



Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»

**О.С. Маметьева**  
**А.С. Давлетшина**

**РЕФЛЕКСИВНЫЙ ПОДХОД В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО  
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ  
БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ**

*Утверждено Редакционно-издательским советом университета  
в качестве монографии*

Магнитогорск  
2022

УДК 378.14.015.62  
ББК 60.95

**Рецензенты:**

**Рецензент:**

доктор философских наук,  
профессор кафедры социальной работы  
факультета философии и социологии  
ГБОУ ВО «Башкирский государственный университет»  
**Г.Б. Вильданова**

**Рецензент:**

кандидат педагогических наук,  
заместитель директора по социальным вопросам  
МУ «Комплексный центр социального обслуживания населения»  
**Н.Ю. Андрусяк**

**Маметьева О.С., Давлетшина А.С.**

**Рефлексивный подход в развитии профессионального социально-педагогического мышления будущих специалистов социальной сферы [Электронный ресурс] : монография / Ольга Сергеевна Маметьева, Айгуль Салаватовна Давлетшина ; ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова». – Электрон. текстовые дан. (0,8 Мб). – Магнитогорск : ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова», 2022. – 1 электрон. опт. диск (CD-R). – Систем. требования : IBMPC, любой, более 1 GHz ; 512 Мб RAM ; 10 Мб HDD ; MS WindowsXP и выше ; AdobeReader 8.0 и выше ; CD/DVD-ROM дисковод ; мышь. – Загл. с титул. экрана.**

ISBN 978-5-9967-2427-7

Данная монография посвящена исследованию профессионального социально-педагогического мышления будущих специалистов социальной сферы, реализации модели развития данного вида мышления в процессе обучения студентов, формирования их профессионализма, способности к самостоятельному освоению курса, слиянию познания, направленного на «другое нечто» с самопознанием (рефлексией).

Материалы монографии могут быть использованы в высшей школе при подготовке будущих бакалавров и магистров направления подготовки «социальная работа» и «психолого-педагогическое образование».

УДК 378.14.015.62  
ББК 60.95

ISBN 978-5-9967-2427-7

© Маметьева О.С., Давлетшина А.С., 2022  
© ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», 2022

## Содержание

Введение .....	4
1. НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ.....	7
1.1. Определение сущности, ближайшего рода и видовых отличий понятия «профессиональное социально-педагогическое мышление».....	7
1.2. Специфика профессионального социально-педагогического мышления будущих специалистов социальной сферы .....	13
1.3. Социальная рефлексия как ядро профессионального социально-педагогического мышления будущих специалистов социальной сферы .....	17
Выводы по первому разделу .....	21
2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РЕАЛИЗАЦИИ МЕТОДИКИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ.....	23
2.1. Модель методики развития профессионального социально-педагогического мышления будущих специалистов социальной сферы .....	23
2.2. Ход и результаты эмпирического исследования.....	30
2.3. Методические рекомендации к организации процесса обучения будущих специалистов по социальной работе.....	38
Выводы по второму разделу.....	43
Заключение.....	45
Список использованных источников .....	47
Приложение А.....	56
Приложение Б .....	64

## Введение

Актуальность исследования. В условиях современных социально-экономических перемен основная цель профессионального образования – подготовка квалифицированного работника, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности. Для достижения этой цели одной из задач подготовки будущих специалистов социальной сферы является развитие социально-педагогического мышления, неотъемлемым атрибутом которого является социальная рефлексия – необходимый компонент личности специалиста. Следует заметить, что одной из задач образования, реализуемых в вузе, выступает формирование категориального аппарата у студентов. Формирование социальных и социально-педагогических понятий и рефлексивных умений выступает одной из основных задач решения проблемы развития профессионального социально-педагогического мышления.

Актуальность данной проблемы заключается в том, что наряду с владением профессиональными знаниями и умениями, специалист в данной области должен обладать интегративными качествами профессионала, выполнять определенные функции: воспитательную, диагностическую, развивающую, прогностическую и другие.

Исследованием проблематики мышления занимались такие отечественные авторы, как Л.С. Выготский, который указывает, что мышление, как обобщенное отражение действительности обеспечивает «высшие, присущие человеку формы психологического общения», П.Я. Гальперин, рассматривающий проблему мышления в контексте теории поэтапного формирования умственных действий и С.Л. Рубинштейн, который уделяет внимание аналитико-синтетической деятельности мышления.

Традиционно, исходя из преобладающего знания и вида деятельности, выделяют гуманитарный, естественнонаучный и технический типы мышления, и каждый из них имеет свои характеристики. Г.Г. Гранатов выделяет два вида мышления: профессиональное и непрофессиональное и шесть его стилей: ригидное, формально-логическое, эмпирическое, теоретическое, разумное, обобщенно-диалектическое [16, С.33].

Изучению процесса формирования и развития профессионального социально-педагогического мышления специалистов социальной сферы посвящены научные труды таких авторов, как А.С. Каминский, Г.А. Качан, А.Х. Курашинова, О.С. Маметьева, Е.Н. Ращиколина, И.В. Тараскина и др.

Главным принципом совершенствования профессионально-педагогической подготовки студентов на основе развития профессионального социально-педагогического мышления, на наш взгляд, является принцип рефлексии. Рефлексивный подход предполагает требование осознания студентом плана или схемы своей деятельности и оперативную ее корректировку с учетом обратной связи, позволяет студентам развивать собственное диалектическое и, в частности, педагогическое, мышление.

Таким образом, анализ степени изученности проблемы исследования позволил выявить противоречия между необходимостью развития профессионального социально-педагогического мышления специалистов социальной сферы и недостаточно разработанным содержанием обучения, обеспечивающим его развитие.

Актуальность проблемы исследования, ее значимость и обозначенное противоречие обусловили выбор темы исследования: «Рефлексивный подход в развитии профессионального социально-педагогического мышления будущих специалистов социальной сферы».

Объект исследования – профессиональное социально-педагогическое мышление будущих специалистов социальной сферы.

Предмет исследования – реализация рефлексивного подхода в развитии профессионального социально-педагогического мышления будущих специалистов социальной сферы.

Цель исследования – теоретическое и эмпирическое обоснование реализации рефлексивного подхода в развитии профессионального социально-педагогического мышления будущих специалистов социальной сферы.

В соответствии с поставленной целью были сформулированы задачи исследования:

1. Определить сущность, ближайший род и видовые отличия понятия «профессиональное социально-педагогическое мышление».

2. Охарактеризовать специфику профессионального социально-педагогического мышления будущих специалистов социальной сферы.

3. Раскрыть сущность и содержание социальной рефлексии как ядра профессионального социально-педагогического мышления будущих специалистов социальной сферы.

4. Разработать модель методики развития профессионального социально-педагогического мышления будущих специалистов социальной сферы.

5. Провести и представить результаты эмпирического исследования.

6. Разработать упражнения и задания по развитию профессионального социально-педагогического мышления для будущих специалистов социальной сферы.

Для решения поставленных задач были использованы следующие методы исследования: теоретические (анализ; синтез; сравнение; обобщение; систематизация; классификация; моделирование), эмпирические (наблюдение, количественный и качественный анализ данных), опросные (беседа; анкетирование).

Гипотеза исследования. Следует ожидать, что профессиональное социально-педагогическое мышление будущих специалистов социальной сферы будет эффективно развиваться, если:

- применять в процессе обучения развивающие упражнения и задания;
- реализовывать индивидуальный подход в процессе профессиональной подготовки;
- обеспечивать реализацию принципа преемственности в образовании.

Теоретическую основу исследования составляют научные работы по проблеме мышления (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, Н.Н. Дани-

лова, С.Л. Рубинштейн, Э. Фромм); научные труды исследователей по изучению профессионального мышления (Ю.Н. Кулюткин, Ю.П. Поваренков, Н.Е. Сальникова, В.А. Сластенин, Г.С. Сухобская); исследования авторов по проблеме формирования профессионального социально-педагогического мышления специалистов социальной сферы (А.С. Каминский, Г.А. Качан, А.Х. Курашинова, О.С. Маметьева, Е.Н. Ращиколина, И.В. Тараскина); научные исследования проблемы развития рефлексии (Т.М. Давыденко, А.В. Карпов, А.Е. Левинтов, Ю.И. Лобанова, В.А. Сластенин).

Теоретическая значимость исследования заключается в углублении теоретического знания о профессиональном социально-педагогическом мышлении специалистов социальной сферы.

Практическая значимость исследования состоит в разработке методических рекомендаций к организации процесса обучения будущих специалистов по социальной работе.

# **1. НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ**

## **1.1. Определение сущности, ближайшего рода и видовых отличий понятия «профессиональное социально-педагогическое мышление»**

Первая задача нашего исследования заключалась в определении сущности, ближайшего рода и видовых отличий понятия «профессиональное социально-педагогическое мышление».

Начиная с древности, ещё задолго до выделения психологии в самостоятельную науку, люди пытались понять, каким образом человек думает. Вопрос о природе мышления (сознания) и его отношении к бытию является основным вопросом философии. Мышление всегда было и остается до сих пор предметом изучения самых разных дисциплин: гносеологии и логики, педагогики, физиологии и других. Позже этой проблемой занимались целые психологические школы, существовал не один десяток версий. Каждый из известных психологов считал профессиональным долгом в одной из работ отразить своё мнение по этому вопросу, выдвинуть собственную теорию, обозначить и классифицировать это явление.

Для того чтобы понять, зачем исследователи изучали и изучают такой процесс познавательной сферы личности как мышление, мы должны понимать, что это такое.

Мышление признается познавательным психическим процессом, более сложным по сравнению с процессами ощущения и восприятия. Однако в характеристике любого психического процесса важным является не столько степень его сложности, сколько указание на те особенности объективной действительности, которые отражаются в психике благодаря этому процессу. В психологии практически считается общепринятым, что ощущение – простейший познавательный психический процесс, благодаря которому в психике субъекта отражаются отдельные свойства объектов и явлений действительности при их непосредственном воздействии на органы чувств. Процесс восприятия обычно рассматривается как процесс субъективного отражения отдельных объектов и явлений действительности в совокупности их свойств и качеств, и тоже при их непосредственном воздействии на органы чувств. И, наконец, процесс мышления определяется как процесс отражения в психике взаимосвязей между объектами и явлениями действительности. Поскольку взаимосвязи между объектами не оказывают непосредственного воздействия на органы чувств, мышление, обеспечивающее получение знаний о них, является познавательным психическим процессом опосредованного отражения [24].

Теперь обратимся к анализу данного понятия. Мышление является самой сложной формой психической деятельности, поэтому разные учёные, занимающиеся его изучением, дают разные определения в зависимости от того, на что конкретно в этом многогранном процессе они делают акцент. Наиболее

полное и точное определение мышления мы находим у А.В. Брушлинского: «Мышление – социально обусловленный, неразрывно связанный с речью психический процесс поисков и открытия существенно нового, то есть процесс опосредованного и обобщенного отражения действительности в ходе ее анализа и синтеза. Мышление возникает на основе практической деятельности из чувственного познания и далеко выходит за его пределы» [25, С. 4].

Н.Н. Данилова предлагает рассматривать мышление как «процесс познавательной деятельности, при котором субъект оперирует различными видами обобщений, включая образы, понятия и категории».

По мнению С.Л. Рубинштейна мышление не сводится к функционированию уже готовых знаний; оно должно быть раскрыто, прежде всего, как продуктивный процесс, способный приводить к новым знаниям.

Автор сформулировал шкалу уровней развития мышления, которая на сегодняшний день считается общепринятой. В ней выделяется три основных уровня [71]:

- наглядное мышление (наглядно-действенное (сенсомоторное), наглядно-образное, наглядно-ситуационное;

- эмпирическое мышление (опытное, основанное на систематизированном и обобщенном содержании опыта, понятийное и объяснительное, на уровне суждений и умозаключений, включающем критерий истинности);

- теоретическое (осознанное мышление, при котором осознается не только содержания понятий, но и формы своей мысли, то есть логичности или нелогичности мысли на уровне умозаключений, гипотетическое, где различается действительное, возможное и необходимое, а рассуждение реализуется как проверка и доказательство гипотез), целенаправленное мышление, при котором рассуждение основывается на принципах, правилах и целях).

Мы привели только одну шкалу уровней развития мышления, но и все остальные классификации имеют одно общее звено – в основе развития лежит переход от эмпирического к теоретическому мышлению, от обобщения житейского опыта к познанию окружающей действительности, основанному на нормативных процедурах этого познания.

Таким образом, объединяя различные существующие мнения, под мышлением мы понимаем процесс познавательной деятельности индивида, характеризующийся обобщенным и опосредованным отражением действительности.

При рассмотрении мышления в социологии и социальной психологии акцент ставится на содержании мыслей человека, его интерпретации социальной действительности, что отражается в социальном поведении личности. И в то же время анализируется, как социум влияет на формирование социального мышления личности.

При рассмотрении социального мышления мы опираемся на подход К.А. Абульхановой-Славской, концентрирующей внимание на адаптивной функции мышления, которое помогает личности ориентироваться в социуме и решать постоянно возникающие проблемы. Выдвигая понятие «социальное мышление», К.А. Абульханова-Славская опирается на концепцию С.Л. Рубинштейна о человеке как субъекте своей жизни и концепцию личности как субъекта жиз-



ненного пути, которую она разработала на основе теории С.Л. Рубинштейна. Это позволяет ей определить сознание как жизненную «способность личности как субъекта деятельности быть организатором, регулятором, координатором жизненного пути, разрешая противоречия между своей индивидуальной сущностью, логикой и не соответствующей ей логикой жизни» [1]. Проблема выявления и разрешения противоречий между личностью и обществом становится важнейшей жизненной способностью сознания и его функционального механизма – социального мышления личности. К.А. Абульханова-Славская отмечает прямую зависимость социального мышления от способа жизни личности в конкретных условиях и отмечает обратную зависимость, «которую всегда подчеркивал С.Л. Рубинштейн – регуляторную роль, или функцию мышления в этом способе жизни. Посредством социального мышления личность разрешает противоречия на уровнях «Я-социум», «Я-другой» и самоопределяется.

Однако, как отмечает К.А. Абульханова-Славская, «мышление как жизненная способность может оказаться и неспособностью», выступая в своих неоптимальных, пассивных, дефицитных формах и способах. В таких случаях социальное мышление не в состоянии разрешить противоречия между личностью и обществом и имеет слабые адаптивные возможности, препятствуя самоопределению и самоактуализации личности.

Опираясь на позицию К.А. Абульхановой-Славской о социальном мышлении как жизненной способности личности выявлять и разрешать противоречия между личностью и обществом и на работы Э. Фромма о продуктивном мышлении, способствующем интеграции личности в общество и сохранении при этом личностной свободы, мы выдвигаем положение о продуктивном социальном мышлении как механизме социальной адаптации, способствующем разрешению противоречий между личностью и обществом, ее самоопределению и самоактуализации. Мышление настолько продуктивно, насколько оно обеспечивает социализацию личности, ее вхождение в социум, гармонизацию отношений со своей внутренней сферой и окружающей жизнью, перспективу дальнейшего развития, и непродуктивно, если не в состоянии разрешать внутренние и внешние противоречия личности, препятствует ее самоактуализации и прогрессивному развитию.

Таким образом, социальное мышление – это способность личности интерпретировать события жизни, поступки окружающих, свое собственное поведение тем или иным образом.

В настоящее время изменения, происходящие в российском образовании, связанные с нарастанием объемов научной информации, реформированием образовательной системы, повышают требования к личности специалистов социальной сферы. Актуализируется потребность в профессионалах, способных работать в коллективе, самостоятельно ставить цели, обсуждать спорные вопросы, разумно принимать осознанные решения, предвидеть возможные последствия. Для этого специалист социальной сферы должен обладать профессиональным мышлением.

Наукой доказано, что наибольших успехов в профессиональной деятельности достигают специалисты с развитым профессиональным мышлением. Тер-

мин «профессиональное мышление» появился в середине XX века. Предпосылкой его становления явилась интеллектуализация труда, вызванная научно-технической революцией.

Когда мы говорим о профессиональном мышлении, имеем в виду техническое мышление инженера, пространственное мышление архитектора, педагогическое мышление учителя и так далее. Однако профессиональное мышление предполагает не только те особенности мышления, которые позволяют специалистам успешно решать профессиональные задачи, но и общее интеллектуальное развитие, способность к содержательному анализу, рефлексии, творческий подход к постановке и решению неожиданных, нестандартных задач [67]. Профессионал, обладающий таким мышлением, умеет предвидеть и планировать свои действия, постигать и преодолевать противоречия.

Понятие «профессиональное мышление» имеет два значения. Первое значение подчеркивает высокий профессиональный статус специалиста, особенности мышления, отражающие успешность его деятельности. Другое значение относится к особенностям мышления, обусловленным специальным характером профессиональной деятельности, то есть ее предметом. Как правило, понятие «профессиональное мышление» интегрирует сразу оба значения.

Общая характеристика мышления профессионала состоит в обобщенном и опосредованном отражении человеком профессиональной реальности, в информированности о разных сторонах труда, в умении ставить, формулировать и решать профессиональные задачи.

Профессиональное мышление – это одна из форм мышления. Именно профессиональная деятельность человека определяет содержание его индивидуального мышления, которое характеризуется своим специфическим предметным содержанием, понятийным аппаратом, средствами и приемами.

Ю.П. Поваренков в своих исследованиях расширяет и дополняет объем понятия «профессиональное мышление» качествами личности (мобильность, критичность, толерантность, гибкость, готовность к инновациям) и знаниями, умениями, навыками, которые необходимы для решения профессиональных задач в определенной сфере деятельности [45]. Профессиональное мышление имеет сложную структуру, состоящую из ряда взаимосвязанных и взаимообусловленных элементов. Состав понятий, которыми оперирует человек, определяется условиями жизнедеятельности и различиями в культуре.

Разновидностью профессионального мышления является педагогическое мышление. Педагогическое мышление – это социально обусловленный деятельностью психический процесс, позволяющий субъекту познать сущность ситуации и организовать свои действия по ее преобразованию [8]. Педагогическое мышление в психолого-педагогической литературе рассматривается как вид профессионального мышления, которое отражает специфику той деятельности, на которую направлено. Оно формируется как профессиональная мыслительная способность человека, позволяющая анализировать, осмысливать, обобщать, сравнивать, совершать открытия.

Важнейшей характеристикой педагогического мышления Н.Е. Сальникова, Г.С. Сухобская, Ю.Н. Кулюткин считают рефлексивные умения (оценить свое

психическое состояние, познать собственные индивидуально-психологические особенности, а также осуществить разностороннее восприятие и адекватное познание личности). На наш взгляд, сформированность рефлексивных умений также является важной характеристикой мышления студентов по специальности «Социальная работа» как будущих конкурентоспособных профессионалов, так как рефлексия является одним из важнейших условий преодоления эгоцентричности мыслительной деятельности личности. Одним из важных показателей сформированности рефлексивного компонента педагогического мышления можно рассматривать уровень субъективного контроля волевых действий. Это склонность человека объяснять результаты собственных действий влиянием внешних обстоятельств или, наоборот, собственными усилиями и способностями. Таким образом, важность и значимость сформированности рефлексивного компонента педагогического мышления у будущих специалистов социальной сферы видятся нами в обретении смысла профессиональной деятельности, определении выбора способов реализации личностно-ориентированной деятельности, способности осуществлять обратную связь.

В.А. Сластенин и В.Э. Тамарин считают центральной характеристикой педагогического мышления соотношение эмпатийных, рефлексивных и прогностических компонентов, а также возможности их управляемого развития. Эмпатийная функция педагогического мышления позволяет адекватно воспринимать партнеров по взаимодействию, понять состояние другого человека. Рефлексивная функция позволяет оценить собственный уровень развития интеллекта, адекватность эмоций, осознанность мотивации, обеспечивает постановку цели и контроль ее достижения. Прогностическая функция позволяет оценить сформированность мыслительных операций, продуктивность ума, адекватность восприятия и так далее. Регулятивная функция осуществляется на основе адекватной перцепции, анализе, мотивированности действий. Эти компоненты также составляют особенность педагогического мышления будущих специалистов социальной сферы. Содержательная характеристика педагогического мышления состоит в способности осознанно использовать педагогические идеи, знания и умения в конкретных ситуациях профессиональной деятельности, обнаруживать и разрешать проблемность в ходе деятельности.

Рассматривая педагогическое мышление как вид профессионального мышления, можно выделить признаки, подтверждающие его существование, которые, в свою очередь, могут являться критериями развития педагогического мышления преподавателей, а именно:

- специальные педагогические и психологические знания;
- ценностное отношение к педагогической деятельности (осознание своей педагогической деятельности, средств и методов ее осуществления);
- знания и умения использовать в педагогической деятельности механизм целеполагания, современные технологии обучения и воспитания, средства, методы осуществления педагогической деятельности;
- способность фиксировать педагогическую ситуацию, формулировать педагогическую задачу и предлагать ее решение;

- наличие педагогической рефлексии;
- готовность к творчеству в педагогической деятельности.

Анализ различных подходов к определению понятия «педагогическое мышление», установление внутренней логической связи между ними послужили отправной точкой для формирования собственной трактовки этого феномена. Педагогическое мышление – это вид профессионального мышления, выражающийся в совокупности личностных качеств, специальных знаний и умений, необходимых для осуществления педагогической деятельности и ценностного отношения к ней.

На разных уровнях своего развития педагогическое мышление особым образом воплощается в успешности и продуктивности педагогической деятельности. С нашей точки зрения, развитие педагогического мышления – постоянное изменение его качественного состояния, связанное с последовательным переходом к новому уровню функционирования с использованием ранее сформированных и имеющихся потенциалов.

Таким образом, основными составляющими особенностей педагогического мышления у будущих специалистов социальной сферы являются: мыслительные способности (способности восприятия, памяти); качества личности (мобильность, критичность, толерантность, гибкость, готовность к инновациям); знания, умения, навыки, которые необходимы для решения профессиональных задач; соотношение эмпатийных, рефлексивных, прогностических компонентов и возможности их управляемого развития.

Важно отметить, что специалисты социальной сферы сталкиваются с необходимостью выполнения функций советника, консультанта, организатора межведомственного взаимодействия, посредника и помощника в сложных ситуациях. Представитель данного вида профессий должен быть готов к диалогу с людьми разных культурных традиций, способен к самообразованию, что обуславливает необходимость развития у него профессионального социально-педагогического мышления [20].

Сравнительный анализ вышеизложенных видов мышления позволяет сделать выводы о том, что профессиональное социально-педагогическое мышление: во-первых, педагогическое, то есть специалист в той или иной степени сам берет на себя функции учителя и постигает – познает, чувствует и сопереживает научные и духовные истины почти одновременно, взаимодополнительно и самостоятельно. Во-вторых, поскольку это осуществляется в профессиональной социально-педагогической деятельности, то мышление специалиста – профессиональное, ориентированное на профессиональную деятельность. В-третьих, мы к определению профессионального педагогического мышления добавляем такой элемент как социальное. Мышление человека, который осуществляет свою профессиональную деятельность в сфере «человек-человек» по определению должно быть социально-коммуникативным, диалогичным, направленным на межличностное общение [35]. На основании этого можно рассматривать мышление специалистов социальной сферы как интегральное образование, структура которого представляет единство общих, профессиональных, соци-

ально-педагогических и индивидуально-личностных особенностей. Оно направлено:

- во-первых, на отражение реальной социальной действительности и на взаимоотношения субъекта и социума (социальный аспект);

- во-вторых, на познание мира, социума, себя и на саморазвитие, самообразование (педагогический аспект);

- в-третьих, на профессиональную деятельность – социальную работу и социальную педагогику (профессиональный аспект).

Таким образом, особую значимость в подготовке специалистов социальной сферы имеет не только приобретение им системы профессиональных знаний, но и формирование культуры профессионального социально-педагогического мышления, проявлением которого выступают гибкость и критичность мышления, ориентация в мышлении на диалог и сотрудничество с другими людьми и способность находить различные варианты разрешения кризисных ситуаций.

## **1.2. Специфика профессионального социально-педагогического мышления будущих специалистов социальной сферы**

Вторая задача нашего исследования состояла в том, чтобы охарактеризовать специфику профессионального социально-педагогического мышления будущих специалистов социальной сферы.

Для решения этой задачи и выработки определения профессионального социально-педагогического мышления нами были изучены исследования таких видов мышления, как: социальное (К.А. Абульханова-Славская, Г.Э. Белицкая, А.Н. Славская, М.И. Воловикова, В.В. Знаков), профессиональное (Б.М. Теплое, Д.Н. Завалишина, Ю.К. Корнилов, Т.В. Кудрявцев, В.Н. Пушкин, В.В. Чебышева), педагогическое и профессионально-педагогическое (О.С. Анисимов, Г.Г. Гранатов, Ю.Н. Кулюткин, Б.Т. Лихачев, Л.П. Маслова, Г.С. Сухобская, Н.М. Яковлева). Теперь, после рассмотрения трактовок вышеизложенных видов мышления, обратимся к анализу понятия «профессиональное социально-педагогическое мышление».

Профессиональное социально-педагогическое мышление – это форма профессионально-педагогического мышления, направленного на развитие соответствующих понятий и умений, на преобразование социально-педагогических объектов, явлений, процессов и действий [34, С. 45]. Оно представляет собой интегральное образование, структура которого состоит из общих, профессиональных, социально-педагогических и индивидуально-личностных особенностей специалиста социальной сферы.

Как и любой вид мышления, профессиональное социально-педагогическое мышление является частным случаем мышления вообще. Оно представляет собой сложное образование, характеризующееся своеобразием структуры, содержания и качественных характеристик.

Сущность профессионального социально-педагогического мышления проявляется в его закономерностях, а именно: в природосообразности (учете личных интересов и желаний оказывать профессиональную социально-

педагогическую помощь, в интуитивном чувствовании межличностных отношений), культуросообразности (в строгом следовании этическим положениям и принципам гуманизма, в усвоении и овладении духовными ценностями) и в оптимальном сочетании (с относительно устойчивой асимметричной гармонией или дополнительностью) природной и профессиональной интуиции и предусмотрительности, интеллектуальной дисциплины, вдумчивости и внутренней свободы выбора при выполнении учебных познавательных и профессиональных действий [18, С. 12].

Мы исходим из того, что профессиональное социально-педагогическое мышление можно охарактеризовать следующими парами свойств: сознательность и бессознательность (интуитивность); масштабность и «узость»; оптимальность и жесткая алгоритмичность; критичность и доверчивость и другие.

Мы полагаем, что в практической деятельности и в жизни специалиста по социальной работе его социально-педагогическое мышление развивается, достигая некоторых относительно устойчивых уровней, которые изменяются в соответствии с условиями жизнедеятельности.

Термин «уровень» (в нашем контексте) отражает диалектический смысл процесса развития профессионального социально-педагогического мышления, в то же время иллюстрирует совокупность всех его свойств, внутренних связей и отношений.

Уровень сформированности профессионального социально-педагогического мышления позволяет охарактеризовать степень готовности будущего специалиста социальной сферы к профессиональной деятельности (Д.В. Вилькеев, Ю.Н. Кулюткин, Е.И. Рогов, В.А. Сластенин).

На наш взгляд, по аналогии с педагогическим, социально-педагогическое мышление студента проходит в своем развитии следующие уровни: элементарно-эмпирический (нулевой), ученический, методический, поисковый и методологический (организационно-исследовательский).

Для полного понимания их особенностей рассмотрим содержание каждого из уровней, предложенных профессором В.П. Беспалько.

Нулевой уровень характеризуется отсутствием у студента опыта (знаний) в конкретном виде деятельности. Вместе с тем понимание свидетельствует о его способности к восприятию новой информации, то есть о наличии обучаемости.

Ученический уровень – начальный уровень освоения деятельности, его также называют уровнем знакомства. Главная особенность мышления на этом уровне — неспособность студента самостоятельно, без помощи извне (подсказка, инструкция, алгоритм) воспроизводить и применять усвоенную информацию. Использование тестов с выбором ответа из предложенной серии ответов – типичный пример деятельности на этом уровне, поскольку предлагаемые на выбор ответы становятся подсказкой и деятельность студента состоит в узнавании и правильном ответе ранее усвоенной информации. Мышление студента также находится на данном уровне, если он нуждается в устной или письменной инструкции, чтобы решить задачу или выполнить практическое действие. На этом уровне студент выступает как ученик или любитель.

Методический уровень — уровень воспроизведения по памяти ранее усвоенной информации, студент способен применять усвоенные алгоритмы деятельности (без помощи извне) для решения типовых задач. Никакой новой информации на этом уровне развития мышления не создается, а только буквально воспроизводится то, что ранее было заучено. На данном уровне студент может выступать как профессионал-исполнитель.

Достижение поискового уровня развития мышления позволяет студенту решать широкий круг нетиповых (реальных) задач. Это позволяет охарактеризовать его как эксперта. Нетиповые задачи требуют комбинирования известных алгоритмов и приёмов деятельности, эвристического (комбинаторного) мышления, которое позволяет необычным образом использовать известную информацию при решении неизвестных ранее задач. Эвристические решения, как правило, сопровождаются развёрнутым обсуждением возможных альтернатив и экспериментированием. На этом уровне обогащается личный опыт студента новой только для него информацией, повышая его профессиональное мастерство.

Методологический уровень развития мышления предполагает способность студента добывать объективно новую информацию благодаря своей уникальной одарённости к данному виду деятельности и эффективной подготовке к ней. Студент, действуя в известной ему сфере деятельности, в непредвиденных ситуациях создает новые правила, алгоритмы действий, то есть новую информацию; такие продуктивные действия считаются настоящим творчеством. Поэтому на данном уровне развития своего мышления студент выступает как творец.

Представленная модель профессионального социально-педагогического мышления позволяет выделить критерии оценки уровня сформированности психических элементов и связей между ними, в качестве которых выступает ряд объективных показателей [33]:

- умение выявить в конкретных ситуациях противоречия и обосновывать решение проблемы;
- умение оперативно осуществлять перенос психолого-педагогических категорий и законов в условия решения профессиональной задачи;
- умение проявить активную профессиональную позицию в условиях выбора действий в конкретной ситуации;
- умение выбрать оптимальный вариант решения профессиональной проблемы;
- умение строить собственную познавательную деятельность с учетом достаточности знаний.

Стоит отметить, что одной из основных задач профессиональной подготовки специалистов социальной сферы выступает формирование профессионального социально-педагогического мышления практического типа, включающего в себя высокий уровень развития процессов анализа, рефлексии, прогнозирования и преобразования, поскольку любая профессиональная деятельность невозможна без аналитического, оценочного и прогностического компо-

нентов. Современный взгляд на проблему практического мышления нашел отражение в теории профессионального мышления, которая изложена в трудах Б.М. Теплова, Д.Н. Завалишиной, Ю.К. Корнилова, Т.В. Кудрявцева, В.Н. Пушкина, В.В. Чебышевой, а также в теории формирования мышления взрослых, которая сформулирована в работах Б.Г. Ананьева, Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской.

Процесс мышления всегда личностен, детерминирован мотивами и познавательными потребностями, эмоционален и является результатом общения личности с личностью (группой) или идеями (общественным опытом), зафиксированными в языке, культуре народов. В связи с этим нам представляется возможным утверждать, что профессиональному социально-педагогическому мышлению присущи процессы творческого (эвристического) поиска, в котором находят отражение особенности специалиста как личности, так и профессионала. На основании этого можно рассматривать профессиональное социально-педагогическое мышление как интегральное образование, структура которого представляет собой единство общих, профессионально-педагогических и индивидуально-личностных особенностей.

Подводя итог всем вышеперечисленным особенностям профессионального социально-педагогического мышления, следует обобщить и выделить его важнейшие характеристики:

- субъектность объекта труда специалиста социальной сферы, который в свою очередь влияет на самого специалиста;
- рефлексивность профессионального социально-педагогического мышления;
- творческая направленность на разрешение постоянно меняющихся, вариативных ситуаций;
- обобщенность, глобальность цели профессиональной социально-педагогической деятельности;
- отсроченный характер принятых решений приводит к иерархичности процессов и результатов мышления;
- умение увидеть и сформулировать проблему с учетом дальней и ближней перспективы;
- конструктивность профессионального социально-педагогического мышления;
- влияние на профессиональное социально-педагогическое мышление личностных и профессиональных характеристик специалиста;
- индивидуализированность и профессионализация мышления;
- ответственность и высокая критичность мышления.

Таким образом, профессиональное социально-педагогическое мышление представляет собой сложное многогранное образование, оно движется в пирамиде социально-педагогических понятий и развивается с помощью соответствующих методов.



### **1.3. Социальная рефлексия как ядро профессионального социально-педагогического мышления будущих специалистов социальной сферы**

Третья задача нашего исследования заключалась в раскрытии сущности и содержания социальной рефлексии как ядра профессионального социально-педагогического мышления будущих специалистов социальной сферы.

В настоящее время важным составляющим образовательного процесса становится рефлексия и все больше исследований проводится для изучения рефлексивных методов в рамках образовательного процесса, а также их влияние на успешность будущего специалиста и его навыки учения.

Долгое время вопрос об употреблении термина «рефлексия» в социально-психологических исследованиях носил спорный характер. Проблема рефлексии впервые была поставлена древнегреческим философом Сократом, согласно которому предметом знания может быть лишь то, что уже освоено, а так как человеку наиболее подвластна деятельность его собственной души, самопознание является наиболее важной задачей человека.

Остановимся, прежде всего, на анализе понятия «рефлексия». Если мы обратимся к общеупотребительному значению этого слова, можно утверждать, что рефлексия – это обращение назад; деятельность самопознания; форма теоретической деятельности человека, направленной на осмысление своих собственных действий и законов [38].

Как показывает анализ литературы, различное понимание рефлексии обусловлено многообразием содержаний, специфичностью целей и задач, решаемых в каждом конкретном случае. В зависимости от этого разные авторы предлагают свои варианты классификации типов (видов, уровней, форм) рефлексии.

Конструктивным вариантом при изучении рефлексии, с нашей точки зрения, является подход, разрабатываемый в исследованиях А.В. Карпова и В.В. Пономарёвой. Принципиальным представляется утверждение о том, что рефлексия является такой синтетической психической реальностью, которая может выступать (и реально выступает) и как психический процесс, и как психическое состояние, и как психическое свойство одновременно, но не сводится ни к одному из них [63]. А.В. Карпов определяет рефлексивность как личностное качество, проявляющееся в склонности к обдумыванию происходящего в жизни, к размышлению над своими действиями и поступками других людей.

В нашем случае, социальная работа – сложная, эмоционально нагруженная деятельность, предъявляющая к личности специалиста особое требование: умение рефлексировать и оптимально регулировать свою деятельность при столкновении с трудностями.

Стало быть, социальная работа, являясь областью профессиональной деятельности, относящейся к типу «человек-человек», выступает той сферой, в которой очень важны общее интеллектуальное развитие специалиста, его умение предвидеть и планировать свои действия, постигать и преодолевать противоречия. Следовательно, уровень развития рефлексии является важным условием достижения специалистом по социальной работе высокого профессионального мастерства, поскольку оно приобретает им лишь тогда, когда он становится

способным постоянно перестраивать свой профессиональный мир в ответ на неожиданные, нестандартные для него события [34, С.17].

Мы полагаем, что в ходе рефлексивного анализа происходит осознание специалистом по социальной работе того, что используемые средства не соответствуют поставленной профессиональной задаче, формируется критическое отношение к собственным средствам, затем к условиям задачи, применяется более широкий круг средств, выдвигаются догадки, гипотезы, происходит интуитивное решение данной проблемы, а затем уже происходит логическое обоснование и реализация решения. Рефлексивные умения специалиста являются источником и фундаментальным механизмом развития его личности, а также способствуют повышению общего профессионального, интеллектуального и личностного уровня специалиста по социальной работе [58].

Важно отметить, что рефлексия является проявлением высокого уровня развития мыслительных процессов человека и помогает ему осознанно контролировать свое мышление. Говоря о социальной же рефлексии, мы имеем в виду интегративное качество профессионального социально-педагогического мышления специалистов по социальной работе, которое способствует осознанию и пониманию представлений других людей о них и их деятельности, то есть это своего рода представление о себе в глазах других людей. Данное утверждение предполагает то, что смысл рефлексивных умений специалиста заключается в том, что они позволяют человеку взглянуть на себя глазами других людей, осуществить поиск причины неудач или затруднений.

Задача рефлексивного подхода в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов социальной сферы состоит в том, чтобы помочь студенту научиться контролировать свои эмоции и уметь рационально подойти к осознанию своих сильных и слабых сторон, а также поверить в свои силы [52].

Образовательная тенденция к формированию активной личностной позиции будущего специалиста предполагает ориентацию студентов в сфере знаний о себе, о своих образовательных потребностях, возможностях и способностях, а также знания о своем личностном потенциале, возможных маршрутах его реализации и развития в процессе профессионального образования. Поэтому остро встает вопрос о необходимости формирования профессиональной рефлексии, а именно рефлексивной компетентности у будущих специалистов по социальной работе, что обеспечит им способность к взаимодействию с людьми при расхождении взглядов, позиций, установок [51].

Однако в рамках нашего исследования рефлексия рассматривается не только как самопонимание, самопознание. Она включает в себя понимание и оценку другого человека, соотношение своего мнения с мнениями других людей и всего общества. А это значит, что, когда мы говорим об умении будущего специалиста по социальной работе рефлексировать, мы имеем в виду его способность переживать и оценивать различные ситуации, пропускать их сквозь свой внутренний мир.

Рефлексивную компетентность специалиста по социальной работе мы понимаем как системообразующий компонент профессиональной деятельности в социальной сфере, как интегративное качество личности, обеспечивающее

стойкие профессиональные мотивы, мотивационную направленность на реализацию рефлексии в профессиональной деятельности, системное знание о самой рефлексии, ее месте в социальной работе, позволяющее эффективно и адекватно ее осуществлять, творчески осмысливать и преодолевать проблемные моменты, прогнозировать ситуации. Именно это качество личности будущего специалиста как профессионала будет способствовать саморазвитию и возможности развивать рефлексию у других.

Многие исследователи (Т.М. Давыденко, А.В. Карпов, А.Е. Левинтов, Ю.И. Лобанова, В.А. Слостенин) подчеркивают важность овладения умениями социальной рефлексии, поскольку она помогает будущему специалисту осознать собственные возможности, качества, и как следствие, развивать их с целью достижения более высоких результатов в профессиональной деятельности [13]. В частности, А.Е. Левинтов указывает на необходимость развития рефлексивных умений еще с молодых лет. Автор утверждает, что механизм воспроизводства нерелексивного воспитания и обучения приводит к неподготовленности молодых людей к реальной жизни и их инфантильности, поскольку они не умеют рефлексировать полученные знания, а также свои решения и ошибки [32]. Рассматриваемый компонент профессионального социально-педагогического мышления выступает важным интеллектуальным ресурсом, который способствует не только развитию умения специалистов по социальной работе анализировать свою профессиональную деятельность, но и выстраивать и совершенствовать ее в дальнейшем с учетом прошлого опыта.

В частности, Е.И. Холостова, как бы подтверждая нашу мысль, совершенно справедливо отмечает: «Эта общая способность лежит в основе профессиональной рефлексии, которая помогает разносторонне и критически оценивать свой профессиональный опыт, свои конкретные действия, их эффективность, лучше осознавать причины трудностей в общении с клиентами и коллегами, свои чувства и переживания, помогать своевременно распознавать и правильно оценивать неблагоприятные симптомы. Не только собственный прошлый опыт и знания могут отправной точкой для такой оценки, но опыт и знания других людей». Отметим, что социальная работа – эта такая профессия, где практика решения социальных задач опережает их теоретическое осмысление. Поэтому так важно для специалиста по социальной работе развить у себя исследовательский взгляд на встающие перед ним проблемы. Рефлексия своих профессиональных действий, а также сопровождающих их чувств позволяет не только более успешно преодолевать встающие перед специалистами трудности, но и переключаться на новые механизмы в связи с изменившимися условиями, целями, задачами деятельности.

Важно отметить, что формирование и совершенствование рефлексивной компетентности будущих специалистов по социальной работе происходит при условии включения студентов в рефлексивную среду, которая характеризуется системой отношений, которые развиваются и которые развивают [51]. Так, студент и преподаватель выстраивают образовательную среду на основе и в соответствии со своими потребностями и направлениями развития, что, возможно, приведет к внутренним противоречиям либо субъективным трудностям. Одна-

ко, возникающая подобная конфликтная ситуация детерминирует переосмысление собственных культурных норм и возможное порождение новых. Кроме того, сама рефлексивная среда предоставляет возможность свободного, сознательного выбора перспектив, ценностных ориентаций, форм самореализации и саморазвития.

Для этого необходимо рефлексивное обогащение преподавания учебных курсов. Среди разнообразия видов организации лекций развитию интереса к рефлексивной деятельности будут содействовать лекции-дискуссии, лекции-диалоги, а также лекции проблемные по содержанию и по построению. Обязательным в ходе проведения лекции является рефлексивный анализ занятия, который предоставляет возможность переосмыслить изученный материал, осознать внутренние изменения и отношение к теории и практике. Организация семинарских занятий носит более интенсивный характер формирования потребности в рефлексивной деятельности. Возможность студентов свободно высказываться, предоставляемая на семинарских занятиях, помогает им правильно строить свои рассуждения. Особое значение приобретают обсуждение в групповых и коллективных дискуссиях не только результата, но и самого процесса выполнения индивидуальных заданий с обязательным рефлексивным суждением по их завершению.

Рефлексивная среда, организованная в учебном пространстве вуза, способствует обучению будущих специалистов по социальной работе средствам и методам, необходимым для осуществления рефлексивного выхода. Среди таких средств могут быть представлены: поиск главного и существенного, нахождение противоречий; установление сходства и различия явлений, фактов, установление причин и последствий явлений; сопоставление по основным признакам различных вариантов действий, аргументированное объяснение, решение, подтвержденное собственным примером, опытом, знанием, логическое изложение событий, процесса. Отдельную группу образуют разнообразие алгоритмов, установок действий, предписаний, системы вопросов и задач, схемы поэтапного выполнения учебных задач, тесты, набор средств, позволяющих студенту не только входить в рефлексивную позицию, но и осмысленно выполнять требования по усвоению профессиональных знаний. Принципиальная схема рефлексивного выхода дает возможность быть уверенным в достижении успеха, потому что алгоритм подобных действий уже применялся в деятельности по образцу. Преподавателю в таком случае необходимо как можно чаще использовать схемы предписания действий и алгоритмы в решении задач по распознаванию.

Проведенный теоретический анализ позволяет охарактеризовать своеобразие рефлексивной среды как одного из условий формирования рефлексивной компетентности будущих специалистов по социальной работе, которое заключается в:

- вариативности, так как отсутствуют жестко регламентированные методы работы, в связи с ориентировкой среды на потребности студентов и их развитие;
- культуросоответствии, потому что именно в такой среде возможно переосмысление старых и возникновение новых норм образования;

– субъектности, потому что в учебном взаимодействии и преподаватель, и студент выступают субъектами;

– направленности на формирование у студентов всех видов рефлексивных отношений как профессионально необходимых характеристик.

Следует отметить, что способ организации обучения является важным условием формирования профессиональной рефлексии будущих специалистов по социальной работе. Это объясняется тем, что в процессе учебно-профессиональной деятельности необходимо ввести будущих специалистов в режим постоянно нарастающей активности осуществления профессиональной рефлексии. С нашей точки зрения организация эвристического обучения в учебно-профессиональной деятельности будущих специалистов по социальной работе выступает тем условием, которое позволяет успешно решать данную проблему. Согласно педагогическим исследованиям ученых главной задачей эвристического обучения является вооружение студентов умениями осознавать и формулировать проблему, анализировать, критически переосмысливать получаемую информацию и факты; выдвигать гипотезы; осуществлять итоговую проверку решения несколькими способами; переносить знания и учебно-поисковые действия в нестандартную ситуацию или создавать новый способ действий. Целью эвристического обучения является обучение студентов самостоятельному решению проблем, развитие у них творческих способностей. Очевидно, что важным признаком эвристического обучения является наличие ситуации субъективного затруднения или проблемы, преодоление которой способствует внутреннему росту и развитию будущих специалистов [27].

Таким образом, анализ научной литературы по данной теме позволяет утверждать, что социальная рефлексия как ядро профессионального социально-педагогического мышления выступает механизмом саморегуляции и саморазвития будущих специалистов социальной сферы. В современном мире проблема формирования данного профессионально важного качества занимает особое место в социологических и гуманитарных науках.

### **Выводы по первому разделу**

1. Мышление человека есть продукт и способность его мозга с помощью мыслительных операций отражать и осмысливать реальную действительность, проникать в сущность законов природы, общества, самой интеллектуальной деятельности. На этом основывается отношение человека к окружающему миру, познание, присвоение и преобразование действительности. В зависимости от того, какую область объективного мира познает человек, его мышление, отражая специфику диалектики развития вещей и явлений в ней, приобретает характерные черты, преобразуется и формируется в определенный тип.

2. Профессиональное социально-педагогическое мышление является частным случаем мышления и представляет собой интегральное образование, структура которого состоит из общих, профессиональных, социально-педагогических и индивидуально-личностных особенностей. Как и педагогиче-

ское мышление, профессиональное социально-педагогическое мышление представлено четырьмя уровнями своего развития.

3. Социальная рефлексия как ядро профессионального социально-педагогического мышления представляет собой способность профессионала интегрировать свой практический опыт, имеющиеся теоретические знания и исследовательский подход с целью поиска оптимального решения неоднозначных практических проблем и выступает показателем проявления высокого творческого интеллекта специалиста. Рефлексивные свойства являются необходимым компонентом профессий, относящихся к сфере межличностных отношений и совместной деятельности, в частности – социальной работы. Уровень развития рефлексии выступает определяющим фактором достижения специалистом социальной сферы высокого мастерства и профессионализма.

## **2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РЕАЛИЗАЦИИ МЕТОДИКИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ**

### **2.1. Модель методики развития профессионального социально-педагогического мышления будущих специалистов социальной сферы**

Моделирование применялось в научных исследованиях еще в глубокой древности и постепенно захватывало все новые области научных знаний: техническое конструирование, строительство и архитектуру, астрономию, физику, химию, биологию и, наконец, общественные науки [57].

Больших успехов и признания практически во всех отраслях современной науки методу моделирования удалось достичь лишь в XX в. Однако методология моделирования долгое время формировалась независимо друг от друга отдельными науками, вкладывающими в ее содержание свой особый смысл. Отсутствовала единая система понятий, единая терминология. Но постепенно стала осознаваться роль моделирования как универсального метода научного познания.

Под моделью понимается физический или абстрактный объект, свойства которого в определенном смысле сходны со свойствами исследуемого объекта. При этом требования к модели определяются решаемой задачей и имеющимися средствами. Существует ряд общих требований к моделям:

- адекватность – достаточно точное отображение свойств объекта;
- полнота – предоставление получателю всей необходимой информации об объекте;
- гибкость – возможность воспроизведения различных ситуаций во всем диапазоне изменения условий и параметров;
- трудоемкость разработки должна быть приемлемой для имеющегося времени и программных средств.

Б.С. Гершунский выделяет ряд этапов моделирования:

1) первый этап носит поисковый характер и связан с созданием общих представлений о модели того или иного объекта или процесса, разработкой исходной модели, которая является наиболее общей схемой и носит гипотетический характер;

2) второй этап имеет познавательный характер и представляет собой единство практической деятельности, направленной на работу с моделями;

3) третий этап предполагает теоретический анализ результатов мысленного и реального исследования моделей, их включение в более общую систему знаний, разработку путей практической реализации, для решения задач управления, возникающих при использовании данной модели [9, С. 264].

Проблема моделирования состоит из трех задач: построение модели (эта задача менее формализуема и конструктивна, потому что нет алгоритма для построения моделей); исследование модели (эта задача более формализуема,

имеются методы исследования различных классов моделей); использование модели (конструктивная и конкретизируемая задача).

Свойства модели можно охарактеризовать следующим образом:

- целостность: модель отображает оригинал лишь в конечном числе его отношений и, кроме того, ресурсы моделирования конечны;
- простота: модель отображает только существенные стороны объекта;
- приближенность: действительность отображается моделью грубо или приблизительно;
- адекватность: модель успешно описывает моделируемую систему;
- информативность: модель должна содержать достаточную информацию о системе в рамках гипотез, принятых при построении модели.

По мнению А.Б. Горстко модель нужна для того, чтобы:

- понять, как устроен конкретный объект, какова его структура, основные свойства, законы развития и взаимодействия с окружающим миром;
- научиться управлять процессом и определять наилучшие способы управления при заданных условиях, целях, критериях;
- прогнозировать прямые и косвенные последствия реализации заданных способов в форме воздействия на объект [11].

Любая используемая модель должна удовлетворять трем взаимосвязанным основным критериям: простота, наглядность, информационная емкость в раскрытии существенных признаков предмета и самого замысла исследования. Данные критерии были учтены нами при разработке модели «Методика развития профессионального социально-педагогического мышления будущих специалистов социальной сферы».

Одной из практических задач в социальной сфере и в практике моделирования является определение цели ее исследования. Целью моделирования в нашем исследовании является развитие профессионального социально-педагогического мышления будущих специалистов социальной сферы. Для реализации поставленной цели можно выделить следующие задачи:

- 1) охарактеризовать условия эффективного развития профессионального социально-педагогического мышления будущих специалистов социальной сферы;
- 2) разработать развивающие задания и упражнения;
- 3) разработать диагностическую анкету по выявлению уровня развития рефлексивных умений студентов.

Рассмотрим разработанную нами модель методики развития профессионального социально-педагогического мышления будущих специалистов социальной сферы на рисунке 2.1.

Модель методики развития профессионального социально-педагогического мышления будущих специалистов социальной сферы включает в себя четыре взаимосвязанных блока: целевой, организационный, содержательный и результативный.



Как видно на рисунке 2.1, предложенная нами модель основывается на уровнях мышления: ученический, методический, поисковый и методологический (организационно-исследовательский).

Однако важно отметить, что мышление – это не единичный процесс, а целая сложная система, состоящая из множества компонентов: мыслительных операций, видов и форм мышления, способов мышления.

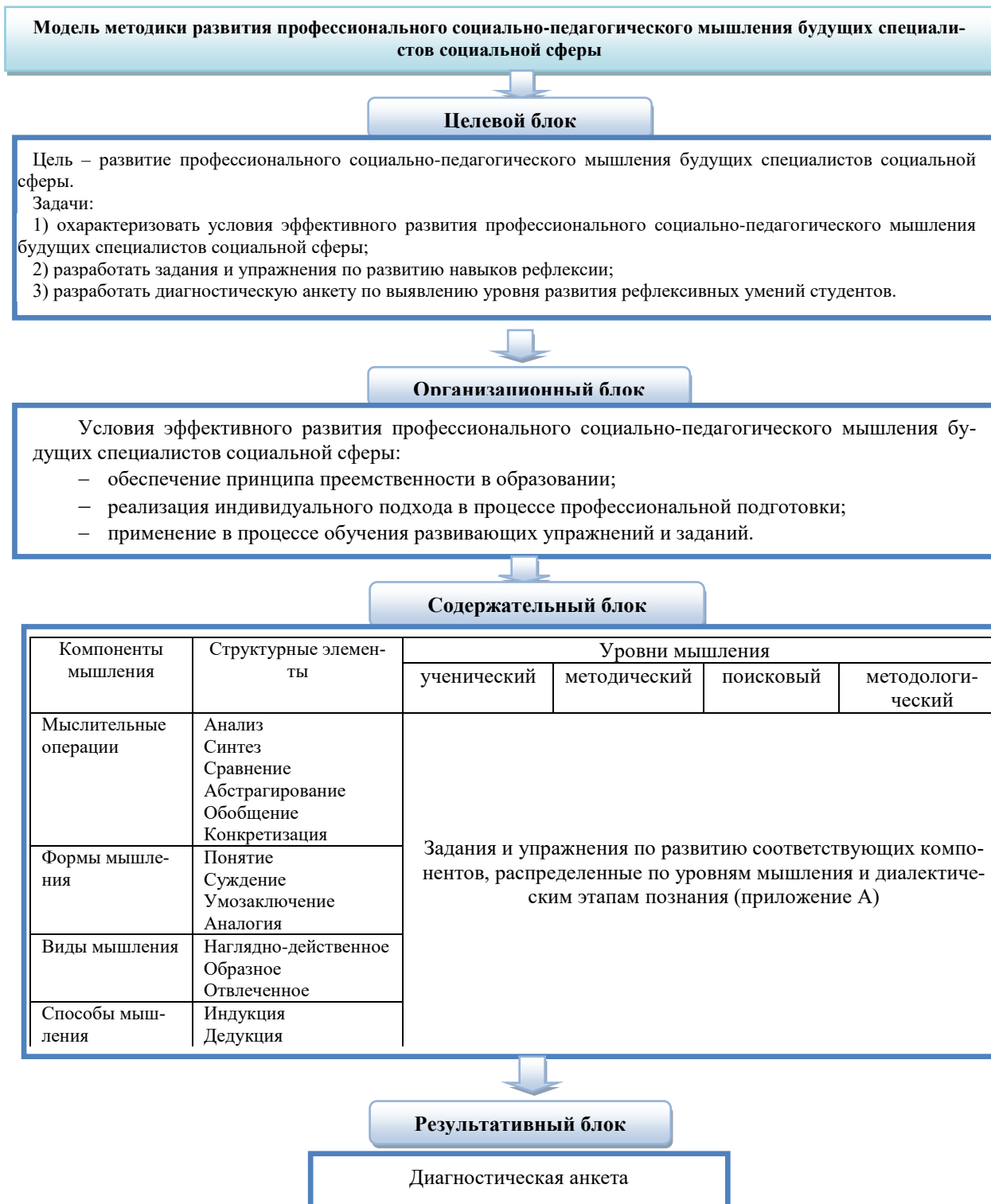


Рисунок 2.1 – Модель методики развития профессионального социально-педагогического мышления будущих специалистов социальной сферы

Однако важно отметить, что мышление – это не единичный процесс, а целая сложная система, состоящая из множества компонентов: мыслительных операций, видов и форм мышления, способов мышления. На рисунке 2.2 мы представили компоненты мышления, соотнесенные с диалектическими этапами познания.



Рисунок 2.2 – Компоненты мышления

Рассмотрим мыслительные операции как компонент мышления:

- анализ – разложение целого на части, выделение отдельных признаков, свойств, качеств предметов и явлений;
- синтез – объединение частей в целое на основе смысловых связей предметов и явлений между собой;
- сравнение – сопоставление предметов и явлений друг с другом, нахождение сходств и различий между ними;
- абстрагирование – процесс мысленного отвлечения от некоторых признаков, сторон конкретного с целью лучшего познания его;
- обобщение – объединение различных предметов и явлений в одну группу на основе общих признаков (на основе схожести);
- конкретизация – наполнение какой-то обобщенной схемы частным смыслом (признаками, свойствами).

Приведем характеристику различных форм мышления:

- понятие отображает любые характерные признаки окружающих человека предметов и явлений;
- суждение – отражение предметных связей, их свойств, признаков и отношений с окружающим миром;
- умозаключение является одной из форм мышления, позволяющей сформировать новое знание на основе полученных или имеющихся представлений и понятий;

– аналогия – форма мышления, когда выделяются значимые признаки некоторых предметов и делаются выводы.

В зависимости от содержания решаемой задачи принято выделять 3 вида мышления:

1) наглядно-действенное (характеризуется тем, что мыслительная задача решается непосредственно в процессе деятельности; этот вид мышления является и исторически и онтогенетические наиболее ранним видом);

2) образное (характеризуется тем, что содержит мыслительные задачи, основанные на образном материале);

3) отвлеченное или словесно-логическое (особенностью является то, что задача решается в вербальной (словесной) форме; используя эту форму, человек оперирует наиболее отвлеченными понятиями, подчас такими, которые не имеют прямого образного выражения).

К способам мышления относятся индукция и дедукция. Индукция представляет собой способ мышления, когда человек переходит от частного к общему. На основе частных предположений, качеств, событий делаются общие правила, выводы, умозаключения. Дедукция же – это способ мышления, когда человек переходит от общего к частному. Общие правила и нормы позволяют выявить частные качества, события.

Успешная реализация предложенной модели возможна при выделении и выполнении необходимых условий. В организационном блоке нашей модели мы прописали три условия эффективного развития профессионального социально-педагогического мышления специалистов социальной сферы.

Следует отметить, что при разработке модели важным ориентиром для нас являлся принцип преемственности образования. Традиционно преемственность рассматривается как связь между явлениями в процессе развития в природе, обществе и познании, когда новое, сменяя старое, сохраняет в себе некоторые его элементы. Данное определение является основой для понимания сущности педагогической преемственности, которая имеет свои особенности в силу специфики педагогического процесса.

Необходимость реализации принципа преемственности на всех этапах непрерывного образования считается одним из важных направлений политики образования в настоящее время. Приоритетность и значимость данных аспектов подчеркивается в таких документах, как «Национальная доктрина образования в Российской Федерации на период до 2025 года», Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [68].

Сущность принципа преемственности раскрыта в различных научно-педагогических исследованиях (Н.И. Болдырев, Т.А. Ильина, И.Т. Огородников, Г.И. Щукина):

– является правилом обучения, обеспечивающим реализацию в первую очередь таких принципов, как: научность, систематичность, последовательность, доступность (соблюдение преемственных связей – одно из важнейших условий реализации этих принципов);

– устанавливает связи между новыми и прежними знаниями как элементами целостной системы;

–показывает, что на очередном этапе обучения не следует задерживать учащихся на уровне предшествующего: конструктивнее восстанавливать старое в процессе преемственной работы над новым материалом [7].

Таким образом, реализация принципа преемственности, с одной стороны, обеспечивает динамику образовательного процесса, определяет его непрерывность, последовательность и систематичность, более того – перспективность. С другой – оказывает положительное воздействие на формирование и развитие личности студентов, а именно: на расширение и углубление его системы знаний, умений и навыков, а также способов познания действительности; на проявление обучающимся в реальной жизни («здесь и сейчас») универсальных учебных действий и разнообразных компетенций; на развитие основных психологических процессов; на формирование способности к качественной коммуникации с другими участниками образовательного процесса. Другими словами, именно принцип преемственности направлен на развитие у обучающегося умения учиться, добывать знания, применять их творчески [2].

Покажем на нижеприведенном рисунке 2.3 реализацию принципа преемственности на примере содержания курса «Технологии социальной работы с разными группами населения».

Курс состоит из четырех взаимосвязанных блоков, логическое соответствие между которыми выстроено с учетом диалектических этапов познания: основание, ядро, следствие, общее критическое истолкование.



Рисунок 2.3 – Реализация принципа преемственности

Реализация предложенной нами модели будет достигнута, если обучение студентов строиться на концепции индивидуализации обучения, что выступает вторым условием эффективного развития профессионального социально-педагогического мышления.

При реализации индивидуальной траектории обучения необходимо внедрять идеи гуманно-личностного подхода, которые заключаются в следующем.

1. Новый взгляд на личность. Студент является полноценной личностью в педагогическом процессе, который строится на субъект-субъектных отношениях, так как каждый студент обладает способностями, многие из них очень талантливы.

2. Гуманизация и демократизация педагогических отношений. Обучая и воспитывая студента, преподаватель демонстрирует веру в его способности, сотрудничает с ним, стимулирует его труд, терпимо относится к недостаткам, поэтому деятельность преподавателя сводится к тому, чтобы направлять, убеждать, организовывать, давать свободу выбора студенту.

3. Новая трактовка личностно ориентированного подхода. Взаимоотношения преподавателя и студента строятся на поиске и развитии лучших качеств личности студента, постоянном диагностировании интересов студента и составлении личностно ориентированной траектории развития.

4. И наконец, формирование положительной Я-концепции личности. Студент должен уметь видеть свои сильные и слабые качества и постоянно развивать те из них, которые делают его компетентным в выбранной профессии, в нашем случае – в профессии специалиста по социальной работе [47].

В рамках нашей модели индивидуальные образовательные траектории обозначают организацию процесса обучения таким образом, чтобы каждый студент имел возможность обучаться исходя из уровня развития его рефлексивных умений. Другими словами, студент, развитие мышления которого находится на ученическом уровне, не может сразу перейти к решению заданий и упражнений, предназначенных для поискового уровня, пропустив реализацию методического уровня. И, наоборот, для студента, чье мышление уже находится на втором уровне своего развития, нет необходимости решать задания первого уровня, поскольку они для него не будут интересны.

Согласно содержания организационного блока предложенной нами модели следующим условием и в качестве одного из основных средств развития профессионального социально-педагогического мышления будущих специалистов социальной сферы выступает внедрение в образовательный процесс развивающих заданий и упражнений для студентов.

В качестве базы для разработки заданий и упражнений мы взяли дисциплину «Социальные технологии и технологии социальной работы», которая преподается на 2 и 3 курсах бакалавриата, а также дисциплину «Технологии социальной работы с разными группами населения», которая реализуется на 2 курсе магистратуры.

Разработанные нами задания и упражнения представлены в приложении А. Они образуют содержательный блок нашей модели и нацелены на активизацию самостоятельности, рефлексивности и креативности мышления студентов.

Заключительным этапом разработанной нами модели является результативный блок, который предусматривает проведение анкетирования по выявлению уровня развития рефлексивных умений, результаты которого представлены в подразделе 2.2.

Таким образом, модель методики развития профессионального социально-педагогического мышления будущих специалистов социальной сферы выступа-

ет в качестве эффективного средства профессиональной подготовки и развития личности специалиста. Данная модель потенциально отвечает следующим требованиям: способности самоидентификации и самореализации личности специалиста; созданию условий для развития универсальных способностей личности к выполнению различных видов деятельности: мышления, творчества, коммуникации, рефлексии; предполагает большую индивидуализацию обучения студентов, включая их личную ответственность за результаты учебной деятельности; обеспечению доступности обучения по индивидуальным образовательным маршрутам.

## **2.2.Ход и результаты эмпирического исследования**

Пятая задача исследовательской работы заключалась в проведении и представлении результатов эмпирического исследования.

Для проведения эмпирического исследования в рамках написания магистерской диссертации были использованы следующие методы работы: индивидуальные и групповые беседы, включенное наблюдение, анкетирование.

В ходе подготовительного этапа нами была разработана анкета (приложение Б). Целевая группа, на которую направлена анкета – студенты 2 и 3 курсов очного обучения ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», обучающиеся по направлению подготовки «Социальная работа». Основная цель анкеты – выявление уровня развития рефлексивных умений членов целевой группы.

Поскольку рефлексивная деятельность человека происходит тогда, когда он оценивает свою деятельность (на любом этапе деятельности: ориентирование, планирование, контроль), то оценка и анализ являются ключевыми элементами профессиональной деятельности будущих специалистов социальной сферы.

В анкетировании приняли участие 25 студентов 2 и 3 курсов очного отделения, обучающиеся по направлению подготовки «Социальная работа».

Перед тем, как начать анкетирование, студенты представляют следующие данные: курс обучения, направление подготовки/специальность, дату заполнения анкеты.

Для диагностики уровня развития рефлексивных умений студентов им было предложено дать свою оценку в интервале от 1 до 5 на определенные утверждения, где оценка «1» означает полное отклонение данного утверждения, «5» – безоговорочное согласие. Анкета не предусматривала наличие правильных или неправильных ответов, поэтому студентам предлагалось не задумываться подолгу над ответами. На прохождение анкетирования студентам было отведено 15 минут.

Анкета содержала 10 утверждений, 6 из которых являются прямыми (номера вопросов: 1, 3, 4, 7, 9, 10), остальные 4 (номера вопросов: 2, 5, 6, 8) – обратные утверждения, что необходимо было учитывать при обработке результатов. Поскольку для получения итогового балла в прямых вопросах суммируются цифры, соответствующие ответам испытуемых, а в обратных – значения, за-

мененные на те, что получаются при инверсии шкалы ответов: 1=5, 2=4, 3=3, 4=2, 5=1.

Рассмотрим результаты анкетирования по отдельным утверждениям.

Первое утверждение анкеты звучало следующим образом: «Мне трудно совершить серьезное дело, если я заранее не составил план». Ответы испытуемых на данное утверждение представлены на рисунке 2.4.

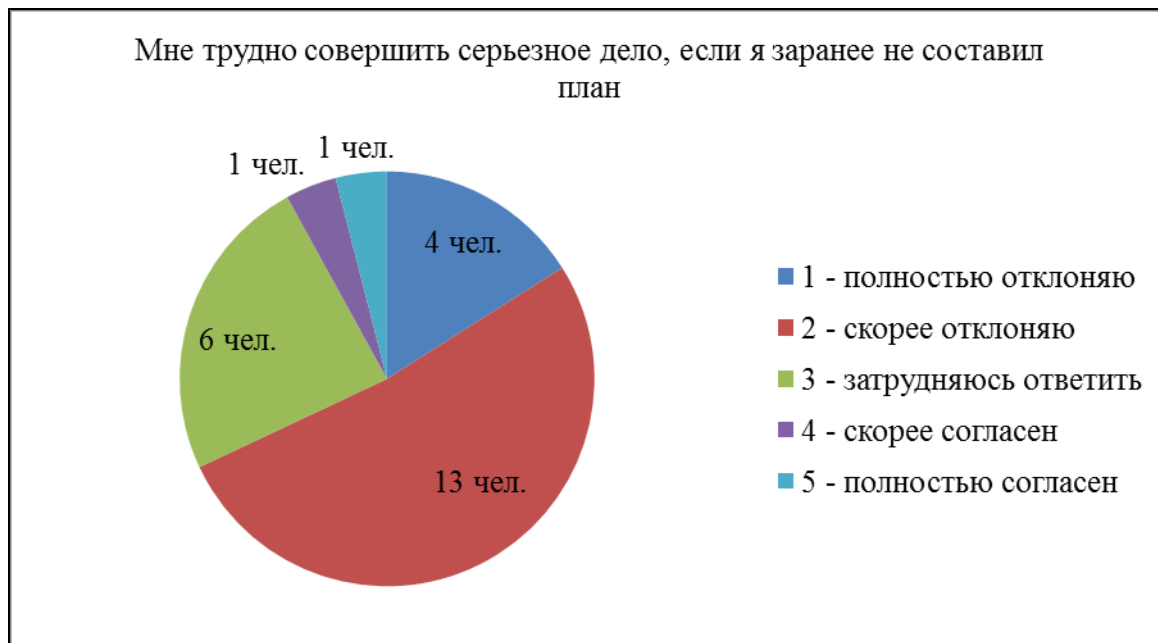


Рисунок 2.4 – Ответы испытуемых на первое утверждение анкеты

Как видно на рисунке, более половины опрошенных на первое утверждение анкеты дали оценку «2» (скорее отклоняю), что говорит о том, что у них плохо развит навык целеполагания. Значимость проблемы развития способности к целеполаганию в студенческом возрасте отражается в нормативных документах. Так, согласно требований к результатам ФГОС ВО – бакалавриат по направлению подготовки 39.03.02 Социальная работа – у студентов должны быть сформированы общепрофессиональные компетенции, которые невозможны без развития способности к целеполаганию. Ведь социальная работа как вид осознанной деятельности, тем более деятельности профессиональной, невозможна без четкой постановки и формулирования целей и задач, реализация которых приведет к желаемому конечному результату.

Рассмотрим ответы испытуемых на второе утверждение анкеты: «Приступая к сложному заданию, я стараюсь не думать о предстоящих трудностях» на рисунке 2.5.

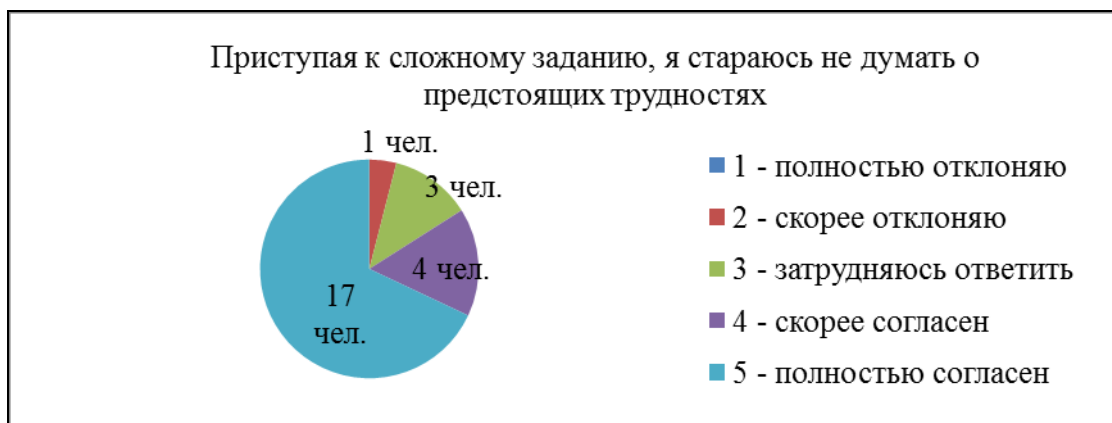


Рисунок 2.5 – Ответы испытуемых на второе утверждение анкеты

Так, анализ данных позволяет сделать выводы о том, что у большинства (17 человек) испытуемых доминирует склонность к избеганию от трудностей. Трудности – это такие препятствия на пути человека, которые возникают в незнакомых, непривычных для него обстоятельствах, когда ему приходится решать нестандартные и потому трудные задачи. То есть студенты чувствуют себя комфортно лишь в тех обстоятельствах и условиях, к которым они уже привыкли, в которых не нужно искать новых способов мышления и путей разрешения нестандартной ситуации.

Третье утверждение анкеты звучало следующим образом: «Для меня важно в деталях представлять себе ход предстоящей работы». Ответы испытуемых представлены на рисунке 2.6.



Рисунок 2.6 – Ответы испытуемых на третье утверждение анкеты

Как видно на рисунке, большинство (11 студентов) испытуемых не выразили явного предпочтения детально представлять ход предстоящей работы. Тогда как умение рефлексировать свою деятельность подразумевает анализ не столько результатов работы, сколько самого процесса деятельности. Интересен тот факт, что многие студенты (9 человек) затруднились дать свою оценку на данное утверждение, то есть для них уже представлять ход



предстоящей работы в деталях является не менее значимым этапом в планировании своей деятельности.

Рассмотрим ответы испытуемых на следующее утверждение анкеты: «Как правило, что-то задумав, я прокручиваю в голове свои замыслы, уточняя детали, рассматривая все варианты» на рисунке 2.7.



Рисунок 2.7 – Ответы испытуемых на четвертое утверждение анкеты

Судя по результатам ответов испытуемых, прослеживается явная тенденция к отклонению данного утверждения. Здесь так же отмечается поверхностное мышление студентов, которое не подразумевает тщательного обдумывания всевозможных вариантов развития ситуации.

Следующее утверждение анкеты звучало так: «Я предпочитаю действовать, а не размышлять над причинами своих неудач». Ответы испытуемых представлены на рисунке 2.8.



Рисунок 2.8 – Ответы испытуемых на пятое утверждение анкеты

Данное утверждение анкеты является обратным, поэтому интерпретацию производим по инверсии. Здесь снова видим, что студенты предпочитают не размышлять, не анализировать свои неудачи, чтобы в будущем их не повторять.

Для большинства (17 человек) из них характерно действовать импульсивно. Однако профессиональное мастерство специалиста социальной сферы приобретает лишь тогда, когда он становится способным оптимально регулировать свою деятельность при столкновении с неудачами.

Далее проанализируем ответы испытуемых на утверждение: «Порой я принимаю необдуманные решения» исходя из рисунка 2.9.

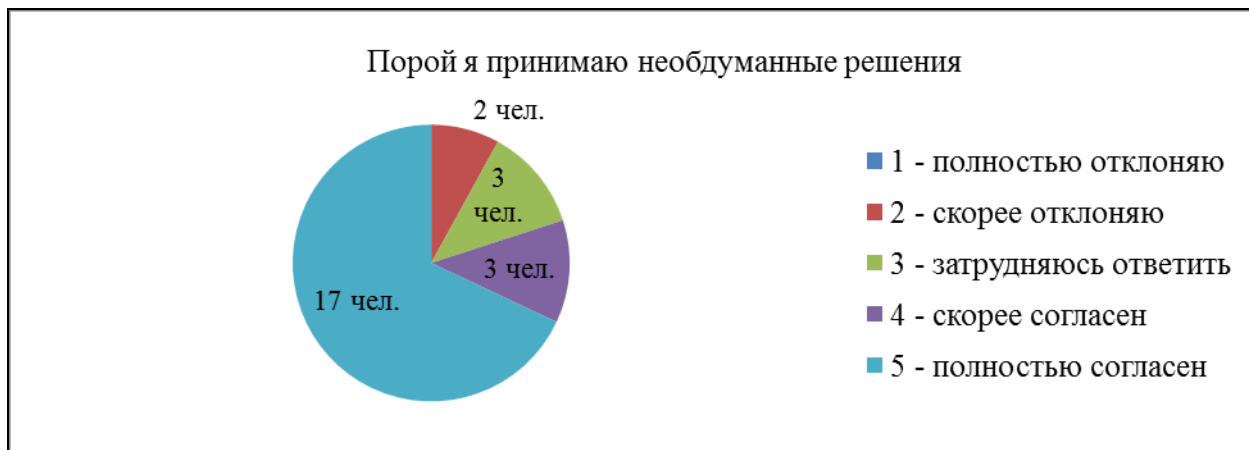


Рисунок 2.9 – Ответы испытуемых на шестое утверждение анкеты

Поскольку данное утверждение также является обратным, ответы студентов рассматриваем в порядке инверсии. Более половины (17 человек) студентов отметили, что порой принимают необдуманные решения, что является весьма недопустимым в профессиональной деятельности. Специалист по социальной работе выполняет много ролей и должен нести ответственность за принятые решения, ведь зачастую социальные проблемы клиентов легко разрешимы при условии правильного выбора тактики работы с ними. Именно поэтому профессиональная деятельность специалиста должна основываться исключительно на тщательном обдумывании и планировании хода предстоящей работы.

Рассмотрим ответы испытуемых на следующее утверждение анкеты: «Если происходит конфликт, то, размышляя над тем, кто в нем виноват, я в первую очередь начинаю с себя» на рисунке 2.10.



Рисунок 2.10 – Ответы испытуемых на седьмое утверждение анкеты

С данным утверждением ни один испытуемый полностью не согласился. Лишь один студент оценил его в 4 балла («скорее согласен»). Семь студентов затруднились ответить. Однако более половины опрошенных (14 человек) оценили данное утверждение в 2 балла («скорее отклоняю»), и три студента полностью отклонили его. По результатам анализа данных можно сделать выводы о том, что при конфликтных ситуациях большинство студентов склонны обвинять окружающих, нежели искать причины конфликта в своих действиях, что совершенно не подобает специалисту сферы «человек-человек».

Далее на рисунке 2.11 представлены ответы испытуемых на утверждение анкеты: «Я стараюсь не задумываться над тем, какие мысли и чувства вызывают в других людях мои слова и поступки».

Данное утверждение анкеты относится к обратным, поэтому интерпретацию результатов будем производить по инверсии. Как видно на рисунке, большинство (17 человек) испытуемых оценили это утверждение в 5 баллов («полностью согласен»).



Рисунок 2.11 – Ответы испытуемых на восьмое утверждение анкеты

Исходя из содержания утверждения здесь целесообразно говорить не только о рефлексии, как о ядре профессионального социально-педагогического мышления специалистов социальной сферы, но и о социальной рефлексии – умении специалиста оценить себя и свои действия глазами других людей. И как мы видим, данный навык у студентов не сформирован, либо плохо сформирован, поскольку они отметили, что они стараются не задумываться над тем, какие мысли и чувства вызывают в других людях их слова и поступки.

Следующее утверждение анкеты звучит следующим образом: «Прежде чем принять решение, я всегда стараюсь все тщательно обдумать и взвесить». Ответы испытуемых на него представлены на рисунке 2.12.



Рисунок 2.12 – Ответы испытуемых на девятое утверждение анкеты

Данное утверждение частично перекликается с утверждением под номером 3. Однако если третье утверждение большинство студентов скорее отклонили,

то на девятое многие затруднились ответить. Мы считаем, что это связано с тем, что вначале анкетирования студенты давали оценку, особо не задумываясь над содержанием утверждения («как есть»), а ближе к концу сработал принцип так называемого социального одобрения, согласно которому люди зачастую оценивают «правильность» своих суждений и поступков, исходя из сложившихся в обществе стандартов и норм.

На рисунке 2.13 представлены ответы студентов на последнее утверждение анкеты.



Рисунок 2.13 – Ответы испытуемых на десятое утверждение анкеты

Здесь мы видим, что один студент полностью отклонил его, большинство (12 человек) студентов дали оценку 2 («скорее отклоняю»), трое затруднились ответить, четыре студента оценили его в 4 балла («скорее согласен»). Анализ результатов по данному утверждению позволяет говорить о том, что у многих студентов плохо развито аналитическое мышление. В то время как оно относится к компонентам профессионального социально-педагогического мышления специалистов социальной сферы.

Таким образом, при интерпретации результатов анкетирования мы исходили из дифференциации полученных данных на три основные категории:

- 10-20 баллов – низкий уровень развития рефлексивности;
- 21-40 баллов – средний уровень развития рефлексивности;
- 41-50 баллов – высокий уровень развития рефлексивности.

С учетом данной дифференциации нами были сделаны следующие выводы: 16 испытуемых (64 %) имеют низкий уровень развития рефлексивных умений, у 9 испытуемых (36 %) эти умения находятся на среднем уровне развития. Анализ данных показателей позволяет утверждать, что уровень развития рефлексивных умений студентов колеблется от низкого к среднему.

Таким образом, учебные планы по профессиональной подготовке специалистов по социальной работе обычно включают в себя общие элементы – теоретическую подготовку, социологические и психологические концепции человеческого поведения и социального окружения, информацию о социальной политике, социальном обеспечении в стране и методах социальной работы. Одна-

ко на протяжении всего процесса обучения специалистов по социальной работе решается комплекс задач не только по овладению теоретическими знаниями, но и, прежде всего, по приобретению практических навыков и умений, развитию ряда личностных качеств обучающегося, особое место среди которых занимает развитие рефлексии, которая, в свою очередь, выступает ядром профессионального социально-педагогического мышления.

Логика рассуждений приводит к тому, что на данный момент форма подачи учебного материала и организации учебного процесса недостаточно направлены на формирование у будущих специалистов профессионального мышления и слабо способствуют развитию рефлексивных умений. Решение данной проблемы мы предлагаем посредством методических рекомендаций к организации процесса обучения будущих специалистов по социальной работе, которые представлены в 2.3.

### **2.3. Методические рекомендации к организации процесса обучения будущих специалистов по социальной работе**

В современных условиях модернизации образования особое значение приобретают развивающее образование и самообразование, обеспечение непрерывности данного процесса. Однако в нынешней ситуации остро ощущается противоречие между традиционной подготовкой кадров и необходимостью ее совершенствования.

Мы исходим из того, что учебная деятельность подразумевает разрешение проблемно-конфликтных ситуаций в условиях совместной деятельности, профессионализацию студентов, определение своего уровня соответствия знаний. Наиболее действенным механизмом, обеспечивающим развитие личности в процессе учебной деятельности, преодоления конфликтных ситуаций в учебной группе, по нашему мнению, является рефлексия [12].

В связи с этим, мы полагаем, что процесс профессиональной подготовки будущих специалистов по социальной работе должен своевременно нацеливать студентов на развитие исследовательских умений, активизировать рефлексивные процессы мышления и творческое отношение к профессиональной деятельности.

Именно поэтому при организации учебного процесса основополагающим условием становится формулировка принципов – основных исходных положений, следование которым поможет наилучшим образом достичь целей образования. Итак, организация процесса обучения будущих специалистов по социальной работе должна соответствовать следующим принципам:

– приоритетность педагогического подхода, предполагающий постановку и контроль достижения образовательной цели и разработку содержания на основе дидактических подходов (системного, синергетического, проблемного, алгоритмического, программированного, проектного, эвристического, компетентностного);

– принцип наглядности, позволяющий минимизировать текстовую составляющую за счет эффективного использования различных приёмов и средств визуализации (мультисенсорное обучение);

– принцип последовательности, предполагающий применение технологий, реализующих последовательное изучение предмета;

– принципы полноты и адаптивности, предполагающие, что содержание обучения (теоретические, дополнительные, практические материалы и оценочные средства) должно быть представлено в объеме, достаточном для достижения заявленных результатов обучения и их оценки;

– принцип модульного, блочно-модульного планирования, предполагающий распределение материала на блоки, состоящие из тем (учебных модулей), замкнутых по содержанию [6].

Мы полагаем, что отбор и реализация содержания обучения должны опираться на деятельностный подход к обучению студентов, сутью которого является обучение деятельности специалиста через деятельность студента. Данный подход предполагает точное определение целей и задач, а также отбор и организацию соответствующего содержания обучения.

Далее необходимо отметить, что важнейшим фактором при организации процесса обучения студентов должна стать индивидуализация обучения. Индивидуальные образовательные траектории (ИОТ) – современная и перспективная тема на всех уровнях образования. Они представляют собой новую стратегию цифровой трансформации науки и высшего образования и предусматривают переход к ИОТ всех подведомственных Министерству науки и высшего образования Российской Федерации вузов к 2030 году. В идеале на такой траектории содержание обучения, форматы и темп изучения должны подстраиваться под потребности, интересы и возможности каждого студента.

ИОТ направлены на формирование ключевых компетенций студентов, и результаты их выражаются в следующем.

Во-первых, студенты знают комплекс личных способностей, который должен быть сформирован в процессе обучения: умение формулировать четкую задачу, анализировать проблему, видеть результат анализа, развивать в себе качества успешного человека. Это позволяет им адекватно оценивать себя, быть уверенными в своих силах, владеть навыками самокритичности, настойчивости, профессионального любопытства и настойчивости.

Во-вторых, студенты умеют согласовывать свои интересы и способности в ходе выполнения коллективной работы. Это позволит им научиться адаптироваться в условиях изменяющейся профессиональной среды.

В-третьих, студенты владеют навыками построения целеполагания для решения любой задачи, а также умениями на практике реализовывать собственный план работ, что позволит им ставить перед собой реальные цели и добиваться их осуществления.

Организация процесса обучения с применением ИОТ должна развивать осознанность, умение ориентироваться в большом информационном потоке, анализировать, какие знания актуальны здесь и сейчас, и адаптироваться к изменениям в профессии, которые могут произойти за время обучения.

Таким образом, внедрение ИОТ даст возможность выбора оптимальных форм, средств, методов и темпов обучения, применять те способы учения, которые в наибольшей степени соответствуют индивидуальным особенностям студентов.

Организация процесса обучения будущих специалистов по социальной работе также должна ориентироваться на активную самостоятельную работу студентов, продолжительность которой может составлять до 50 % всего времени обучения. Важно отметить, что включение самостоятельных работ в процесс усвоения знаний должно быть своевременным и последовательным. При этом важна методически правильная организация работы, обеспечение студента необходимыми методическими материалами и контроль за организацией и ходом самостоятельной работы. Методически правильная организация работы предполагает постепенное стимулирование интереса обучающегося, поэтому задания должны быть разработаны с различной степенью сложности. Сначала студент осваивает несложный материал, выполняет простые задания, затем постепенно задания усложняются, побуждая его к самостоятельной работе. Выполнение более сложных заданий должно развивать рефлексию и учить мыслить, анализировать, учитывать условия, ставить задачи и решать возникающие проблемы. Выбор тем для самостоятельной работы должен осуществляться исходя из целей каждого конкретного курса.

Для устранения академизма в процессе получения знаний необходимо внедрение в процесс обучения коллективных форм учебной деятельности [17]. Именно в групповом взаимодействии студенты имеют возможность проявлять и обсуждать социально-личностные чувства, видеть и изучать феномены групповой динамики. Группа выступает, с одной стороны, условием построения предмета учебной деятельности, социального по своей специфике, с другой – средством формирования профессионально значимых (социальных) качеств личности.

Например, это могут быть тренинговые формы обучения, позволяющие использовать непосредственную и опосредованную (например, видеотехникой) обратную связь, проведение многодневных семинаров в нетипичной обстановке, где в сжатые сроки студенты имеют возможность построить и отрефлексировать коллективную деятельность, пережить коллективные чувства.

Особую роль в групповом взаимодействии необходимо отвести преподавателю. В условиях групповой формы работы ему следует брать на себя роль супервизора. Студенты в присутствии преподавателя и при его минимальной дозированной поддержке сами организуют и регулируют учебный процесс, поочередно осваивая роли ведущего, секретаря, рядового участника учебной дискуссии в ходе проблемно-ориентированного обучения.

Широкое внедрение коллективных форм учебной деятельности приведет к росту социальной активности студентов, ответственной позиции в обучении, позволит добиться высокого уровня присвоения профессионального знания и значительно расширить репертуар коммуникативных умений.

Еще одним важным условием организации процесса обучения является активное внедрение метода проектов. Под проектным понимается тип обучения,



для которого характерно включение студентов в той или иной форме в реальную социально-проектную деятельность, в процессе которой достигаются как практические, так и учебные цели. Проект должен выступать основой организации учебного процесса.

Создание проекта предполагает групповую работу студентов. Анализ реальной проблемы, конструирование возможных шагов, практических действий осуществляются в тесном взаимодействии с другими студентами, преподавателями, профессиональными специалистами по социальной работе, представителями целевых групп (детьми, молодежью, инвалидами и т. д.).

Проектное обучение должно быть ориентировано на технологическую подготовку специалиста. В процессе разработки и реализации конкретного проекта в реальном практическом поле студент будет овладевать обобщенной технологией решения социальной проблемы, знание и владение которой он может использовать в различных профессиональных полях при решении многих социальных проблем.

Участие в проектной деятельности приведет к актуализации и обогащению личностного опыта студента; будет стимулировать его самостоятельную работу; обеспечит действительное участие в конкретной социальной практической деятельности.

Важным перспективным направлением в организации процесса обучения будущих специалистов по социальной работе является построение ориентировочно-целевого блока деятельности студентов. Необходимо сформулировать требования к построению целей освоения конкретного курса с позиций растущей профессиональной компетентности студента. Помимо традиционных учебных целей, связанных с освоением предметного и операционально-технического содержания дисциплины, нужно сформулировать цели, определяющие субъектную составляющую обучения, в частности его ценностно-смысловое содержание. Таким образом, содержание обучения должно быть представлено студенту с четырех целевых позиций освоения:

- ценностно-смысловой (мотивационно-ориентировочный компонент);
- предметно-содержательной;
- предметно-операциональной;
- профессионально-личностной [17].

Необходимо подготовить материалы, в частности «Информационный пакет» для студентов, помогающие сориентироваться в учебном плане, а также представить логику освоения каждого конкретного курса. Такая информация позволит студентам планировать самостоятельную работу, видеть перспективы своего продвижения в предметной области, рационально использовать аудиторное и внеаудиторное учебное время. Данное направление работы за счет создания «прозрачности» учебного плана способствует повышению роли самого студента в становлении его как профессионала.

Заключительной частью содержания обучения должно стать так называемое полевое образование. Во время полевого образования предполагается работа студента в социальном учреждении в качестве ученика под руководством опытного специалиста. Цель полевого образования – усиление понимания сту-

дентом целей, ценностей и этики профессии; стимулирование использования эмпирических и практико-основанных знаний и побуждение к развитию профессиональной компетентности.

При полевом образовании студенты учатся, работая, комбинируя практический опыт с проверкой их собственных реакций и знаниями, полученными на лекционных занятиях. Форму прохождения полевого образования целесообразно представить в виде параллельного обучения, когда студенты посещают занятия в учебном заведении несколько дней в неделю и несколько дней в неделю работают в каком-либо социальном учреждении в течение академического года. Такая организация образовательного процесса будет способствовать более тесной связи теоретического и исследовательского содержания, изученного в аудиториях, с практическими умениями, которые студенты приобретут в учреждении.

Перспективным в разработке содержания курса представляется программированный учебный материал, представляющий собой серию сравнительно небольших порций учебной информации и подаваемых в определенной логической последовательности, который будет способствовать формированию и закреплению рефлексивных умений у студентов по соответствующим темам. Студенты будут способны к саморазвитию и самообразованию в условиях рефлексии собственных способностей, знаний, умений, деятельности и её результатов.

Развивающий характер изложения материала с помощью вопросов, специальных заданий, программированных упражнений, будет способствовать активизации самостоятельности, рефлексивности и креативности мышления и ориентировать на совершенствование исследовательских умений и методологической культуры в целом.

При организации программированного обучения студенты научатся адекватно анализировать процесс и оценивать результаты своей учебной и профессионально-ориентированной деятельности, смогут успешно обнаружить затруднения и выстраивать планы профессионального развития, будут проявлять гибкость при решении практико-ориентированных учебных и учебно-профессиональных задач.

Таким образом, программированный учебный материал задает программу мыслительной деятельности студентов; определяет границы области мыслительных действий; указывает объекты или определенные стороны одного и того же объекта, на которых должна быть сосредоточена мысль; задает направленность и последовательность перехода мысли от одного объекта к другому; способствует проникновению мысли в сущность объекта.

Итак, организация процесса обучения будущих специалистов по социальной работе должна быть направлена на то, чтобы научить студентов развивать, использовать и эффективно связывать полученные эмпирическим путем знания, необходимые для практической профессиональной деятельности.

В рамках обучения помимо традиционных видов контроля (экзамен, зачет, курсовая работа) важно предусмотреть самоконтроль студента. Его можно организовать с помощью компьютерных обучающих систем либо путем ответов

на контрольные вопросы или тесты по разделам учебной программы, направленные на развитие рефлексии и профессионального социально-педагогического мышления.

Таким образом, ожидаемый результат организации процесса обучения будущих специалистов по социальной работе с учетом вышеизложенных методических рекомендаций – это появление у студентов, с одной стороны, готовности к профессиональному взаимодействию с клиентами разных социальных групп, с другой – рефлексивного отношения к себе как начинающему специалисту.

### **Выводы по второму разделу**

1. Моделирование – метод научного исследования явлений, процессов, объектов, устройств или систем, основанный на построении и изучении моделей с целью получения новых знаний, совершенствования характеристик объектов исследований или управления ими.

Модель представляет собой некий новый объект, который отражает существенные особенности изучаемого объекта, явления или процесса.

Модель методики развития профессионального социально-педагогического мышления будущих специалистов социальной сферы включает в себя четыре взаимосвязанных блока: целевой, организационный, содержательный и результативный. Данная модель основывается на уровнях мышления: ученический, методический, поисковый и методологический (организационно-исследовательский).

Успешная реализация модели возможна при соблюдении ряда условий:

– реализация принципа преемственности в процессе профессионального образования;

– внедрение в процесс обучения развивающих заданий и упражнений;

– применение индивидуальных образовательных траекторий.

2. На данный момент форма подачи учебного материала в ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» содействует развитию у студентов профессионального социально-педагогического мышления и рефлексивных умений не в полном объеме. Результаты диагностической анкеты позволяют сделать выводы о том, что у студентов направления подготовки 39.03.02 Социальная работа слабо выражена способность к анализу и переосмыслению результатов своей учебной и учебно-профессиональной деятельности; у них отсутствует стремление к самообразованию и саморазвитию, а равно – к саморефлексии; плохо развиты навыки целеполагания и планирования собственной деятельности, что говорит о низком уровне развития навыков самоорганизации.

3. При организации процесса обучения будущих специалистов по социальной работе основополагающим условием выступает формулировка принципов: приоритетность педагогического подхода, наглядность, последовательность, полнота и адаптивность, модульное и блочно-модульное планирование.

Важнейшими факторами при организации процесса обучения должны стать внедрение индивидуальных образовательных траекторий, включение самостоятельной работы студентов, внедрение коллективных форм учебной деятельности, организация проектной деятельности, организация полевого образования, а также внедрение программированного изложения учебного материала.

## Заключение

На основании проведенного нами исследования можно сделать следующие выводы.

Глубинным для системы обучения специалистов по социальной работе выступает противоречие между необходимостью их массовой подготовки и совершенно уникальными качествами, которыми должен обладать человек, занимающийся этой деятельностью.

Социальная работа – сложная, эмоционально нагруженная деятельность, предъявляющая к личности специалиста особые требования: умение рефлексировать и оптимально регулировать свою деятельность при столкновении с трудностями. В этих условиях возникает необходимость формирования гибкой распределенной системы образования с внедрением инновационных технологий обучения.

Анализ научной, методической и нормативно-правовой документации по изучаемой проблеме показал недостаточную разработанность вопроса.

Итак, для решения первой задачи исследования нами были проанализированы понятия «мышление», «социальное мышление», «педагогическое мышление», «профессиональное мышление», «профессиональное социально-педагогическое мышление». Приведена содержательная характеристика данных видов мышления, описаны их особенности и специфические свойства.

При решении второй задачи нами была охарактеризована специфика профессионального социально-педагогического мышления будущих специалистов социальной сферы. В рамках нашего исследования мы исходим из того, что профессиональное социально-педагогическое мышление является частным случаем мышления и представляет собой интегральное образование, структура которого состоит из общих, профессиональных, социально-педагогических и индивидуально-личностных особенностей. Данный вид мышления рассматривается в нашей работе основополагающим элементом профессионализма специалиста по социальной работе и выступает значимым качеством его личности.

Для решения третьей задачи исследования нами раскрыта сущность понятий «рефлексия», «социальная рефлексия». В рамках магистерской диссертации социальная рефлексия рассматривается как ядро профессионального социально-педагогического мышления будущих специалистов социальной сферы и выступает главным механизмом самообразования и саморазвития студентов.

Решение четвертой задачи исследования подразумевала разработку модели методики развития профессионального социально-педагогического мышления будущих специалистов социальной сферы. Предложенная нами модель включает в себя четыре взаимосвязанных блока: целевой, организационный, содержательный и результативный. Данная модель основывается на уровнях мышления: ученический, методический, поисковый и методологический (организационно-исследовательский).

Пятая задача заключалась в проведении и представлении результатов эмпирического исследования. Для решения данной задачи нами была разработана диагностическая анкета по выявлению уровня развития рефлексивных умений

студентов, обучающихся по направлению подготовки «Социальная работа». Результаты проведенного эмпирического исследования свидетельствуют о том, что в настоящее время система обучения специалистов по социальной работе не в полной мере способствует развитию у них профессионального социально-педагогического мышления и рефлексивных умений. Полученные данные позволяют утверждать, что имеет место острая необходимость совершенствования процесса обучения будущих специалистов по социальной работе.

Вышеизложенные противоречия в профессиональной подготовке специалистов по социальной работе послужили решением шестой задачи исследования. Нами были обоснованы и сформулированы методические рекомендации к организации процесса обучения будущих специалистов по социальной работе.

Мы пришли к выводу о том, что важнейшими факторами при организации обучения должны стать:

- внедрение индивидуальных образовательных траекторий в процесс обучения;
- активное включение самостоятельной работы студентов;
- внедрение коллективных форм учебной деятельности;
- организация проектного обучения студентов;
- построение ориентировочно-целевого блока деятельности студентов;
- организация полевого образования;
- разработка и внедрение программированного учебного материала;
- включение в учебный процесс самоконтроля студентов.

Таким образом, в работе рассмотрены проблемы организации профессионального обучения специалистов по социальной работе, раскрыты перспективы многоуровневой системы подготовки специалистов для социальной сферы.

Практическая значимость проведенного исследования состоит в разработке модели методики развития профессионального социально-педагогического мышления будущих специалистов социальной сферы, а также в выработке методических рекомендаций к организации процесса обучения студентов, которые выступают значимым образовательным ресурсом как для преподавателей кафедры, так и для студентов, обучающихся по направлению подготовки «Социальная работа».

В заключение отметим, что задачи исследования решены в полном объеме, цель достигнута, гипотеза нашла свое подтверждение.

## Список использованных источников

1. Абульханова-Славская, К.А. Социальное мышление личности: проблемы и стратегии исследования / К.А. Абульханова-Славская // Социальная психология в трудах отечественных психологов. – Санкт-Петербург: Питер. – 2000. – С. 289-314. – Текст: электронный // ELIBRARY.ru: научная электронная библиотека. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24386537> (дата обращения: 17.06.2020).
2. Андерсон, М.Н., Соколовская, И.Н. Реализация принципа преемственности в преподавании дисциплин педагогического цикла в вузе / М.Н. Андерсон, И.Н. Соколовская // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2018. – №2. – С. 252-261. – Текст: электронный // КиберЛенинка: научная электронная библиотека. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-printsipa-preemstvennosti-v-prepodavanii-distsiplin-pedagogicheskogo-tsikla-v-vuze> (дата обращения: 11.11.2021).
3. Анфалов, Е.В. Научные взгляды на проблему единства рефлексии и прогностики в мыслительной деятельности / Е.В. Анфалов // Гуманитарные науки. – 2018. – №1 (41). – Текст: электронный // КиберЛенинка: научная электронная библиотека. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nauchnye-vzglyady-na-problemu-edinstva-refleksii-i-prognostiki-v-myslitelnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 23.01.2020).
4. Астахова, Л.В., Трофименко, А.Е. Развитие информационно-аналитических компетенций студентов в вузе / Л.В. Астахова, А.Е. Трофименко // Вестник ЮУрГГПУ. – 2019. – №12-1. – С. 16-24. – Текст: электронный // КиберЛенинка: научная электронная библиотека. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-informatsionno-analiticheskikh-kompetentsiy-studentov-v-vuze> (дата обращения: 15.11.2021).
5. Берсенева, Г.Ф. Индивидуальная образовательная траектория и условия ее реализации / Г.Ф. Берсенева // Профессиональное образование и рынок труда. – 2014. – №9. – С. 20-21. – Текст: электронный // КиберЛенинка: научная электронная библиотека. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/individualnaya-obrazovatel'naya-traektoriya-i-usloviya-ee-realizatsii> (дата обращения: 03.08.2021).
6. Блинов, В.И., Есенина, Е.Ю. Методические рекомендации по разработке профессиональных образовательных программ с учетом требований профессиональных стандартов / Авт.-сост.: В. И. Блинов, Е. Ю. Есенина / Москва: ФИРО РАНХиГС. – 2019. – 42 с. – Текст: электронный. – URL: [https://firo.ranepa.ru/files/docs/spo/metod\\_rekom\\_po\\_razrabotke\\_prog\\_prof\\_obuch\\_na\\_osnove\\_prof\\_standartov.pdf](https://firo.ranepa.ru/files/docs/spo/metod_rekom_po_razrabotke_prog_prof_obuch_na_osnove_prof_standartov.pdf) (дата обращения: 16.11.2021).
7. Бывшева, М.В. Теоретические аспекты преемственности в системе образования // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2018. – №22. – Текст: электронный // КиберЛенинка: научная электронная библиотека. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-aspekty-preemstvennosti-v-sisteme-obrazovaniya> (дата обращения: 05.11.2021).
8. Гаврилова, И.В. Особенности педагогического мышления у студентов / И.В. Гаврилова // Вестник ЧГУ. – 2013. – №2. – С. 1-5. – Текст: электронный // КиберЛенинка: научная электронная библиотека. – URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-pedagogicheskogo-myshleniya-u-studentov-estestvennonauchnyh-spetsialnostey> (дата обращения: 17.06.2020).

9. Гершунский, Б.С. Компьютеризация в сфере образования: проблемы, перспективы: монография / Б.С.Гершунский. – Москва: Педагогика. – 2001. – 264 с. – Библиогр.: с. 188-197.

10. Глазачев, С.Н., Анисимов, О.С. Образование и культура мышления: актуальный методологический дискурс / С.Н. Глазачев, О.С. Анисимов // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2019. – № 4. – Текст: электронный // КиберЛенинка: научная электронная библиотека. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-i-kultura-myshleniya-aktualnyu-metodologicheskiiy-diskurs> (дата обращения: 23.01.2020).

11. Глухих, П.Л. Информационные компетенции для студентов-педагогов: ответ на новые запросы / П.Л. Глухих // Информатизация образования. – 2016. – №1. – С. 36-44.

12. Головин, А.А. Методы развития профессиональной рефлексии у студентов в учебном процессе / А.А. Головин // Территория науки. – 2014. – №5. – С. 53-58. – Текст: электронный // КиберЛенинка: научная электронная библиотека. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metody-razvitiya-professionalnoy-refleksii-u-studentov-v-uchebnom-protssesse> (дата обращения: 18.10.2021).

13. Головин, А.А. Формирование профессиональной рефлексии будущего специалиста как психолого-педагогическая проблема / А.А. Головин, В.Н. Кормакова // Научный диалог. – 2016. – №7 (55). – С. 265-279. – Текст: электронный // КиберЛенинка: научная электронная библиотека. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalnoy-refleksii-budushego-spetsialista-kak-psihologo-pedagogicheskaya-problema> (дата обращения: 12.05.2020).

14. Гранатов, Г.Г. Мышление и понятие: (концепция дополнительности): монография / Г. Г. Гранатов. – Москва: Флинта: Наука. – 2011. – 319 с. – Библиогр.: с. 212-227.

15. Гранатов, Г.Г. Феномен профессионально-педагогического мышления в концепции дополнительности / Г.Г. Гранатов, М.Г. Гранатов // Совет ректоров. – Москва: Изд-во ООО «Образование 3000». – 2013. – №5. – С. 70-82. – Текст: электронный // ELIBRARY.ru: научная электронная библиотека. – URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_20172057\\_22050301.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_20172057_22050301.pdf) (дата обращения: 17.06.2020).

16. Гранатов, Г.Г., Каминский, А.С. Метод дополнительности в развитии у студентов профессионально-педагогического мышления: методическое пособие. – Магнитогорск: МГПИ. – 1999. – 76 с. – Библиогр.: с. 49-53.

17. Давиденко, С.А., Медко, И.В., Петрова, Г.А. Состояние, проблемы и перспективы подготовки специалистов по социальной работе / С.А. Давиденко, И.В. Медко, Г.А. Петрова // Вестник НВГУ. – 2019. – №2. – С. 13. – Текст: электронный // КиберЛенинка: научная электронная библиотека. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sostoyanie-problemy-i-perspektivy-podgotovki-spetsialistov-po-sotsialnoy-rabote> (дата обращения: 16.11.2021).

18. Ишимова, О.С. Методика развивающего контроля в формировании у студентов социально-педагогического мышления: автореферат дис. ... кандидата пе-



педагогических наук: 13.00.08 / Магнитогорский гос. ун-т. – Магнитогорск. – 2005. – 24 с.

19. Кабанова, Л.А., Шкунова, А.А. Проектирование индивидуальных образовательных траекторий в вузе / Л.А. Кабанова, А.А. Шкунова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – №59-3. – С. 339-344. – Текст: электронный // КиберЛенинка: научная электронная библиотека. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektirovanie-individualnyh-obrazovatelnyh-traektoriy-v-vuze> (дата обращения: 17.02.2021).

20. Караман, Е.Л., Курбатова, А.С. Гуманистический аспект подготовки социальных педагогов / Е.Л. Караман, А.С. Курбатова // Вестник Мининского университета. – 2015. – № 4 (12) – С.17-25. – Текст: электронный // ELIBRARY.ru: научная электронная библиотека. – URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_25286572\\_38190591.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_25286572_38190591.pdf) (дата обращения: 24.01.2020).

21. Клушина, Н.П. Клушина, Е.А. Инновационные подходы и технологии профессиональной подготовки специалистов по социальной работе / Н.П. Клушина, Е.А. Клушина // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №71-2. – С. 195-198. – Текст: электронный // КиберЛенинка: научная электронная библиотека. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-podhody-i-tehnologii-professionalnoy-podgotovki-spetsialistov-po-sotsialnoy-rabote> (дата обращения: 28.11.2021).

22. Кляпышева, Е.В. Индивидуальный образовательный маршрут как средство реализации индивидуальной образовательной траектории / Е.В. Кляпышева // Интерактивная наука. – 2018. – №12 (34). – С. 36-40. – Текст: электронный // КиберЛенинка: научная электронная библиотека. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/individualnyy-obrazovatelnyy-marshrut-kak-sredstvo-realizatsii-individualnoy-obrazovatelnoy-traektorii> (дата обращения: 04.07.2021).

23. Ковтунова, А.Н. Ларионова, И.А. Проектное обучение как средство формирования рефлексивной готовности студентов - будущих специалистов социальной работы / А.Н. Ковтунова, И.А. Ларионова // Образование и наука. – 2016. – №4. – С. 62-68. – Текст: электронный // КиберЛенинка: научная электронная библиотека. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnoe-obuchenie-kak-sredstvo-formirovaniya-refleksivnoy-gotovnosti-studentov-buduschih-spetsialistov-sotsialnoy-raboty> (дата обращения: 20.11.2021).

24. Корниенко, А.Ф. Сущность процессов мышления и мыслительной деятельности / А.Ф. Корниенко // Научный диалог. – 2013. – №4 (16). – С. 49-62. – Текст: электронный // КиберЛенинка: научная электронная библиотека. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-protseessov-myshleniya-i-myslitelnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 17.06.2020).

25. Корнилов, Ю.К. Общая психология. Мышление: методические указания / Ю. К. Корнилов // Яросл. гос. ун-т им. П.Г. Демидова. – Ярославль: ЯрГУ. – 2010. – 36 с. – Библиогр.: с.12-14.

26. Корнилова, О.А., Обогащение опыта профессиональной рефлексии будущего бакалавра социальной работы / О.А. Корнилова // Journal of Siberian Medical Sciences. – 2015. – № 5. – Текст: электронный // КиберЛенинка: научная

электронная библиотека. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obogaschenie-opyta-professionalnoy-refleksii-buduschego-bakalavra-sotsialnoy-raboty> (дата обращения: 23.01.2020).

27. Корнилова, О.А. Организация эвристического обучения как условие формирования профессиональной рефлексии будущих специалистов социальной работы / О.А. Корнилова, В.С. Нургалеев // Сибирский педагогический журнал. – 2018. – №2. – Текст: электронный // КиберЛенинка: научная электронная библиотека. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-evristicheskogo-obucheniya-kak-uslovie-formirovaniya-professionalnoy-refleksii-buduschih-spetsialistov-sotsialnoy> (дата обращения: 23.05.2020).

28. Королева, А.В., Макарова, Л.Н. Технология развития критического мышления студентов гуманитарных специальностей: конструктивный этап / А.В. Королева, Л.Н. Макарова // Вестник Тамбовского университета. Серия: гуманитарные науки. – 2015. – № 9 (149). – С.7-15.

29. Королева, А.В. О сущности понятия «Критическое мышление социального педагога» / А.В. Королева // Вестник ТГУ. – 2010. – №3. – Текст: электронный // КиберЛенинка: научная электронная библиотека. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-suschnosti-ponyatiya-kriticheskoe-myshlenie-sotsialnogo-pedagoga> (дата обращения: 17.06.2020).

30. Куклина, Н.Б. Социальное мышление как человеческий капитал / Н.Б. Куклина // Идеи и идеалы. – 2017. – № 2 (32). – Текст: электронный // КиберЛенинка: научная электронная библиотека. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnoe-myshlenie-kak-chelovecheskiy-kapital> (дата обращения: 23.01.2020).

31. Кулькова, В.Ю. Разработка социального проекта как форма внеаудиторной работы со студентами в системе подготовки специалистов по социальной работе / В.Ю. Кулькова // Государственное управление. Электронный вестник. – 2019. – №25. – С. 1-6. – Текст: электронный // КиберЛенинка: научная электронная библиотека. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razrabotka-sotsialnogo-proekta-kak-forma-vneaudиторной-raboty-so-studentami-v-sisteme-podgotovki-spetsialistov-po-sotsialnoy-rabote> (дата обращения: 24.10.2021).

32. Левинтов, А.Е. Современные проблемы нереплексивной школьной педагогики / А.Е. Левинтов / Авторская страница А.Е. Левинтова. – 2011. – URL: [https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=emhpdGVuZXYubmV0fGFsZXZpbmRvdnXneDo1OGY1Y2ZiYzYxN2UyZTBh&urp=gmail\\_link](https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=emhpdGVuZXYubmV0fGFsZXZpbmRvdnXneDo1OGY1Y2ZiYzYxN2UyZTBh&urp=gmail_link) (дата обращения: 12.05.2020).

33. Лопанова, Е. В. Критерии оценки профессионального мышления педагога / Е.В. Лопанова // Казанский педагогический журнал. – 2018. – №10. – С. 36-45. – Текст: электронный // КиберЛенинка: научная электронная библиотека. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kriterii-otsenki-professionalnogo-myshleniya-pedagoga> (дата обращения: 18.06.2020).

34. Маметьева, О.С. Теория и практика развития профессионального мышления при изучении дисциплины «Социальная педагогика»: монография / О.С. Маметьева. – Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова. – 2016. – 87 с.

35. Маметьева, О.С. Формирование профессионального социально-педагогического мышления будущих специалистов по социальной работе / О.С. Маметьева. – Текст: электронный // textarchive.ru. – URL: <https://textarchive.ru/c-2342086-p20.html> (дата обращения: 24.01.2020).

36. Медведева, Г.П. Особенности целей и целеполагания в социальной работе / Г.П. Медведева // Вестник ВятГУ. – 2018. – №4. – С. 24-30. – Текст: электронный: КиберЛенинка: научная электронная библиотека. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-tseley-i-tselepolaganiya-v-sotsialnoy-rabote> (дата обращения: 15.11.2021).

37. Мешков, Н.И. Учебная мотивация и профессиональное мышление / Н.И. Мешков // Интеграция образования. – 2019. – №2. – С. 138-142. – Текст: электронный // КиберЛенинка: научная электронная библиотека. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchebnaya-motivatsiya-i-professionalnoe-myshlenie> (дата обращения: 19.10.2021).

38. Новая философская энциклопедия в 4-х томах / Научно.-ред. совет: В.С. Стёпин, А.А. Гусейнов, Г.Ю. Семигин, А.П. Огурцов. – Москва: Мысль, 2000. – Т. 1 – 4. – 2659 с. – URL: [http://enc.biblioclub.ru/Termin/175844\\_Refleksiya](http://enc.biblioclub.ru/Termin/175844_Refleksiya) (дата обращения: 23.05.2020).

39. Огородникова, Е.И. Выстраивание индивидуальных образовательных траекторий / Е.И. Огородникова // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. – 2012. – №1. – С. 229-231. – Текст: электронный // КиберЛенинка: научная электронная библиотека. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vystraivanie-individualnyh-obrazovatelnyh-traektoriy> (дата обращения: 12.09.2021).

40. Павлова, О.Ю., Коровина, Т.Ю. Актуальные проблемы профессиональной подготовки специалистов социальной работы / О.Ю. Павлова, Т.Ю. Коровина // Вестник Казанского технологического университета. – 2020. – №3. – С. 53-59. – Текст: электронный // КиберЛенинка: научная электронная библиотека. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-problemy-professionalnoy-podgotovki-spetsialistov-sotsialnoy-raboty> (дата обращения: 08.11.2021).

41. Панова, Л.П., Плугина, Н.А., Каминский, А.С. Совершенствование профессионально-педагогической подготовки студентов на основе профессионально-педагогического мышления / Л.П. Панова, Н.А. Плугина, А.С. Каминский // Сборник материалов IX очно-заочной Всероссийской научно-практической конференции с приглашением представителей стран СНГ. – Магнитогорск, изд-во: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова – 2015. – Текст: электронный // ELIBRARY.ru: научная электронная библиотека. – URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_25363319\\_74680306.htm](https://elibrary.ru/download/elibrary_25363319_74680306.htm) (дата обращения: 26.01.2020).

42. Петров, А.В., Петров, А.А. Статус преемственности в образовании и её дидактические функции / А.В. Петров, А.А. Петров // Мир науки, культуры и образования. – 2015. – №2 (51). – С. 175-182. – ISSN 1991-5497. – Текст: электронный // КиберЛенинка: научная электронная библиотека. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/status-preemstvennosti-v-obrazovanii-i-eyo-didakticheskie-funktsii> (дата обращения: 28.10.2021).

43. Петрова, Г.А., Кругликова, Г.Г. Инновационные подходы к организации профессиональной подготовки специалистов по социальной работе / Г.А. Петрова, Г.Г. Кругликова // Вестник НВГУ. – 2019. – №2. – С. 14-28. – Текст: электронный // КиберЛенинка: научная электронная библиотека. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-podhody-k-organizatsii-professionalnoy-podgotovki-spetsialistov-po-sotsialnoy-rabote> (дата обращения: 20.10.2021).

44. Плаксина, О.А., Матвеева, А.А. Проектирование индивидуальной образовательной траектории в вузе / О.А. Плаксина, А.А. Матвеева // Вестник ЮУрГГПУ. – 2017. – №12. – С. 66-74. – Текст: электронный // КиберЛенинка: научная электронная библиотека. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektirovanie-individualnoy-obrazovatelnoy-traektorii-v-vuze> (дата обращения: 09.05.2021).

45. Поваренков, Ю.П. Профессиональное становление личности: автореферат дис. ... доктора психологических наук: 19.00.07, 19.00.03 / Ярославский гос. пед. ун-т. – Москва. – 1999. – 38 с.

46. Подкопаев, Д.А. Развитие понятийно-образного мышления студентов в условиях мультимедийного представления информации / Д.А. Подкопаев // Академический вестник Института образования взрослых Российской академии образования. Серия: Образовательные системы и технологии. – 2009. – № 1 (18). – С. 129-134. – Текст: электронный // КиберЛенинка: научная электронная библиотека. – URL: [http://obrazovanie21.narod.ru/Files/2009-1\\_p129-134.pdf](http://obrazovanie21.narod.ru/Files/2009-1_p129-134.pdf) (дата обращения: 11.11.2021).

47. Попова, Н.Е., Лобут, А.А. Индивидуальный подход к обучению в вузе / Н.Е. Попова, А.А. Лобут // Педагогическое образование в России. – 2013. – №6. – Текст: электронный // КиберЛенинка: научная электронная библиотека. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/individualnyy-podhod-k-obucheniyu-v-vuze> (дата обращения: 11.11.2021).

48. Примчук, Н.В., Аранова, С.В. Реализация принципа преемственности в подготовке студентов педагогических вузов / Н.В. Примчук, С.В. Аранова // Вестник НГПУ. – 2019. – №1. – С. 7-27. – ISSN 2658-6762. – Текст: электронный // КиберЛенинка: научная электронная библиотека. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-printsipa-preemstvennosti-v-podgotovke-studentov-pedagogicheskikh-vuzov> (дата обращения: 18.11.2020).

49. Профессиональная деятельность специалистов социальной сферы: сборник научных трудов студентов и аспирантов / Под ред. Н.Ф. Уфимцевой, М.Г. Блиновой. – Екатеринбург. – ФГАОУВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т». – 2014. – 206 с.

50. Прохазка, М. Ян Амос Коменский как вдохновитель развития социально-педагогического мышления / М. Прохазка // Вестник Южно-уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2015. – № 3. – С.22-27. – Текст: электронный // ELIBRARY.ru: научная электронная библиотека. – URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_24083215\\_32569711.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_24083215_32569711.pdf) (дата обращения: 24.01.2020).

51. Раскалинос, В.Н. Роль рефлексивной среды в формировании рефлексивной компетентности социальных педагогов / В.Н. Раскалинос // Научный резуль-

тат. Педагогика и психология образования. – 2016. – №4 (10). – Текст: электронный // КиберЛенинка: научная электронная библиотека. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-refleksivnoy-sredy-v-formirovanii-rfleksivnoy-kompetentnosti-sotsialnyh-pedagogov> (дата обращения: 23.05.2020).

52. Расковалова, О.С. Рефлексивный подход в учебной деятельности / О.С. Расковалова // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2019. – №4 (44). – С. 148-151. – Текст: электронный // КиберЛенинка: научная электронная библиотека. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/refleksivnyu-podhod-v-uchebnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 23.05.2020).

53. Ращиколина, Е.Н. Современные подходы к исследованию профессионально-педагогического мышления и средства его развития у студентов вуза / Е.Н. Ращиколина // Вестник ОГУ: Гуманитарные науки. – 2005. – №5. – С. 62-68.

54. Романцев, Г.М., Ронжина, Н.В. Профессиональное мышление как фактор развития профессионального образования на современном этапе / Г.М. Романцев, Н.В. Ронжина // Педагогический журнал Башкортостана. – 2019. – №3-4. – С.46-47. – Текст: электронный // КиберЛенинка: научная электронная библиотека. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-myshlenie-kak-faktor-razvitiya-professionalnogo-obrazovaniya-na-sovremennom-etape> (дата обращения: 23.04.2021).

55. Ронжина, Н.В. Роль универсальной компетенции «системное и критическое мышление» в формировании профессионального мышления / Н.В. Ронжина // Профессиональное образование и рынок труда. – 2020. – №2 (41). – С. 116-121. – Текст: электронный // КиберЛенинка: научная электронная библиотека. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-universalnoy-kompetentsii-sistemnoe-i-kriticheskoe-myshlenie-v-formirovanii-professionalnogo-myshleniya> (дата обращения: 05.11.2021).

56. Румянцева, Н.А. Организационная форма обучения - практикум / Н.А. Румянцева // Актуальные проблемы современности: наука и общество. – 2017. – №3 (16). – С. 48-51. – Текст: электронный // КиберЛенинка: научная электронная библиотека. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsionnaya-forma-obucheniya-praktikum> (дата обращения: 16.11.2021).

57. Рындина, Ю.В. Исследовательская компетентность как психолого-педагогическая категория / Ю.В. Рындина // Молодой ученый. – 2011. – №1. – С. 228-232.

58. Сазонова, О.С. Методолого-педагогические основы формирования рефлексивных умений / О.С. Сазонова // Вестник Московского университета МВД России. – 2013. – №2. – С. 216-219. – Текст: электронный // КиберЛенинка: научная электронная библиотека. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologo-pedagogicheskie-osnovy-formirovaniya-refleksivnyh-umeniy> (дата обращения: 23.05.2020).

59. Самсоненко, Л.С. Развитие способности к целеполаганию у студентов-психологов на разных этапах обучения в вузе / Л.С. Самсоненко // Гуманитарные Балканские исследования. – 2019. – №2 (4). – С. 72-74. – Текст: электронный // КиберЛенинка: научная электронная библиотека. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-sposobnosti-k-tselepolaganiyu-u-studentov-psihologov-na-raznyh-etapah-obucheniya-v-vuze> (дата обращения: 15.11.2021).

60. Сафина, А.А., Тазетдинова, И.Т. Социальное инновационное проектирование и опыт подготовки к нему будущих специалистов социальной работы / А.А. Сафина, И.Т. Тазетдинова // Вестник Казанского технологического университета. – 2020. – №3. – С. 59-66. – Текст: электронный // КиберЛенинка: научная электронная библиотека. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnoe-innovatsionnoe-proektirovanie-i-opyt-podgotovki-k-nemu-buduschih-spetsialistov-sotsialnoy-raboty> (дата обращения: 13.10.2021).

61. Сиволапова, А.К., Гильмулина, Т.П. Инструменты построения индивидуальной образовательной траектории студента / А.К. Сиволапова, Т.П. Гильмулина // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2018. – №3 (23). – С. 79-82. – Текст: электронный // КиберЛенинка: научная электронная библиотека. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/instrumenty-postroeniya-individualnoy-obrazovatelnoy-traektorii-studenta> (дата обращения: 22.09.2021).

62. Сидорова, И.В. Проблемы применения программированного обучения студентов в предметах гуманитарного цикла / И.В. Сидорова // Вестник ТГУ. – 2021. – №1. – С. 17-19. – Текст: электронный // КиберЛенинка: научная электронная библиотека. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-primeneniya-programmirovannogo-obucheniya-studentov-v-predmetah-gumanitarnogo-tsikla> (дата обращения: 16.11.2021).

63. Скубаев, В.В. Роль рефлексии на пути профессиональной деятельности социального работника / В.В. Скубаев // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2010. – №15. – С. 5-10. – Текст: электронный // КиберЛенинка: научная электронная библиотека. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-refleksii-na-puti-professionalnoy-deyatelnosti-sotsialnogo-rabotnika> (дата обращения: 23.05.2020).

64. Солодянкина, О.В. Практико-ориентированная профессиональная подготовка студентов специальности «Социальная работа» / О.В. Солодянкина // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». – 2016. – №9. – С. 12-22. – Текст: электронный // КиберЛенинка: научная электронная библиотека. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/praktiko-orientirovannaya-professionalnaya-podgotovka-studentov-spetsialnosti-sotsialnaya-rabota> (дата обращения: 07.11.2021).

65. Стеценко, И.А. Формирование педагогической рефлексии в системе высшего педагогического образования / И.А. Стеценко // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2014. – № 4. – Текст: электронный // КиберЛенинка: научная электронная библиотека. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-pedagogicheskoy-refleksii-v-sisteme-vysshego-pedagogicheskogo-obrazovaniya> (дата обращения: 23.01.2020).

66. Сысоев, П.В. Обучение по индивидуальным образовательным траекториям / П.В. Сысоев // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2019. – №2 (16). – С. 13-25. – Текст: электронный // КиберЛенинка: научная электронная библиотека. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-po-individualnym-obrazovatelnyim-traektoriyam> (дата обращения: 06.08.2021).

67. Тараскина, И.В. Психологическое содержание профессионального мышления как профессионально важного качества будущих специалистов / И.В. Тара-

скина // Материалы международной научно-практической конференции педагогов и психологов «Научный генезис». – 2014. – С.71-73. – Текст: электронный // ELIBRARY.ru: научная электронная библиотека. – URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_25963796\\_36880471.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_25963796_36880471.pdf) (дата обращения: 23.01.2020).

68. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. – Текст: электронный // Компьютерная справочная правовая система. – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 11.11.2021).

69. Хакимова, С.Х. Обеспечение преемственности в системе непрерывного профессионального образования / С.Х. Хакимова // Достижения науки и образования. – 2019. – №1 (42). – С. 332-335. – Текст: электронный // КиберЛенинка: научная электронная библиотека. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obespechenie-preemstvennosti-v-sisteme-nepreryvnogo-professionalnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 25.09.2021).

70. Хлыбова, М.А. Принцип преемственности в контексте непрерывного образования в вузе / М.А. Хлыбова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-3. – С. 229-231. – Текст: электронный // КиберЛенинка: научная электронная библиотека. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/printsiip-preemstvennosti-v-kontekste-nepreryvnogo-obrazovaniya-v-vuze> (дата обращения: 27.10.2021).

71. Чеканова, А.Э. Ключевые элементы развития словесно-логического мышления старшеклассников и студентов / А.Э. Чеканова // Лингвокультурология. – 2010. – №4. – С. 8-13. – Текст: электронный // КиберЛенинка: научная электронная библиотека. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klyuchevye-elementy-razvitiya-slovesno-logicheskogo-myshleniya-starsheklassnikov-i-studentov> (дата обращения: 18.06.2020).

72. Шеманаева, М.А. О трактовках термина «Индивидуальная образовательная траектория» / М.А. Шеманаева // Концепт. – 2017. – №12. – С. 1-5. – Текст: электронный // КиберЛенинка: научная электронная библиотека. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-traktovkah-terminal-individualnaya-obrazovatel'naya-traektoriya> (дата обращения: 15.07.2021).

## Приложение А

(обязательное)

Задания и упражнения по развитию профессионального социально-педагогического мышления будущих специалистов социальной сферы  
(по дисциплине «Технологии социальной работы с разными группами населения»)

Таблица А.1 – Распределение развивающих заданий по диалектическим этапам познания и уровням мышления

Диалектические этапы познания	Уровни мышления			
	ученический	методический	поисковый	методологический
I - основание	Задания 1-2	Задания 3-4	Задания 5-6	Задания 7-8
II - ядро	Задания 9-10	Задания 11-12	Задания 13-14	Задания 15-16
III - следствие	Задания 17-18	Задания 19-20	Задания 21-22	Задания 23-24
IV – общее критическое истолкование	Задания 25-26	Задания 27-28	Задания 29-30	Задания 31-33

Задание 1. Дайте определения понятиям «технология», «методика», «методы», «техника». Что общего между этими понятиями? В чем состоит их различие?

Задание 2. Проанализируйте понятие социальной технологии и технологии социальной работы. Определите в них общее и особенное.

Задание 3. Заполните таблицу «Классификация социальных технологий».

Основание классификации	Виды социальных технологий
масштабность	глобальные, региональные и локальные социальные технологии
степень новизны	
уровень общественных отношений	
...	

Задание 4. В общем виде структура технологии социальной работы представляет несколько этапов. Охарактеризуйте их.

Задание 5. Определите последовательность этапов технологического процесса в социальной работе. Соотнесите этапы с их содержанием.

Этапы технологического процесса	Содержание деятельности на каждом этапе
Этап целеполагания	Выявляется, оценивается и ранжируется социальная проблема, выясняются причины, приведшие к ее возникновению. Специалист по социальной работе мобилизует свой морально-психологический, интеллектуальный, профессиональный потенциал для решения проблемы
Оценочно-результативный этап	Формулируется первичная целевая установка деятельности специалиста, на основании которой выбираются средства и способы ее достижения, определяются пути поиска дополнительных информационных источников о социальной среде и условиях жизнедеятельности клиента



Этап процедурно-организационной работы	Сбор и систематизация информации, ее анализ и обобщение. Вытекающие из аналитической работы выводы составляют основу для конкретизации целей и задач, определения содержания, методов, организационных форм социальной работы
Этап обработки информации	Осуществляется реализация мер социального воздействия в обозначенные сроки и время конкретными исполнителями, результаты сопоставляются и соизмеряются с критериями эффективности социальной работы
Предварительный этап	Анализ итогов деятельности, выявление факторов, способствовавших разрешению социальной проблемы; выяснение причин, препятствующих успешному решению проблемы и обозначение путей их решения в будущем

Задание 6. Разработайте технологическую карту разрешения ситуации.

Женщина страдает системным заболеванием крови, признана инвалидом. Воспитывает двух детей одна (ей 32 года, дочери 5 лет, сыну 10 лет), работает воспитателем в детском саду. Денег на жизнь и на лечение не хватает, другой работы найти не может (пыталась не раз). Муж живет с другой семьей, никакой помощи не оказывает.

Задание 7. Разработайте ситуационную задачу (с наличием проблемы). Раскройте содержание деятельности специалиста по социальной работе по разрешению данной социальной проблемы, опираясь на этапы технологического процесса. Определите критерии разрешимости сформулированной Вами социальной проблемы.

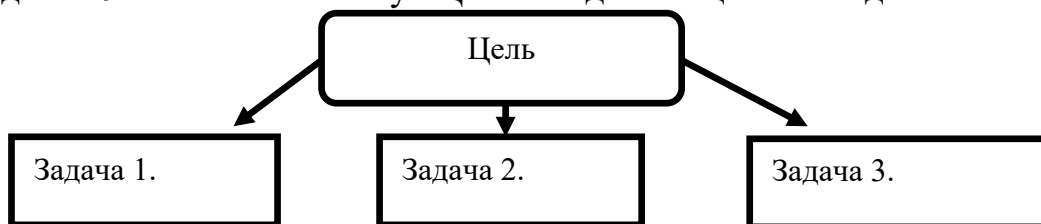
Задание 8. Напишите эссе на тему «Технология социальной работы как основа общей профессиональной подготовки бакалавра социальной работы». Цель эссе состоит в развитии таких навыков, как самостоятельное творческое мышление и письменное изложение собственных мыслей.

Задачи эссе:

1) выявить специфику профессиональной деятельности специалиста по социальной работе, связанную с регуляцией человеческих отношений, призванную органично реализовывать и сочетать целый ряд специфических функций, а именно: нравственно-гуманистическую; организационно-управленческую; информационно-коммуникативную; аналитико-прогностическую; организационно-методическую; рекламно-пропагандистскую; регуляционно-профилактическую и др.;

2) представить свои размышления на тему о социальной работе как профессиональной деятельности, требующей глубокой технологической подготовки и выражающейся в наличии навыков в области социально-психологического и ситуационного анализа, социально-организационной диагностики условий жизнедеятельности различных групп населения, проведении конкретно-социологических исследований, прогнозирования и выявлении тенденций развития социальных процессов, оптимальном выборе инструментария регулирующего воздействия на их протекание.

Задание 9. Заполните схему «Цель и задачи социальной диагностики».



Задание 10. Проанализируйте понятия «модель», «макет», «схема». Определите в них общее и различное. Ответ составьте в виде таблицы.

Задание 11. Соотнесите функции моделей с их содержанием.

Функции моделей	Характеристика
познавательная	модель как средство предсказания развития событий
коммуникативная	модель как средство постановки экспериментов
тренировочная	модель как средство осмысления действительности
прогностическая	модель как средство принятия решений с целью планирования процессов и управления ими
экспериментальная	модель как средство общения
управленческая	модель как средство обучения и тренажа

Задание 12. Разработайте модель взаимодействия семьи и школы в современных условиях.

Задание 13. Изучите правовые основы социального обслуживания населения. Дайте сравнительную характеристику форм социального обслуживания согласно Федеральному закону РФ от 28.12.2013 г. № 442-ФЗ «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации».

Задание 14. Ситуационная задача. На консультацию пришли родители подростка. Сыну 16 лет. В интерпретации он ведет себя странно: стал нервным, скрытным. Часто у него «блестят глаза». Ухудшились успеваемость и поведение.

Вопросы и задания к ситуации:

1. Сформулируйте возникшие у Вас гипотезы о возможных причинах трудностей клиента.

2. По каким признакам родители могут определить, что их ребенок стал употреблять спиртное (другие психоактивные вещества)?

3. Определите основные этапы работы над проблемой.

Задание 15. Групповое обсуждение «Теоретические основы проблемы социальной адаптации».

Цель занятия – охарактеризовать социальную адаптацию как процесс взаимодействия субъекта с социальной средой, в ходе которого согласовываются требования и ожидания его участников.

Задачи занятия:

1) проанализируйте стадии адаптационного процесса: адаптационный шок, мобилизация адаптационных ресурсов, ответ на «вызов среды»;

2) предложите различные классификации механизмов социальной адаптации;

3) раскройте основные формы адаптационного поведения (конформизм или подчинение субъекта среде; инновация или обновление субъектом среды; внешняя благопристойность или ритуализм; «уход» субъекта от среды, его самоизоляция или ретритизм; преобразование субъектом среды или мятеж, бунт).

Задание 16. Выберите одну технологию социальной работы и разработайте по ней исследовательский проект «Конструирование социальных технологий». Для выполнения задания воспользуйтесь следующим примером исследовательского проекта по технологии посредничества.

Цель исследовательского проекта – разработать способы оказания посреднической помощи клиенту.

Задачи исследовательского проекта:

1) рассмотреть технологию посредничества как традиционный метод разрешения споров, вмешательство в спор с целью помочь конфликтующим сторонам найти компромиссы, достичь взаимодовольствующей договоренности;

2) проанализировать основные принципы посредничества: гарантирование непрерывности процесса оказания услуг по уходу за клиентами; обеспечение полного соответствия этих услуг потребностям клиента с учетом их изменений в различные периоды его жизни; помощь в получении необходимых услуг; предоставление услуг надлежащим образом и своевременно, не дублируя их без надобности;

3) описать основные функции посреднической деятельности (оценка, планирование, связь, оперативный контроль);

4) охарактеризовать этапы посреднической деятельности: определение проблемы клиента; оценка возможностей ее решения; оценка и выбор учреждения, способного решить проблему; помощь клиенту в установлении контакта и содействие в приеме соответствующим учреждением.

Задание 17. Напишите конспект монографии Н. Пезешкиана «Позитивная семейная психотерапия. Семья как терапевт».

Рекомендации к написанию конспекта:

– После прочтения текста монографии определите основные идеи, понятия, закономерности, выделите взаимосвязи.

– Кратко изложите наиболее существенные положения изучаемого материала (тезисы) последовательно и своими словами.

– Включайте в конспект не только основные положения, но и обосновывающие их выводы, конкретные факты и примеры (без подробного описания).

– Используйте реферативный способ изложения (например: «Автор считает...», «раскрывает...» и т.д.).

Задание 18. Проанализируйте Федеральный закон Российской Федерации «О государственной социальной помощи» от 17.07.1999 № 178-ФЗ.

1) Выявите правовые и организационные основы оказания государственной социальной помощи категориям граждан, предусмотренным настоящим Федеральным законом, в частности: рассмотрите основные понятия: государст-

венная социальная помощь, социальное пособие, субсидия, набор социальных услуг, социальная доплата к пенсии.

2) Раскройте цели государственной социальной помощи.

3) Определите категории граждан, имеющих право на получение государственной социальной помощи в виде набора социальных услуг.

4) Укажите виды оказания государственной социальной помощи.

Задание 19. Заполните таблицу «Междисциплинарные технологии социальной работы».

Междисциплинарные технологии социальной работы	Цель технологии	Социальные проблемы человека, решаемые в рамках технологии	Основные направления деятельности специалиста по социальной работе	Учреждения, в которых реализуется технология
Технологии социальной работы в системе здравоохранения				
Технологии социальной работы в сфере образования				
Технологии социальной работы в системе пенитенциарных учреждений				
Технологии социальной работы по месту жительства				
Технологии социальной работы в сфере производства				
Технологии социальной работы в армии				

Задание 20. Ознакомьтесь с технологиями социальной работы в сфере образования. Составьте профессиограмму социального педагога школы.

Задание 21. Ситуационная задача. В отдел комплексного центра социального обслуживания населения обратились жильцы дома, которые просят принять меры в отношении своих соседей. Супруги, имеющие троих детей (двое – несовершеннолетние), злоупотребляют алкоголем, являются безработными. Деньги, которые зарабатывает старшая 18-летняя дочь, отбирают родители. Кроме того, она испытывает физическое и психическое насилие со стороны отца.

Вопросы и задания к ситуации.

1. Определите основную проблему и сопутствующие социальные проблемы.

2. Законодательная база, используемая специалистом по социальной работе в данном случае.

3. Какие учреждения должны быть задействованы в решении этой проблемы?

4. Предложите Ваш вариант оказания помощи семье специалистом социальной службы.

Задание 22. Разработайте терминологический словарь по разделу «Междисциплинарные технологии социальной работы».

Задание 23. Известно, что не менее 2 % абонентов Телефона доверия являются лицами с суицидальными намерениями. Допустим, Вас, руководителя данной социальной службы, в целях профилактики самоубийств попросили написать статью в местную молодежную газету. Какое название Вы дадите своей статье? Изложите в письменной форме содержание статьи.

Задание 24. Проанализируйте деятельность социального работника в пенитенциарной системе в 3-х аспектах:

- 1) социальная профилактика возможных правонарушений;
- 2) социально-психологическая работа с заключенными;
- 3) социальное сопровождение после освобождения.

По каждому направлению деятельности определите: цель, задачи, методы и формы работы социального работника.

Задание 25. Прочитайте утверждение. «В теории социальной работы общепризнанным считается положение о том, что семья – главный объект социальной работы. В семье, как в зеркале, отражаются основные проблемы общества: малообеспеченность, безработица, конфликты между поколениями, одиночество и др. Проблемы отдельных членов семьи – это всегда проблемы семьи в целом. Так, утрата работы одним из членов семьи непосредственно влияет не только на материальный статус семьи безработного, но и на психологический климат в ней, на отношения между детьми и родителями».

Вопросы к утверждению:

- 1) Согласны ли Вы с данным утверждением?
- 2) Если да/нет, аргументируйте свой ответ.

Задание 26. Какие формы устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, предусмотрены Семейным кодексом Российской Федерации? Какие из указанных форм Вы считаете наиболее оптимальными? Аргументируйте свою позицию.

Задание 27. Проанализируйте понятия «инвалидность», «инвалид», «дети с ограниченными возможностями здоровья». Определите цель, задачи, основные направления, методы, формы социальной работы в психоневрологическом интернате.

Задание 28. Сопоставьте опыт социальной работы с гражданами пожилого возраста в одной из зарубежных стран (по Вашему выбору) и аналогичный опыт в Российской Федерации. Назовите общее и отличающееся.

Задание 29. Ситуационная задача. 14-летний подросток ведет асоциальный образ жизни – не учится, не работает, злоупотребляет алкоголем, мешает соседям. Его мать также злоупотребляет алкоголем, не работает, воспитанием сына не занимается.

Назовите основные проблемы семьи и определите законодательную базу в их решении. Разработайте индивидуальную программу реабилитации семьи.

Задание 30. Разработайте и обоснуйте алгоритм проведения беседы с подростками по профилактике употребления психоактивных веществ.

Задание 31. Задание для самостоятельной работы. Подготовьте презентацию в программе Microsoft PowerPoint на одну из следующих тем:

- 1) Технологии социальной работы с малообеспеченными.
- 2) Технологии социальной работы с семьей.
- 3) Технологии социальной работы с детьми, подростками и молодежью.
- 4) Технологии социальной работы с пожилыми людьми.
- 5) Технологии социальной работы с лицами с ограниченными возможностями жизнедеятельности.
- 6) Технологии социальной работы с безработными.
- 7) Технологии социальной работы с лицами, склонными к употреблению алкоголя и наркотических средств.
- 8) Технологии социальной работы с лицами, испытывающими насилие.
- 9) Технологии социальной работы с бездомными.
- 10) Технологии социальной работы с беженцами и вынужденными переселенцами.

При выполнении задания необходимо дать содержательную характеристику объектов социальной работы в рамках данной технологии, описать социальные проблемы объекта, проанализировать направления деятельности специалиста по социальной работе, раскрыть сущность форм и методов социальной работы в рамках выбранной технологии, представить алгоритм реализации изучаемой технологии.

Задание 32. Дайте содержательную характеристику одной технологии социальной работы (на Ваш выбор) согласно обобщенному плану познания технологии социальной работы. Воспользуйтесь нижеприведенным примером технологии социальной диагностики.

Этапы познания	Технология социальной диагностики План	Свойство объекта
I	1. Технология социальной диагностики как универсальная технология социальной работы	Цель, объект и предмет социальной диагностики Принципы и задачи социальной диагностики Уровни социальной диагностики
II	2. Понятие «социальный диагноз». Структура диагностического поиска	Сущность социального диагноза. Рекомендации к постановке социального диагноза
III	3. Этапы социальной диагностики	Общая схема методики осуществления диагностики
	4. Механизм реализации социальной диагностики: формы и методы	Организационные и этические требования, предъявляемые к проведению диагностических процедур
	5. Результативность диагностического процесса	Критерии эффективности и качества социальной диагностики

IV	6. Практика применения социальной диагностики	Учреждения, в которых специалистами осуществляется социальная диагностика получателей социальных услуг. Влияние социальной диагностики на эффективность оказания социальных услуг
	7. Место и значение социальной диагностики в социальной работе	Значение диагностики в области социальных отношений и процессов

Задание 33. Разработайте профилактическую программу по социальной работе с разными группами населения (на Ваш выбор).

Программа – это документ, в котором отражена деятельность по достижению конкретной цели (изменение определенной ситуации) в ограниченное время и с использованием заранее определенных ресурсов. Социальная программа направлена на решение той или иной социальной проблемы.

Задачи при разработке программы: 1) определите целевую аудиторию и каналы для эффективного и быстрого распространения необходимой информации; 2) разработайте концепцию своей программы; 3) разработайте механизмы осуществления и реализации Вашей программы; 4) определите и сформулируйте информационное сопровождение для реализации Вашей программы; 5) разместите социальную рекламу на телевидении, радио, в прессе, Интернете; 6) сформируйте основные методы, формы, инструменты для проведения PR-кампаний; 7) определите и создайте идеологию для проведения PR-мероприятий; 8) спланируйте коммуникационную активность населения; 9) создайте визуальный ряд, креативные решения в области социального маркетинга; 10) определите географию для реализации Вашей социальной программы.

## Приложение Б

(обязательное)

Анкета

для студентов

по выявлению уровня развития рефлексивных умений

Уважаемый студент! Просим принять участие в опросе студентов ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова», направленном на выявление уровня развития рефлексивных умений, являющихся значимым профессиональным качеством будущих специалистов социальной сферы.

Перед тем, как начать анкетирование, просим представить следующие данные:

а) курс обучения \_\_\_\_\_

б) направление подготовки/специальность \_\_\_\_\_

в) дата заполнения \_\_\_\_\_

Рефлексивная деятельность человека происходит тогда, когда он оценивает свою деятельность (на любом этапе деятельности: ориентирование, планирование, контроль). Оценка, анализ – это ключевые элементы профессиональной деятельности специалистов социальной сферы, которые не могут идти без рефлексии.

Вам необходимо дать свою оценку в интервале от 1 до 5 на нижеперечисленные утверждения, где оценка «1» означает полное отклонение данного утверждения, «5» – безоговорочное согласие. Не задумывайтесь подолгу над ответами. Помните, что правильных или неправильных ответов в данном случае быть не может.

№	Утверждение	Оценка				
		1	2	3	4	5
1	Мне трудно совершить серьезное дело, если я заранее не составил план					
2	Приступая к сложному заданию, я стараюсь не думать о предстоящих трудностях					
3	Для меня важно в деталях представлять себе ход предстоящей работы					
4	Как правило, что-то задумав, я прокручиваю в голове свои замыслы, уточняя детали, рассматривая все варианты					
5	Я предпочитаю действовать, а не размышлять над причинами своих неудач					
6	Порой я принимаю необдуманные решения					
7	Если происходит конфликт, то, размышляя над тем, кто в нем виноват, я в первую очередь начинаю с себя					
8	Я стараюсь не задумываться над тем, какие мысли и чувства вызывают в других людях мои слова и поступки					



9	Прежде чем принять решение, я всегда стараюсь все тщательно обдумать и взвесить					
10	Совершив какой-то промах, я долго потом не могу отвлечься от мыслей о нем					

*Обработка результатов.*

Из этих 10 утверждений 6 являются прямыми (номера вопросов: 1, 3, 4, 7, 9, 10). Остальные 4 – обратные утверждения, что необходимо учитывать при обработке результатов, когда для получения итогового балла суммируются в прямых вопросах цифры, соответствующие ответам испытуемых, а в обратных – значения, замененные на те, что получаются при инверсии шкалы ответов: 1=5, 2=4, 3=3, 4=2, 5=1.

Прямые утверждения	балл	Обратные утверждения	балл
1		2	
3		5	
4		6	
7		8	
9		Сумма баллов по обратным утверждениям:	
10			
Сумма баллов по прямым утверждениям:			
Итого баллов:			

При интерпретации результатов целесообразно исходить из дифференциации полученных результатов на три основные категории:

10-20 баллов – низкий уровень развития рефлексивности;

21-40 баллов – средний уровень развития рефлексивности;

41-50 баллов – высокий уровень развития рефлексивности.

**Спасибо за участие!**

Учебное текстовое электронное издание

**Маметьева Ольга Сергеевна  
Давлетшина Айгуль Салаватовна**

**РЕФЛЕКСИВНЫЙ ПОДХОД В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО  
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ  
БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ**

Монография

Ответственность за содержание возлагается на авторов  
Издается полностью в авторской редакции

0,8 Мб

1 электрон. опт. диск

г. Магнитогорск, 2022 год  
ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова»  
Адрес: 455000, Россия, Челябинская область, г. Магнитогорск,  
пр. Ленина 38

ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный  
технический университет им. Г.И. Носова»  
Кафедра социальной работы и психолого-педагогического образования  
Библиотечно-информационный комплекс  
e-mail: bik@magtu.ru