – Екатеринбург, 2019. – С. 167–171.
70. Дорожкин, Е. М. Реализация социально-педагогической многомерности дополнительного профессионального образования для взрослых / Е. М. Дорожкин // Образование и наука. – 2006. – № 2 (38). – С. 73–79.
71. Дорохова, Т. С. История отечественной социальной педагогики: учеб. пособ. / Т. С. Дорохова, М. А. Галагузова, Ю. Н. Галагузова [и др.]; под общ. ред. М. А. Галагузовой. – Екатеринбург: УрГПУ, 2010. – 271 с.
72. Дорохова, Т. С. История социальной педагогики: учеб. пособ. / Т. С. Дорохова, М. А. Галагузова, Ю. Н. Галагузова [и др.]; под общ. ред. М. А. Галагузовой. – М.: ВЛАДОС, 2012. – 300 с.
73. Дорохова, Т. С. К вопросу об эволюции системы понятий педагогики и образования в период модернизации отечественной педагогики (на примере 20-х гг. XX в.) / Т. С. Дорохова // Понятийный аппарат педагогики и образования: коллективная монография; отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. – Вып. 8. – Екатеринбург: [б. и.], 2015. – С. 226–234.
74. Дорохова Т. С. «Профессионализм» и «компетентность» педагога: соотношение понятий / Т. С. Дорохова // Понятийный аппарат педагогики и образования: коллективная монография; отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. – Вып. 7. – Екатеринбург: [б. и.], 2012. – С. 300–305.
75. Дорохова, Т. С. Эволюция отношения российского общества к инвалидности в XX–XXI вв.: понятийно-терминологический аспект / Т. С. Дорохова, М. В. Богуславский // Понятийный аппарат педагогики и образования: коллективная монография; отв.

- ред. М. А. Галагузова. – Вып. 12. – Екатеринбург: [б. и.], 2020. – С. 73–81.
76. Дроздова, Л. В. Формирование познавательного-профессиональной самостоятельности студентов в процессе педагогической практики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Дроздова Лариса Викторовна – Тамбов, 2003. – 160 с.
  77. Дюнина, В. Н. Формирование профессиональной мобильности студентов информационных специальностей в техникуме: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Дюнина Валерия Николаевна. – 2009. – 139 с.
  78. Емельянов, Ю. Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.05 / Емельянов Юрий Николаевич. – СПб.: СПб. ун-т, 1992. – 403 с.
  79. Ефимова, М. В. Подготовка социальных педагогов и социальных работников в вузах Германии: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ефимова Марина Викторовна. – Ярославль, 1997. – 215 с.
  80. Желтова, С. Г. Развитие профессиональной мобильности педагога в современных социально-экономических условиях / С. Г. Желтова. – Екатеринбург: [б. и.], 2005. – 347 с.
  81. Журавлев, В. И. Анализ базовых понятий в педагогическом исследовании // Введение в научное исследование по педагогике: учеб. пособие для студентов пед. институтов / Ю. К. Бабанский, В. К. Розов [и др.] – М.: [б. и.], 1988. – С. 46–61.
  82. Журавлев, В. И. Взаимосвязь педагогической науки и практики / В. И. Журавлев. – М.: [б. и.], 1984. – 176 с.
  83. Загвязинский, В. И. Методология и методика дидактических исследований / В. И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 1982. – 145 с.
  84. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М.: Академия, 2001. – 208 с.
  85. Загвязинский, В. И. Практическая методология педагогического поиска. – Тюмень: Легион-Групп, 2005. – 72 с.
  86. Загвязинский, В. И. Социальная педагогика: учебник для бакалавров / под ред. В. И. Загвязинского, О. А. Селивановой. – М.: Юрайт, 2012. – 405 с.
  87. Загвязинский, В. И. Теория обучения: современная интерпретация / В. И. Загвязинский. – М.: Академия, 2001. – 365 с.

88. Заир-Бек, Е. С. Педагогическое проектирование в системе образования / Е. С. Заир-Бек. – СПб.: изд-во Ун-та пед. мастерства, 1994. – С. 21–89.
89. Занятость, безработица, служба занятости: толковый словарь терминов и понятий / под ред. Ю. В. Колесникова. – М.: Нива России, 1996. – 288 с.
90. Заславская, Т. И. Современное российское общество: социальный механизм трансформации / Т. И. Заславская. – М.: Дело, 2004. – 400 с.
91. Зеер, Э. Ф. Понятийно-терминологическое обеспечение компетентностного подхода в профессиональном образовании / Э. Ф. Зеер // Понятийный аппарат педагогики и образования: сборник научных трудов / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. – М.: ВЛАДОС, 2007. – Вып. 5. – С. 345–356.
92. Зимняя, И. А. Компетентность и компетенции в контексте компетентностного подхода / И. А. Зимняя / Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. к науч. трудов / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. – Екатеринбург: СВ-96, 2010. – Вып. 7. – 384 с.
93. Зонина, Н. А. Формирование профессионально-педагогических умений студентов инженерно-педагогических специальностей в процессе педагогической практики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Зонина Наталья Александровна. – Москва, 2009. – 203 с.
94. Иванова, Л. К. Гуманистический ценностный потенциал вузовской учебно-производственной практики социальных педагогов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Иванова Любовь Константиновна. – Тамбов, 2002. – 202 с.
95. Иванченко, В. Н. Развитие профессиональных способностей у студентов в условиях педагогической практики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Иванченко Валентина Николаевна. – Биробиджан, 1999. – 197 с.
96. Игнатъев, А. Е. Сравнительный анализ подходов России и Америки к созданию системы практико-ориентированного образования / А. Е. Игнатъев // Педагогическое образование и наука. 2018. – № 5. – С. 156–160.
97. Игонина, Т. Б. Формирование профессиональной компетентности студентов в условиях педагогической практики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Игонина Татьяна Борисовна. – Кемерово, 2001. – 262 с.

98. Игошев, Б. М. Организационно-педагогическая система подготовки профессионально мобильных специалистов в педагогическом университете: моногр. / Б. М. Игошев. – М.: ВЛАДОС, 2008. – 201 с.
99. Игошев, Б. М. Системно-интегративная организация подготовки профессионально мобильных педагогов: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Игошев Борис Михайлович. – Екатеринбург, 2008. – 402 с.
100. Ингенкамп, К. Х. Педагогическая диагностика / К. Х. Ингенкамп. – М.: Педагогика, 1991–238 с.
101. Инструктивно-методические рекомендации по педагогической практике / под науч. ред. Н. Ф. Маслова. – Орел: ОГПИ, 1991. – 68 с.
102. Ипполитова, Н. В. Методологические основания проблем профессиональной педагогики / Н. В. Ипполитова // Научные исследования в образовании. – 2012. – № 11. – С. 19–25.
103. Ипполитова, Н. В. Методология и методы научного исследования: учеб. пособие / Н. В. Ипполитова, Н. С. Стерхова. – Шадринск, 2011. – 209 с.
104. Ипполитова, Н. В. Сущность и функции методологического подхода в педагогическом исследовании / Н. В. Ипполитова // Преподаватель XXI века. – 2011. – № 3. – С. 57–60.
105. Исаев, И. Ф. Аксиологический и культурологический подходы к исследованию проблем педагогического образования в научной школе В. А. Слостенина / И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов // Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития: материалы юбилейной междунар. науч.-практ. конф., приуроченной к 10-летию Международной академии наук педагогического образования (15–17 сентября 2005 г., Москва, МПГУ): в 2 ч. – М.: МАНПО, 2005. – 1 ч. – С. 247–266.
106. Исаков, Р. Х. Аксиологические основания в содержание практики студентов по специальности социальная педагогика / Р. Х. Исаков // Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития: науч. тр. между. науч. конф. – М.: МАНПО; Ярославль: РЕМДЕР, 2013. – 2 ч. – С. 274–280.
107. Исаков, Р. Х. Адаптация бакалавров к социально-педагогической деятельности / М. А. Галагузова, Р. Х. Исаков // Профессиональное образование. Столица. – 2014. – № 1. – С. 35–37.
108. Исаков, Р. Х. Включение учебно-исследовательской составляющей в организацию и проведение практики студентов

- специальности «Социальная педагогика» / Р. Х. Исхаков // Педагогические системы развития творчества: матер. IX международ. науч.-практ. конф. (24–26 ноября 2010 г.) / отв. ред. С. А. Новоселов. – Екатеринбург: изд. Г. П. Калинина, 2011. – Ч. 2. – С. 31–37.
109. Исхаков, Р. Х. Критерии по определению степени сформированности профессиональной мобильности у будущих социальных педагогов [Электронный ресурс] / Р. Х. Исхаков / Социальная педагогика и перспективы ее развития: материалы XIX Международ. соц.-пед. чтений, посвящ. 25-летию Российского государственного социального университета (25 марта 2016 г.): сб. / под ред. Л. В. Мардахаева. – М.: РГСУ, 2016. – С. 91–95.
110. Исхаков, Р. Х. Методологические принципы понятийного аппарата в педагогических исследованиях / М. А. Галагузова, Ю. Н. Галагузова, Т. С. Дорохова, Р. Х. Исхаков // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 1. – С. 28–34.
111. Исхаков, Р. Х. Определение степени готовности студентов к профессиональной социально-педагогической деятельности в условиях практики / Р. Х. Исхаков // Высшее профессиональное и дополнительное образование: сб. программ / науч. ред. А. А. Симонова. – Вып. 3. – Екатеринбург: Ажур, 2015. – С. 88–103.
112. Исхаков, Р. Х. Оценка результативности профессионально-мобильной практики будущих социальных педагогов / Р. Х. Исхаков // Европейский журн. социальных наук. – 2015. – № 10. – С. 253–263.
113. Исхаков, Р. Х. Педагогический профессионализм в современном образовании / Р. Х. Исхаков // Личностно-ориентированный подход в оценке профессионального становления студента в условиях практики: матер. VI международ. науч.-практ. конф.; под. науч. ред. Е. В. Андриенко: в 3 ч. – Новосибирск: НГПУ, 2010. – Ч. 2. – С. 347–356.
114. Исхаков, Р. Х. Подготовка бакалавров к деятельности в социальной сфере на основе дифференциации содержания практики / Р. Х. Исхаков // Межд. науч.-практ. конф. (Москва, 10–12 февраля 2014 г.) / отв. ред. Ю. В. Сысоев. – Смоленск: Смядынь, 2011. – № 10. – С. 140–152.
115. Исхаков, Р. Х. Практика как основа формирования профессиональной мобильности студентов вуза / Р. Х. Исхаков // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 4. – С. 17–22.

116. Исхаков, Р. Х. Практико-ориентированная подготовка специалистов социальной сферы к социально-педагогической деятельности / Р. Х. Исхаков // Образование: традиции и инновации: VII Междунар. науч.-практ. конф. (г. Прага, Чешская республика, 29 декабря 2014 г.). – Прага: WORLD PRESS s r. o., 2015. – С. 61–68.
117. Исхаков, Р. Х. Проектная деятельность как основа формирования профессиональной мобильности будущих социальных педагогов / Р. Х. Исхаков // Казанский пед. журн. – 2015. – № 4. – С. 364–368.
118. Исхаков, Р. Х. Профессионально-мобильная практика будущих социальных педагогов [Электронный ресурс]: моногр. / Р. Х. Исхаков. – Екатеринбург, 2017. – 140 с. – Режим доступа: <http://elar.rsvpu.ru/handle/123456789/22277>.
119. Исхаков Р. Х. Профессионально-мобильная практика в подготовке бакалавров психолого-педагогического образования / М. А. Галагузова, Р. Х. Исхаков // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 10. – С. 85–89.
120. Исхаков, Р. Х. Профессионально-мобильная практика в подготовке социальных педагогов: понятийный аспект / Р. Х. Исхаков / Понятийный аппарат педагогического образования: коллект. моногр. / под общ. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т. – Вып. 10. – С. 324–332.
121. Исхаков, Р. Х. Профессионально-мобильная практика как основа подготовки бакалавров к социально-педагогической деятельности / Р. Х. Исхаков // Педагогическое образование и наука. – 2013. – № 4. – С. 103–108.
122. Исхаков, Р. Х. Профессиональная мобильность как основа успешной работы специалистов социальной сферы / Р. Х. Исхаков // Становление и развитие социальной педагогики: методология, теория и практика: матер. междунар. социально-педагогических чтений, посвященные И. А. Липскому. – М.: [б. и.], 2014. – С. 288–292.
123. Исхаков, Р. Х. Профессиональная мобильность педагога как основа успешного решения социально-педагогических проблем / Р. Х. Исхаков // Профессиональное образование в современном мире. – 2018. – № 4. – Т. 7. – С. 1469–1475.
124. Исхаков, Р. Х. Профессионально-мобильная практика студентов-бакалавров социальной сферы в контексте научного исследования / Р. Х. Исхаков // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2014. – № 5. – С. 86–95.

125. Исааков, Р. Х. Психолого-педагогические аспекты содержания практики студентов – социальных работников и социальных педагогов / Р. Х. Исааков // Науч.-практ. конф. (Екатеринбург, 3 апреля 2001 г.) / отв. ред. К. В. Кузьмин. – Екатеринбург: УГППУ, 2001. – С. 130–134.
126. Исааков, Р. Х. Социально-педагогические условия адаптации выпускников педагогических вузов к рынку труда / Р. Х. Исааков, Е. Н. Дружинина // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 4. – С. 108–113.
127. Исааков, Р. Х. Формирование профессиональной мобильности у студентов – социальных педагогов в условиях практики / Р. Х. Исааков // Педагогический журн. Башкортостана. – 2016. – № 2. – С. 47–51.
128. Исааков, Р. Х. Ценностно-смысловые основания содержания профессионально-мобильной практики будущих специалистов социальной сферы / Р. Х. Исааков // Ценности и смыслы. – 2014. – № 4. – С. 134–141.
129. Кабанина, Л. А. Педагогическая практика: учеб.-методическое пособие для студентов пед. вузов / Л. А. Кабанина, О. М. Никулина, Л. Н. Смотрова и др. – 2-е изд., испр. и доп. – Саратов: Научная книга, 2009. – 96 с.
130. Казарина, Л. А. Показатели сформированности исследовательской компетентности учащихся профильных классов / Л. А. Казарина // Тюмень: Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). – 2013. – 7 (135) – С. 196–201.
131. Казарина, Л. А. Формирование исследовательской компетентности учащихся профильных гуманитарных классов общеобразовательной школы / Казарина Лидия Анатольевна: дис. ... канд. психол. наук: 13.00.01. – Томск, 2016. – 193 с.
132. Калиновский, Ю. И. Развитие социально-профессиональной мобильности андрагага в контексте социокультурной образовательной политики региона: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Калиновский Юрий Исаакович. – СПб., 2001. – 470 с.
133. Кантор, И. М. Педагогическая лексикография и лексикология / И. М. Кантор. – М., 1980. – 158 с.
134. Каралаш, И. А. Социально-педагогическая практика: организация и технология проведения / И. А. Каралаш. – Астрахань: ЦНТЭП, 1997. – 72 с.

135. Кердяшева, О. В Педагогические условия формирования готовности к профессиональной мобильности студентов в образовательном процессе вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Кердяшева, Оксана Вячеславовна. – Воронеж, 2010. – 204 с.
136. Керножицкая, И. Е. Научно-теоретические и методические подходы к организации педагогической практики / И. Е. Керножицкая. – Витебск: УО ВГУ им. П. М. Машерова, 2012.
137. Кипина, О. А. Формирование профессионально-педагогической мобильности у студентов педагогического вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Кипина Оксана Анатольевна. – Ишим, 2009. – 229 с.
138. Кирьякова, А. В. Педагогическая аксиология: учеб. пособие / А. В. Кирьякова, Г. А. Мелекесов, Л. В. Моисеенко, Т. А. Ольховая. – М.: ИНФРА-А, 2016. – 283 с.
139. Кислов, А. Г. Об опережающем профессиональном образовании в условиях роста социально-экономической мобильности / А. Г. Кислов. – Изд -во: Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, 2017. – № 1 (68). – С. 80–88.
140. Кислов, А. Г. Профессионально-педагогическое образование в ближайшей перспективе / А. Г. Кислов // Актуальные проблемы социально-гуманитарного образования: матер. X Всер. науч.-практ. конф. / отв. ред. Н. Ю. Мочалов, О. В. Рыжкова. – Нижний Тагил: Нижнетагильский государственный социально-педагогический университет, 2016. – С. 201–206.
141. Климов, Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов. – М.: ИПП; Воронеж: МОДЭК, 1996. – 400 с.
142. Ковалева, А. Г. Педагогические условия организации непрерывной педагогической практики социальных педагогов на материале колледжа ВДЦ «Орленок»: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ковалева Антонина Григорьевна. – Ростов н/Д, 2001. – 193 с.
143. Комаровский, Б. Б. Русская педагогическая терминология / Б. Б. Комаровский. – М.: Просвещение, 1969. – 311 с.
144. Кондрачук, Н. Д. Производственная практика как фактор формирования профессиональной компетентности студентов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Кондрачук Нина Дмитриевна. – Оренбург, 2008. – 191 с.
145. Коник, О. А. Организация педагогической практики студентов педвуза в процессе профессиональной подготовки будущих учителей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Коник Оксана Анатольевна. – Курган, 1997. – 159 с.

146. Концептуальная рамка согласования образовательных и профессиональных стандартов в программах подготовки педагогов в университете [Электронный ресурс] / В. В. Лаптев, С. А. Писарева, А. П. Тряпицына. – М.: Cyberleninka. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualnaya-ramka-soglasovaniya-brazovatelnyh-i-professionalnyh-standartov-v-programmah-podgotovki-pedagogov-v-universitete>.
147. Коржуев, А. В. Сущностный подход в педагогическом исследовании / А. В. Коржуев // Педагогика. – 1998. – № 2. – С. 22–28.
148. Коржуев, А. В. Традиции и инновации в высшем профессиональном образовании / А. В. Коржуев, В. А. Попков. – М.: МГУ, 2003. – 300 с.
149. Королев, Ф. Ф. Системный подход и возможности его применения в педагогических исследованиях // Сов. педагогика. – 1970. – № 9. – С. 112–123.
150. Кормильцева, М. В. Социально-личностные компетенции студентов как фактор развития их профессиональной мобильности: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07 / Кормильцева Мария Владимировна. – Екатеринбург, 2009. – 190 с.
151. Коротков, И. В. Педагогическая практика в условиях модернизации высшего педагогического образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Коротков Игорь Владимирович. – М., 2004. – 174 с.
152. Коршунова, Н. Л. Зачем нужна однозначность научных понятий? / Н. Л. Коршунова // Педагогика. – 1992. – № 3, 4. – С. 48–52.
153. Краевский, В. В. Методологические характеристики педагогического исследования и критерии оценок его результатов / В. В. Краевский, В. М. Полонский. – Самара: Изд-во Самар. гос. пед. ин-та, 1992. – 120 с.
154. Краевский, В. В. Методология педагогики: новый этап: учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – М.: Академия, 2006. – 400 с.
155. Краевский, В. В. Общие основы педагогики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – 2-е изд., испр. – М.: Академия, 2005. – 256 с.
156. Краевский, В. В. Основы обучения. Дидактика и методика / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – М.: Академия, 2007. – 352 с.
157. Краевский, В. В. Педагогика между философией и психологией / В. Краевский // Педагогика. – 1994. – № 6. – С. 24–31.

158. Краевский, В. В. Язык педагогики в контексте современного научного знания / В. В. Краевский // Матер. Всерос. методол. конф.-семинара / гл. ред. В. В. Краевский; ред. А. А. Арламов, Р. В. Почтер. – Волгоград; Краснодар; М., 2008. – 284 с.
159. Кремнева, Т. А. Становление теории и практики социальной работы за рубежом: подготовка специалистов в странах Британского Содружества: хрестоматия: В 2 ч. Ч. 1. – М.; Тамбов, 2006. – 588 с.
160. Кремнева, Т. Л. Технология обучения практике социальной работы в Великобритании / Т.Л. Кремнева // Педагогика. – 2001. – № 1. – С. 82–87.
161. Кубрушко, П. Ф. Новые аспекты анализа содержания образования / П. Ф. Кубрушко // Образование и наука. – 2010. – № 3 (71). – С. 23–29.
162. Кубрушко, П. Ф. Содержание профессионально-педагогического образования / П. Ф. Кубрушко. – М.: Гардарики, 2006. – 207 с.
163. Кубрушко, П. Ф. Актуальные проблемы теории содержания профессионально-педагогического образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Кубрушко Петр Федорович. – М., 2002. – 317 с.
164. Кугель, С. А. Профессиональная мобильность в науке / С. А. Кугель. – М.: Мысль, 1983. – 256 с.
165. Куликова, Л. Н. Преодоление субъективности знания в процессе педагогического исследования / Л. Н. Куликова // Труды Дальневосточной секции Всероссийского методологического семинара. – Уссурийск: Изд-во УГПИ, 2010. – 19 с.
166. Курбатов, В. И. Социальное проектирование: учеб. пособие / В. И. Курбатов, О. В. Курбатова. – Ростов н/Д, 2000. – 412 с.
167. Лазарев, В. С. Новое понимание метода проектов в образовании / В. С. Лазарев // Проблемы современного образования. – 2006. – № 11. – С. 35–43.
168. Лазарева, М. В. Формирование профессиональной компетентности бакалавров в процессе педагогической практики в условиях вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Марина Викторовна Лазарева. – М.: [б. и.], 2009. – 23 с.
169. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
170. Леонтьев, А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Смысл, 1997. – 365 с.

171. Лисовский, В. Т. Социология молодежи: учебник / Под ред. В. Т. Лисовского. – СПб.: Изд-во СПбУ, 1996. – 460 с.
172. Литвинов, Б. Д. Мобильность педагога по трудовому и профессиональному обучению / Б. Д. Литвинов // Педагогика. – 1989. – № 4. – С. 91–95.
173. Луков, В. А. Социальное проектирование: учеб. пособие. – 3-е изд., перераб. и доп. / В. А. Луков. – М.: Моск. гуманит.-социальн. академии; Флинта, 2003. – 240 с.
174. Луков, В. А. Социальное проектирование и прогнозирование: учеб. пособие / В. А. Луков. – М.: Социум, 1998. – 160 с.
175. Львов, А. Ю. Организационно-педагогические условия становления профессиональной мобильности студентов педагогического университета: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Львов Андрей Юрьевич. – Санкт-Петербург, 2011. – 215 с.
176. Маврина, И. А. Социальность как существенная характеристика современного образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Маврина Ирина Андреевна. – Омск, 2000. – 418 с.
177. Макарова, А. Н. Педагогическая практика: методические рекомендации по организации и прохождению практики. – М., 1997. – 37 с.
178. Маклаков, А. Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 1. – С. 16–24.
179. Мардахаев, Л. В. Практика студента социально-педагогического факультета / Л. В. Мардахаев, Е. Г. Полянская // Практика студента социально-педагогического факультета. – Самара: Союз, 1998. – 186 с.
180. Мардахаев, Л. В. Социальная педагогика. Полный курс: учебник для бакалавров / Л. В. Мардахаев. – 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2017. – 817 с.
181. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М., 1996. – 309 с.
182. Мартемьянова, И. А. Диагностика уровня сформированности коммуникативной компетентности студентов вуза в условиях поликультурного общества [Электронный журнал] / И. А. Мартемьянова // Педагогические науки. – 2016. – № 46–2. – Режим доступа: <https://novainfo.ru/article/6139>
183. Меженцева, Г. Н. Дидактическое стимулирование профессионального самоопределения студентов в процессе педагогиче-

- ской практики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Меженцева Галина Николаевна. – М., 1995. – 16 с.
184. Методика «Адаптивность» многоуровневый личностный опросник (МЛО-АМ) А. Г. Маклаков и С. В. Чермянина. – Режим доступа: [www.psycademy.ru /pages/461](http://www.psycademy.ru/pages/461)
185. Методология педагогики: педагогическая наука и педагогическая практика как единая система. В 2-х ч. Ч. 1: матер. Междун. научно-практ. конф. / отв. ред. А. Н. Звягин. – Челябинск, 2012. – 458 с.
186. Методология педагогики: понятийный аспект: моногр. сб. науч. тр. / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. – М.: ИЭТ, 2014. – Вып. 1. – 210 с.
187. Миронов, Д. Д. Подготовка студентов юридических специальностей к работе с подростками девиантного поведения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Миронов Данил Данилович. – Казань, 2019. – 164 с
188. Морковкин, В. В. Основные функции лексических единиц / В. В. Морковкин // Вестник РУДН. – Сер. Вопросы образования: языки и специальность. – 2007. – № 1. – С. 43–51.
189. Морылева, Э. А. Развитие социально-профессиональной мобильности студентов в образовательной среде вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Морылева Элла Анатольевна. – Тобольск, 2001. – 162 с.
190. Мосин, А. Е. Опыт организации педагогической практики студентов младших курсов // Теория и практика высшего педагогического образования. – М.: МГПИ им. В. И. Ленина, 1987. – С. 100–106.
191. Мудрик, А. В. Основы социальной педагогики: учебник для студ. сред. проф. учеб. заведений. – М.: Академия, 2006. – 208 с.
192. Мудрик, А. В. Социальная педагогика: учебник для студентов педагогических вузов / А. В. Мудрик / под ред. В. А. Сластенина. – М.: Академия, 1999. – 184 с.
193. Мустаева, Ф. А. Основы социальной педагогики: учеб. для студентов высших пед. учеб. заведений / Ф. А. Мустаева – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Академический проект, 2001. – 416 с.
194. Мясникова, Т. И. Развитие профессиональной мобильности в процессе профилизации подготовки будущих специалистов в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Мясникова Татьяна Ивановна. – Екатеринбург, 2010. – 23 с.

195. Неделько, Е. Г. Формирование мотивационной готовности к профессиональной мобильности у студентов вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Неделько Елена Геннадьевна. – Магнитогорск, 2007. – 18 с.
196. Немов, Р. С. Психологический словарь / Р. С. Немов. – М.: ВЛАДОС, 2007. – 360 с.
197. Никандров, Н. Д. Понятийный аппарат педагогики и образования: перспективы исследований / Н. Д. Никандров // Педагогика. – 1996. – № 3. – С. 112–114.
198. Никандров, Н. Д. Понятия и система методологических проблем педагогики // Педагогика. – 1996. – № 3. – С. 112–114.
199. Никитина, Е. А. Педагогические условия формирования профессиональной мобильности будущего педагога: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Никитина Елена Александровна. – Иркутск, 1997. – 20 с.
200. Никулина, И. В. Формирование профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Никулина Ирина Вячеславовна. – Самара, 2006. – 200 с.
201. Новиков, В. В. Профессиональная мобильность выпускников технических вузов в России на рубеже XX–XXI веков: дис. ... канд. филос. наук: 09.00.01 / Новиков Владимир Викторович. – М., 2001. – 183 с.
202. Новиков, А. М. Методология / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М.: СИНТЕГ, 2007. – 668 с.
203. Новиков, А. М. Методология образования / А. М. Новиков. – М.: ЭГВЕС, 2002. – 320 с.
204. Новикова, Ю. Б. Повышение качества образования будущего учителя на основе практико-ориентированного подхода / Ю. Б. Новикова // Профессиональное образование. – 2008. – № 2. – С. 63–67.
205. Опрощенко, Д. Л. Развитие познавательной самостоятельности студентов на педагогической практике: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Опрощенко Даниил Леонидович. – Липецк, 1999. – 204 с.
206. Орлов, А. А. Методологические аспекты эффективности педагогических исследований // Методология научного исследования в педагогике: коллект. моногр./ под ред. Р. С. Бозиева, В. К. Пичугиной, В. В. Серикова. – М., 2016. – 208 с.

207. Основы педагогики: учебник / М. А. Галагузова, Ю. Н. Галагузова, Т. С. Дорохова, Ю.А. Верхотурова [и др.]. – М.: [б.и.], 2018. – 272 с.
208. Пазюкова, М. А. Развитие социально-профессиональной мобильности студентов педагогического колледжа: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Пазюкова Марина Анатольевна. – Иркутск, 2003. – 205 с.
209. Пахтусова, Н. А. Деятельностный подход к формированию профессиональной творческой компетенции будущих педагогов в условиях вузовского обучения [Электронный ресурс] / Н. А. Пахтусова. – Челябинск: ЧГПУ, 2012. – Режим доступа: [http://www.rusnauka.com/30\\_NNM\\_2012/Pedagogica/2\\_118976.doc.htm](http://www.rusnauka.com/30_NNM_2012/Pedagogica/2_118976.doc.htm).
210. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. – М: Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.
211. Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. – Мн.: Современное слово, 2005. – 720 с.
212. Педагогическая аксиология: учеб. пособие / А. В. Кирьякова, Г. А. Мелекесов, Л. В. Моисеенко, Т. А. Ольховская. – М.: ИНФРА-М, 2016. – 283 с.
213. Педагогический словарь. – М.: АПН, 1980. – Т. 1. – 774 с.
214. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад; редкол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. – 2-е изд., стереотип. – М.: Большая российская энциклопедия, 2009. – 528 с.
215. Петрова, И. В. Практико-ориентированный подход в обучении / И. В. Петрова // Основные вопросы теории и практики педагогики и психологии: сборник науч. тр. межд. науч.-практ. конф. – № 2. – Омск, 2015. – 195 с.
216. Петровская, Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
217. Пивень, М. И. Использование практико-ориентированного подхода в обучении будущих педагогов / М. И. Пивень // Учен. зап. Крымского инженерно-пед. ун-та. Сер.: Педагогика. Психология. – 2015. – № 1. – С. 151–156.
218. Позднякова, Ж. С. Проблема взаимосвязи требований образовательных и профессиональных стандартов / Ж. С. Позднякова //

- Молодой ученый. [Электронный ресурс]. – 2017. – № 12. – С. 539–542. – Режим доступа: URL: <https://moluch.ru/archive/146/40920>
219. Полонский В. М. Большой тематический словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – М.: Народное образование, 2017. – 840 с.
  220. Полонский, В. М. Динамика развития и соотношение основных понятий педагогики / В. М. Полонский // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2014. – № 4. – С. 6–15.
  221. Полонский, В. М. Оценка качества научно-педагогического исследования / В. М. Полонский. – М.: [б. и.], 1987. – 102 с.
  222. Полонский, В. М. Понятийно-терминологический аппарат педагогики и образования // Мир образования – образования в мире. – 2004. – № 4 (16). – С. 13–24.
  223. Полонский, В. М. Понятийно-терминологический аппарат педагогики / В. М. Полонский // Педагогическая наука и ее методология в контексте современности: сборник науч. ст. / под ред. В. В. Краевского, В. М. Полонского. – М., 2001. – С. 188–198.
  224. Полонский, В. М. Словарь по образованию и педагогике. – М., 2004. – 512 с.
  225. Полонский, В. М. Терминологические игры и их последствия / В. М. Полонский // Педагогика. – 2012. – № 10. – С. 111–116.
  226. Понятийный аппарат педагогики и образования: сборник научных трудов / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. – М.: ВЛАДОС, 2007. – Вып. 5. – 592 с.
  227. Понятийный аппарат педагогики и образования: сборник научных трудов / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. – Екатеринбург: СВ-96, 2010. – Вып. 6. – 456 с.
  228. Понятийный аппарат педагогики и образования: сборник научных трудов / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. – Екатеринбург: СВ-96, 2010. – Вып. 7. – 384 с.
  229. Понятийный аппарат педагогики и образования: коллективная монография / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. – Екатеринбург, 2015. – Вып. 8. – 368 с.
  230. Понятийный аппарат педагогики и образования: коллективная монография / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2016. – Вып. 9. – 484 с.
  231. Посухова, О. Ю. Неинституционализованные каналы профессиональной мобильности в современной России: дис. ... канд.

- социол. наук: 22.00.04 / Посухова Оксана Юрьевна. – Ростов н/Д, 2003. – 159 с.
232. Практико-ориентированный подход к профессиональной подготовке будущих учителей: учеб. пособие / Е. И. Зарипова, Г. П. Синицына / под общ. ред. Н. В. Чекалевой. – Омск: ЛИТЕРА, 2015. – 84 с.
233. Просалова, В. С. Концепция внедрения практико-ориентированного подхода [Электронный ресурс] / В. С. Просалова // НАУКОВЕДЕНИЕ. – 2013. – № 3 (16). – Режим доступа: [naukovedenie.ru/PDF/10rvn313.pdf/](http://naukovedenie.ru/PDF/10rvn313.pdf)
234. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений. – Ростов н/Д: Феникс, 1998. – 544 с.
235. Решетова, З. А. The Emissia.Offline Letters [Электронный ресурс] / З. А. Решетова, А. М. Столяренко. – Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2014/2239.htm>
236. Рожков, А. Ю. Борьба с беспризорностью в первое советское десятилетие советской власти // Вопросы истории. – 2000. – № 1. – С. 134–139.
237. Ронжина, Н. В. Профессиональная педагогика как наука XXI века в условиях транспрофессионализма / Н. В. Ронжина / Наука XXI века: актуальные направления развития. – [б. м.], 2019. – № 1(1). – С. 64–68.
238. Ронжина, Н. В. Профессиональная педагогика: теория, методология, практика / Н. В. Ронжина / под науч. ред. Г. М. Романцева. – 2-е изд., перераб. и доп. – Екатеринбург: Изд-во Росс. гос. проф.-пед. ун-та, 2019. – С. 138.
239. Рындак, В. Г. Формирование организаторских умений у будущих учителей в процессе непрерывной педагогической практики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Рындак Валентина Григорьевна. – М., 1988. – 218 с.
240. Савицкая, А. В. Практико-ориентированный подход в обучении: обзор зарубежной литературы и проблемы реализации в вузе / А. В. Савицкая // European Social Science Journal. 2013. – 4 (23) – С. 66–74.
241. Саврасова, А. Н. Формирование опыта профессиональной деятельности будущих учителей в процессе педагогической практики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Саврасова Анна Николаевна. – СПб., 2006. – 168 с.

242. Сагатовский, В. Н. Категориальный контекст деятельностного подхода. Деятельность: теория, методология, проблемы. / В. Н. Сагатовский // Деятельность, теории, методология. – М.: Политиздат, 1990. – 366 с.
243. Сазанова, Е. А. Особенности теории и технологии практико-ориентированного подхода при подготовке учителя: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Сазанова Елена Александровна. – Томск, 2000. – 264 с.
244. Сборник задач по социальной педагогике: учеб.-практ. пособие. – Уфа, 2005.
245. Сенашенко, В. С. О соотношении профессиональных стандартов и ФГОС высшего образования / В. С. Сенашенко // Высшее образование в России. – 2015. – № 6. – С. 31–36.
246. Скаткин, М. Н. Методология и методика педагогических исследований. – М.: Педагогика, 1986. – 152 с.
247. Слостенин, В. А. Введение в педагогическую аксиологию / В. А. Слостенин, Г. И. Чижова: учеб. пособие. – М., 2003. – 192 с.
248. Слостенин, В. А. Педагогика: учеб. пособие для студентов педагогических учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко [и др.]. – М.: Школьная Пресса, 2002. – 512 с.
249. Слостенин, В. А. Социальный педагог: готовность к профессиональной деятельности / В. А. Слостенин // Научные труды. Серия психолого-педагогические науки. – М.: МПГУ, 1995.
250. Словарь иностранных слов. – 15-е изд., испр. – М.: Рус. яз., 1988. – 608 с.
251. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В. А. Мижериков / под общ. ред. П. И. Пидкасистого. – М.: Сфера, 2004. – 448 с.
252. Современный психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – М., 2007. – 409 с.
253. Современный словарь по педагогике / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск: Современное слово, 2005. – 720 с.
254. Современный философский словарь / под общей ред. В. Е. Кемерова. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Академический Проект, 2004. – 864 с.
255. Соловьев, Г. М. Психолого-педагогические аспекты формирования профессионального самосознания / Г. М. Соловьев, А. А. Простяков // Вестник Ставропольского государственного университета: педагогические науки. – 2004. – № 36. – С. 113–117.

256. Сорокин, П. А. Система социологии / П. А. Сорокин. – М.: Астрель, 2008. – 1008 с.
257. Сорокин, П. А. Социальная мобильность / П. А. Сорокин / пер. с англ. М. В. Соколовой. – М.: Academia; LVS, 2005. – 277 с.
258. Сорокин, П. А. Социальная стратификация и социальная мобильность / П. А. Сорокин // Человек. Цивилизация. Общество. – М.: Политиздат, 1992. – С. 373–424.
259. Сорокин, П. А. Человек. Цивилизация. Общество / П. А. Сорокин / пер. с англ. – М.: Политиздат, 1992. – 543 с.
260. Социальная педагогика: краткий словарь понятий и терминов / авт.-сост. Л. В. Мардахаев. – М., 2016. – 362 с.
261. Социальная педагогика: учебник / М. А. Галагузова, М. А. Беляева, Ю. Н. Галагузова [и др.] / под общ. редакцией М. А. Галагузовой. – М.: ИНФРА, 2016. – 320 с.
262. Социальная педагогика: учебник для бакалавров / под ред. В. И. Загвязинского, О. А. Селивановой. – М., 2012. – 405 с.
263. Социальная философия: Словарь / сост. и ред. В. Е. Кемеров, Т. Х. Керимов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2006. – 624 с.
264. Старикова, Л. Д. Методы педагогического исследования: учеб. пособие / Л. Д. Старикова. С. А. Стариков. – Екатеринбург: [б. и.], 2010. – 336 с.
265. Течиева, В. З. Реализация практико-ориентированного подхода в образовательном процессе педагогического вуза / В. З. Течиева // Общественные науки – 2013– № 2 – С. 120–124.
266. Тимофеева, Е. А. Особенности реализации практико-ориентированного подхода в образовательном процессе ведомственного вуза / Е. А. Тимофеева // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2014. – № 3(23). – С. 198–206.
267. Третьякова, В. С. Теоретико-методологический анализ проблемы профессионального становления и развития личности на этапе профессиональной подготовки / В. С. Третьякова / Современная высшая школа: инновационный аспект – 2020. – Т. 12. – № 1 (47). – С. 61–70.
268. Третьякова, М. Н. Формирование умений системной деятельности студентов в процессе производственной практики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Третьякова Марина Николаевна. – Тольятти, 2009. – 200 с.

269. Троицкая, Ю. В. Профессиональна мобильность: российский и зарубежный опыт оперирования термином / Ю. В. Троицкая // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 4. – С. 122–126.
270. Уемов, А. И. Системный подход и общая теория систем / А. И. Уемов. – М.: Мысль, 1978. – 271 с.
271. Урри, Дж. Мобильности / Дж. Урри / пер. с англ. А. В. Лазарева, вступ. ст. Н. А. Харламова. – М.: Практикс, 2012. – 576 с.
272. Ушинский, К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. – СПб., 1907. – 495 с.
273. Федоров, В. А. Профессионально-педагогическое образование на современном этапе: состояние, перспективы / Е. М. Дорожкин, А. И. Лыжин, В. А. Федоров // Профессиональное образование и рынок труда. – 2020. – № 1(40). – С. 14–29.
274. Федотенко, И. Л. Теория и практика становления профессионально ценностной ориентации учителя в процессе непрерывного педагогического образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Федотенко Инна Леонидовна. – Тула, 2000. – 457 с.
275. Фетисова, С. И. Управление педагогической практикой как ситуацией становления социально-педагогической зрелости студента педагогического колледжа: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Фетисова Светлана Ивановна. – Ростов н/Д, 2007. – 204 с.
276. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – 6-е изд. – М.: Политиздат, 1991. – 559 с.
277. Философский энциклопедический словарь. – 2-е изд. – М.: Сов. энцикл., 1989. – 815 с.
278. Философский энциклопедический словарь / гл. ред.: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев и др. – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.
279. Фисенко, Т. И. Системно-деятельностный подход в реализации стандартов нового поколения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.allbest.ru](http://www.allbest.ru).
280. Харченко, А. Д. Практика как способ приобщения студентов к педагогическому творчеству: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Харченко Александр Дмитриевич. – М., 1997. – 18 с.
281. Хуторской, А. В. Компетентный подход с позиций человеческого образования // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. – Екатеринбург: СВ-96, 2010. – Вып. 7. – С. 76–86.

282. Чекалева, Н. В. Изменение в подготовке будущих учителей в контексте модернизации педагогического образования и формирования национальной системы учительского роста / Н. В. Чекалева, Н. А. Дука // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2018. – № 4. – С. 129–138.
283. Чепиков, В. Т. Педагогическая практика студентов: учебное пособие / В. Т. Чепиков, Ю. И. Щербаков. – М.: Таганка, 2003.
284. Черныш, М. Ф. Социальная мобильность и политические ориентации / М. Ф. Черныш // Социологический журнал. – 1997. № 3. – С. 5–20.
285. Чешуина, Т. Г. Производственная практика как фактор формирования профессиональной компетентности студентов педуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Чешуина Татьяна Григорьевна. – Томск, 2006. – 212 с.
286. Штинова, Г. Н. Социальная педагогика: учеб. для студентов, обучающихся по специальности «Социальная педагогика» / Г. Н. Штинова, М. А. Галагузова, Ю. Н. Галагузова / под общ. ред. М. А. Галагузовой. – М., 2008. – 448 с.
287. Штинова, Г. Н. Социальное образование в России: теоретико-методологические аспекты: моногр. / Г. Н. Штинова. – М., 2001. – 201 с.
288. Шумова, И. В. Методика организации и проведения педагогической практики бакалавра-филолога на основе кейс-технологий: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Шумова Ирина Викторовна. – М., 2010. – 246 с.
289. Щедровицкий, Г. П. Организация. Руководство, управление / Г. П. Щедровицкий. – 2010. – Режим доступа: [http://volov-volov.ru/wp-content/uploads/2011/02/organizaciya\\_schedrovickiy.pdf](http://volov-volov.ru/wp-content/uploads/2011/02/organizaciya_schedrovickiy.pdf)
290. Щедровицкий, Г. П. Построение науки педагогики / Г. П. Щедровицкий // Открытое образование. – 1993. – № 4. – С. 2.
291. Энциклопедия профессионального образования: в 3 т. / под ред. С. Я. Батышева. – Т. 2 – М.: АПО, 1999. – 440 с.
292. Юдин, Э. Г. Системный подход и принцип деятельности / Э. Г. Юдин. – М.: Наука, 1978. – 176 с.
293. Ядов, В. А. Социологическое исследование: методология, программа, методы / В. А. Ядов. – Самара, 1995. – 328 с.
294. Якиманская, И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И. С. Якиманская // Вопр. психологии. – 1995. – № 2. – С. 31–38.

295. Collins, J. and M. Social skills training and the professional helper / J. and M. Collins. – England: [б. и.], 1992.
296. Douglas, T. Groupwork practice / T. Douglas. – L.: [б. и.], 1991.
297. Downs, C, McClusky, U. Sharing Expertise and Responsibility for Learning. *Journal of Social Work Practice*. 1985, Nov., pp. 24–39
298. Erler, M. *Soziale Arbeit*. Juventa; Weinheim / M. Erler. – Munchen: [б. и.], 1993.
299. Fidler, F. *Leadership and Effective Management* / F. Fidler, M. Chemes. – [б. г.]: [б. и.], 1974. – 202 p.
300. *Forschungsbericht, 1988 bis 1990*. Pädagogische Hochschule. Heidelberg Keplerst. 87. D-6900. – Heidelberg.
301. Greeche, R. R. *Human' behavior theory and social work practice* / R. R. Greeche, P. H. Ephross. – N. Y.: De Gmyter, 1991. – XI, 361 diagr. – (Modern applications of social work). – Bibliogr.: P. 321–348.
302. Holmes, B. *Education Development Trends* / B. Holmes // *International Yearbook of Education*. – Paris: UNESCO, 1983.
303. Homfeldt, H. G. *Fir eine sozialpädagogische Schule*. Juventa / H. G. Homfeldt, W. Lauff, J. Maxeimer. – Munchen: [б. и.], 1977.
304. Ingenkamp, K. *Pädagogische Diagnostik* / K. Ingenkamp. – Weinheim und Basel, 1985. – 240 p.
305. Erikson, E. S. *Childhood and Society*. – N. Y.: Norton, 1963.
306. Erler, M. *Soziale Arbeit*. Juventa; Weinheim / M. Erler. – Munchen: [б. и.], 1993.
307. On a test of whether one of two random variables is stochastically larger than the other. / H. B. Mann, D. R. Whitney // *Annals of Mathematical Statistics*. – 1947. – № 18. – Pp. 50–60.
308. Payne, M. *Modern social // Work theory: a critical introduction*. – L.: [б. и.], 1993.
309. Payne, M. *Modern Social Work Theory: A Critical Introduction*. Macmillan / M. Payne. – L.: [б. и.], 1991.
310. Shlechty, Ph. C. *Schools for the 21-st Century* / Ph. C. Shlechty. – San-Francisco: [б. и.], 1990. – 164 p.
311. Smith, M. K. *Globalization and the incorporation of education* / M. K. Smith. – Режим доступа: [www.infed.org/biblio/globalization\\_and\\_education.htm](http://www.infed.org/biblio/globalization_and_education.htm).
312. Weinberg, C. *Humanistic Foundation of Education* / C. Weinberg. – N. Y.: [б. и.], 1972.

*Научное издание*

*Исхаков Ринад Хакимуллович, Галагузова Минненур Ахметхановна,  
Дорохова Татьяна Сергеевна*

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-МОБИЛЬНОЙ ПРАКТИКИ  
В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

МОНОГРАФИЯ

Корректор: *Е. С. Дорохова*  
Дизайн и вёрстка: *А. Ю. Тюменцева*

Подготовлено у публикации 20.03.2023. Объем 1,0 Мб. Усл. печ. л. 8,37



УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ



РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ ▲