

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ТЮМЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи

СЕМЕНОВА Наталья Валерьевна

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ
В ПРОЦЕССЕ ОБЩЕСТВЕННО ПОЛЕЗНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, доцент
Малярчук Наталья Николаевна

Тюмень – 2022

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА В ПРОЦЕССЕ ОБЩЕСТВЕННО ПОЛЕЗНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	18
1.1 СУБЪЕКТНОСТЬ КАК ОСНОВА СОЦИАЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ ЛИЧНОСТИ.....	18
1.2 ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА	28
1.3 УСЛОВИЯ ИНТЕГРАЦИИ ОБЩЕСТВЕННО ПОЛЕЗНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УЧЕБНО- ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС КОЛЛЕДЖА.....	42
1.4 ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБЩЕСТВЕННО ПОЛЕЗНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	66
Выводы по первой главе	79
ГЛАВА 2 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ СОЦИАЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА В ПРОЦЕССЕ ОБЩЕСТВЕННО ПОЛЕЗНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	82
2.1 ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА	82
2.2 СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА В ПРОЦЕССЕ ОБЩЕСТВЕННО ПОЛЕЗНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	106
2.3 РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБЩЕСТВЕННО ПОЛЕЗНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	117
2.4 ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБЩЕСТВЕННО ПОЛЕЗНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	152
Выводы по второй главе	164
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	167
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	170
ПРИЛОЖЕНИЕ А	194
ПРИЛОЖЕНИЕ Б.....	198
ПРИЛОЖЕНИЕ В.....	206

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Отечественные и зарубежные исследователи, отмечая разрыв между биологическим и социокультурным взрослением молодежи, все чаще ставят акцент на нарушение механизма включения молодого поколения в жизнь взрослых, доминирование у юношей и девушек потребительских установок. Рассматриваются различные социальные феномены: «синдром пролонгированного детства», «социальная пассивность», «социальный инфантилизм», «социальное иждивенчество молодежи», «синдром затянувшегося взросления» [54, 174, 81, 89, 148, 194, 198, 186, 190, 192, 193, 195, 196].

Ведущей характеристикой социальной зрелости человека (наряду со стремлением быть ответственным и способным к общественно полезному труду), выступает готовность к социальной самоотдаче (В. И. Загвязинский), которая наиболее ярко проявляется в общественно полезной деятельности, позволяющей оценить жизнь и деятельность личности с точки зрения общественных интересов.

В результате настойчивого навязывания российскому обществу культа индивидуализма и гедонистического образа жизни в жизненных ориентациях молодежи в качестве ведущей стала проявляться направленность на личные достижения и собственный успех, неготовность к коллективной деятельности и социальной самоотдаче, превалирование при выборе профессии личностно-эгоцентричной установки над социально-ориентированной [54]. Молодые люди выбирают «высокую зарплату» как наиболее важную характеристику их будущей профессиональной деятельности, при этом «ценность пользы для общества» оказывается для них неактуальной [174]. Масштабные изменения мироощущения молодых людей ведут к негативным последствиям для общества в целом.

Чуткость и умение сопереживать занимают последние места в иерархии ценностей выпускников школ, поэтому в межличностных коммуникациях отмечается конфликтность и агрессивность. Социальная пассивность и безразличие к общественно полезной деятельности ведут к отсутствию у них стремления к преобразованию окружающей действительности для улучшения благосостояния окружающих людей. Но именно социальная активность молодежи выступает в качестве одного из ключевых факторов прогрессивного социального развития страны. Одной из важнейших задач современной педагогики является воспитание активных граждан, ответственных за настоящее и будущее страны, специалистов-профессионалов, способных к реализации общественных целей.

В результате трансформации всех сфер общественной жизни духовно-нравственные ценности и социально-профессиональные ориентации юношей и девушек стали не совпадать с теми ценностями, которые требуются для устойчивого поступательного развития российского общества в силу его традиционного менталитета. В этой связи вышел Федеральный закон № 304-ФЗ от 31 июля 2020 г. «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся». Закон направлен на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения, формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности.

Для современных юношей и девушек характерен низкий уровень осознанности профессионального выбора. Среди претензий работодателей к выпускникам колледжа – несформированность субъектных качеств личности и умений, предопределяющих успешную профессиональную деятельность на производстве: ответственности, активности, инициативности, осмысленности выполняемых производственных задач, умения сотрудничать, ставить интересы коллектива выше личных. Учитывая, что ведущую роль в личностном и профессиональном развитии обучающихся играет учебная деятельность, направленная на усвоение теоретических знаний, формирование умений

и навыков в различных сферах общественного сознания [181], необходимо ее содержание обогащать смыслом общественно полезной деятельности, основной мотив которой – добровольное служение на благо общества.

Президент Российской Федерации Путин В. В. неоднократно отмечал, что наряду с современной профессиональной подготовкой, в техникумах и колледжах обучающиеся должны получать гибкие навыки: умение работать в команде, решать творческие, нестандартные задачи и реализовывать их на практике. Поскольку для повышения качества жизни и реальных доходов россиян необходим технологический и экономический прорыв страны, где ключевую роль играет внедрение передовых подходов к подготовке инженеров и рабочих [34], необходимо в качестве одного из таких подходов рассматривать развитие социальной зрелости обучающихся колледжа в процессе общественно полезной деятельности.

Степень научной разработанности проблемы. Социальная зрелость исследуется представителями разных наук о человеке: философии, психологии, социологии, педагогики. Различные аспекты зрелости личности рассматриваются в связи с изучением: психического развития (Л. И. Божович, Д. И. Фельдштейн), самоактуализации (А. Маслоу, В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев), личностного роста (К. Роджерс, С. Л. Братченко), самореализации (В. Е. Ключко, Ф. Перлз, Э. Фромм), самоосуществления (Л. А. Анцыферова, Б. С. Братусь, Ш. Бюлер), самотрансценденции (В. Франкл, А. А. Реан), развития потенциала человека (Б. Г. Ананьев, Б. Ф. Ломов, В. Н. Мясищев), достижения акме (А. А. Бодалев, А. А. Деркач, В. Н. Максимова), смысложизненных ориентаций и осмысленности жизни (Д. А. Леонтьев, А. И. Анисимов), субъектной активности (К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский).

Современные исследователи, наряду с такими качествами личности, как активность и социальная ответственность, считают важными характеристиками социальной зрелости ориентированность на продуктивное социальное сотрудничество (Л. А. Калашникова, Н. В. Шрамко) и готовность к разным видам

социально значимой деятельности (А. Л. Солдатченко). Перечисленные качества у обучающихся необходимо целенаправленно воспитывать.

Вопросы воспитания человека в отечественной педагогике освещены в разных аспектах: представлены идеи природосообразности воспитания (Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский, Н. И. Пирогов), охарактеризована педагогика среды (С. Т. Шацкий, П. Ф. Каптерев), показано превращение среды в центральное понятие воспитания (В. А. Караковский, В. А. Сухомлинский), описаны стратегии формирования воспитывающей среды (Е. А. Александрова, И. Баранускине), проанализированы развивающие условия воспитательно-развивающей среды в вузе (И. Н. Емельянова, И. В. Манжелей) и др.

В качестве одной из целей воспитания, по мысли В. И. Загвязинского, является развитие у взрослеющего человека способности к реализации общественных целей, готовности к социальной самоотдаче и стремления принести пользу людям. Эти характеристики формируются в процессе общественно полезной деятельности, которая в педагогике советского периода рассматривалась как одно из условий успешной социализации личности посредством участия подрастающего поколения в общественно полезном производительном труде (А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский) и в общественных организациях (пионерии и комсомоле), осуществляющих социально значимую деятельность [92, 154].

В современных профессиональных образовательных организациях ставится акцент на формирование профессиональных компетенций обучающихся, при недостаточном внимании к требованиям общества и работодателей к развитию ответственной и активной личности, готовой к социальной самоотдаче. Преподаватели колледжа, являясь профильными специалистами, испытывают трудности в вопросах воспитания юношей и девушек. Они не задействуют в процессе организации деятельности студентов принцип воспитывающего обучения [39], следовательно, не могут использовать потенциал общественно полезной деятельности для развития социальной зрелости обучающихся.

Таким образом при широком изучении проблемы социальной зрелости молодежи, остаются неосвещенными теоретические и практические аспекты развития социальной зрелости обучающихся посредством общественно полезной деятельности в учебно-воспитательном процессе колледжа.

Теоретический анализ и массовая практика позволили выявить следующие **противоречия:**

– *социально-педагогического характера* – между потребностью общества в инициативных, умеющих эффективно взаимодействовать и выполнять общественно полезную деятельность молодых людей, и акцентом в профессиональных образовательных организациях на развитие у обучающихся преимущественно профессиональных компетенций;

– *научно-теоретического характера* – между разработанностью научно-теоретических основ развития социальной зрелости обучающихся в образовательных организациях и недостаточностью научных представлений о сущности, структуре, содержании и условиях развития социальной зрелости обучающихся в общественно полезной деятельности, рассматриваемой с позиций социальной самоотдачи;

– *научно-методического характера* – между наличием рекомендаций и программ по формированию учебно-профессиональных навыков у обучающихся профессиональных образовательных организаций и отсутствием методических комплексов по развитию социальной зрелости обучающихся.

Потребность в разрешении противоречий определила **проблему исследования**, которая заключается в недостаточной изученности специфики социальной зрелости обучающихся с позиций социальной самоотдачи и неразработанности педагогических условий по развитию социальной зрелости обучающихся колледжа в общественно полезной деятельности.

Актуальность проблемы, ее теоретическая и практическая значимость определили выбор темы исследования «Развитие социальной зрелости обучающихся в процессе общественно полезной деятельности».

Объект исследования: учебно-воспитательный процесс в колледже.

Предмет исследования: организационно-педагогические и психолого-педагогические условия развития социальной зрелости обучающихся колледжа в процессе общественно полезной деятельности.

Цель исследования: теоретическое обоснование и опытно-экспериментальная проверка модели развития социальной зрелости обучающихся колледжа в процессе общественно полезной деятельности.

В качестве **гипотезы исследования** рассматривается следующее предположение: эффективное развитие качеств социальной зрелости личности обучающихся (ответственности, активности, инициативности в учебной и общественно полезной деятельности, коммуникативности, дружелюбия, в том числе при выполнении функции наставника в учебном и коллективном взаимодействии) возможно, если:

- исходить из понимания социальной зрелости обучающегося как качества личности, характеризующейся социальной самоотдачей, способной к проявлению субъектности в учебной и общественно полезной деятельности и социальном взаимодействии;

- модель развития социальной зрелости обучающихся в процессе общественно-полезной деятельности построить на основе субъектно-деятельностного и социально-личностного подходов и включить организационно-педагогические условия, которые представляют интеграцию общественно полезной деятельности в учебно-воспитательный процесс колледжа, и психолого-педагогические условия, связанные с реализацией социального-педагогического сопровождения развития социальной зрелости обучающихся;

- организационно-педагогические условия представить в виде проектно-модульного комплекса, в котором отражены взаимодополняющие виды обогащения содержания, методов и форм учебно-воспитательного процесса через учебную деятельность (учебно-профессиональное обогащение), межличностное общение (эмоциональное обогащение) и социально ориентированное поведение в совместной деятельности (социальное обогащение);

– психолого-педагогические условия развития социальной зрелости обучающихся рассмотреть в виде реализации преподавателями различных тактик (опекунство, наставничество, партнерство, сотрудничество) социального-педагогического сопровождения с учетом разных типов личности (объектно-асоциального, объектно-просоциального, субъектно-эгоистического, субъектно-просоциального) на основе «механизмов стереотипизации, рефлексии и персонализации» (Н.А. Алексеев) ее развития.

В исследовании определены следующие **задачи**:

1. Проанализировать традиционные и новые научные подходы к определению сущности и структуры понятия «социальная зрелость обучающихся» с позиций социальной самоотдачи личности.

2. Определить роль общественно полезной деятельности в развитии социальной зрелости обучающихся колледжа.

3. Обосновать концептуальные положения и создать педагогическую модель развития социальной зрелости обучающихся в процессе общественно полезной деятельности в колледже.

4. Реализовать проектно-модульный комплекс по учебно-профессиональному, эмоциональному и социальному обогащению образовательных технологий и межличностных взаимоотношений и осуществить социально-педагогическое сопровождение развития социальной зрелости обучающихся.

5. Оценить результативность реализации организационно-педагогических и психолого-педагогических условий по развитию социальной зрелости обучающихся колледжа в процессе общественно полезной деятельности.

Теоретико-методологическую основу исследования составили: положения субъектно-деятельностного (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова-Славская), социально-личностного (В. И. Загвязинский, Л. И. Гриценко), контекстно-компетентностного (А. А. Вербицкий, Э. Ф. Зеер) подходов; теория личностно-ориентированного обучения (Е. В. Бондаревская, И. С. Якиманская, В. В. Сериков, Н. А. Алексеев);

теория коллектива А. С. Макаренко; концепция совместной деятельности (Б. Ф. Ломов, А. Л. Журавлев); идеи воспитывающего обучения (И. Герbart, В. А. Сухомлинский, В. А. Караковский, И. Н. Емельянова и др.) и психолого-педагогического сопровождения (О. С. Газман, Е. А. Александрова, Л. В. Байбородова, С. В. Данданова, Н. Б. Крылова, М. В. Шакурова и др.), идеи развития социальной зрелости обучающихся (Л. А. Калашникова, А. Р. Лопатин, А. Л. Солдатченко, Н. В. Шрамко и др.).

Использованы следующие **методы исследования**: теоретические (изучение научных источников по теме исследования, анализ и синтез, абстрагирование, идеализация, обобщение, конкретизация, теоретическое моделирование) и эмпирические (наблюдение, анкетирование, тестирование, экспертное оценивание, опытно-экспериментальная работа, метод количественной и качественной обработки данных).

Экспериментальная база исследования: ГАПОУ ТО «Тюменский лесотехнический техникум», ГОУ СПО «Машиностроительный техникум» г. Тюмени, многопрофильный колледж ФГБОУ ВО «Тюменский индустриальный университет». В опытно-экспериментальной работе общее количество респондентов на этапе пилотажного исследования составило 502 обучающихся. В экспериментальную группу вошли 120 обучающихся Тюменского лесотехнического техникума.

Этапы исследования. Исследование осуществлялось с 2012 по 2022 гг.: 1) на первом, теоретико-поисковом, этапе (2012 – 2014 гг.) изучалась проблема социальной зрелости обучающихся колледжа, разрабатывались концептуальные положения и создавалась педагогическая модель развития социальной зрелости обучающихся в процессе общественно полезной деятельности в колледже; 2) на втором, опытно-экспериментальном, этапе (2015 – 2018 гг.) осуществлялась опытно-экспериментальная работа, в ходе которой экспериментально проверялась результативность модели в процессе реализации проектно-модульного комплекса по учебно-профессиональному, эмоциональному и социальному обогащению учебно-воспитательного процесса и апробировались тактики социально-

педагогического сопровождения обучающихся; 3) на третьем, заключительном, этапе (2019 – 2022 гг.) проводилась интерпретация результатов исследования, формулировались основные выводы и перспективы исследования, оформлялась диссертационная работа.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

– содержательно расширено *представление* о социальной зрелости обучающегося колледжа с позиций социальной самоотдачи как качества личности, способной к проявлению субъектности в учебной и общественно полезной деятельности и социальном взаимодействии, обоснованы *концептуальные положения* развития социальной зрелости обучающихся колледжа, в которых за основу взяты субъектно-деятельностный, социально-личностный и контекстно-компетентностный подходы, идея воспитывающего обучения, теория коллектива и концепция совместной деятельности;

– разработана педагогическая *модель* развития социальной зрелости обучающихся в процессе общественно полезной деятельности, предусматривающая интеграцию организационно-педагогических условий (в виде создания проектно-модульного комплекса, в котором отражено учебно-профессиональное (через учебную деятельность), эмоциональное (в процессе межличностного общения) и социальное (посредством социально ориентированного поведения в совместной деятельности) обогащение содержания, методов и форм образовательных технологий и межличностных взаимоотношений для реализации общественно полезной деятельности) и психолого-педагогических условий (осуществление преподавателями социального-педагогического сопровождения развития социальной зрелости обучающихся);

– выявлены *механизмы* развития социально зрелой личности: стереотипизация (установление сходства представлений обучающегося с образом активного, инициативного и ответственного обучающегося и будущего профессионала), рефлексия (осознание результатов собственной общественно полезной деятельности для эффективного взаимодействия) и персонификация

(персональная ответственность за общественно полезную деятельность в учебном процессе, за межличностные отношения и опыт выполнения функции наставника);

– раскрыта специфика социально-педагогического сопровождения с учетом типа личности обучающегося: объектно-асоциального, объектно-просоциального, субъектно-эгоистического, субъектно-просоциального.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что:

– уточнено содержание понятия «социально-педагогическое сопровождение обучающихся колледжа» как деятельности преподавателя, направленной на активизацию субъектной позиции обучающегося в учебной и общественно полезной деятельности;

– выявлены факторы, предопределяющие развитие социальной зрелости обучающихся колледжа: социо-культурный, отражающий запрос общества и государства на высокий уровень развития ответственности, способности к общественно полезному труду и готовности к социальной самоотдаче, и стандартно-компетентностный, включающий наличие обязательных для профессионального образования обучающихся колледжа компетенций по осмыслению социальной значимости будущей профессии, принятию ответственности за результаты командной работы, эффективному общению в группе;

– охарактеризованы тактики социально-педагогического сопровождения:

- 1) опекуновство – принятие обучающегося как личности, учет его интересов, ожиданий и устремлений, стимулирование, поощрение и одобрение самостоятельности студента;
- 2) наставничество – помощь обучающемуся в приобретении опыта, необходимого для овладения профессией и социально ориентированного взаимодействия;
- 3) партнерство – побуждение обучающегося к взаимоподдержке и взаимовыручке в студенческой группе;
- 4) сотрудничество – помощь обучающемуся в выполнении функции наставника в учебном и коллективном взаимодействии;

– проведена дифференциация типов личности обучающихся колледжа на основе выраженности субъектных качеств в учебной и общественно полезной деятельности: 1) объектно-асоциальный, который характеризуется безответственным отношением к учебной деятельности, отсутствием активности в освоении профессиональных компетенций, безынициативностью, безразличием к проблемам и просьбам окружающих людей, отсутствием потребности в межличностных коммуникациях, конфликтностью, антисоциальным поведением, неспособностью контролировать свои эмоции во взаимодействии с другими людьми; 2) объектно-просоциальный, для которого характерны недостаточная ответственность и безынициативность в учебной деятельности, тревожный настрой по отношению к окружающим, слабая ориентация на сотрудничество в коллективе, неспособность противостоять внешним факторам, неумение принимать решения и высказывать свою точку зрения при организации общественно полезной деятельности; 3) субъектно-эгоистичный, особенностями которого являются ответственность за результаты учебной деятельности, высокий уровень активности в освоении профессиональных компетенций, стремление к лидерству, целеустремленность, эгоцентрические установки; 4) субъектно-просоциальный с высоким уровнем инициативности, активности и ответственности в учебной деятельности, с социальной направленностью в межличностных отношениях, с готовностью брать на себя функцию наставника в учебном и коллективном взаимодействии.

Практическая значимость результатов исследования заключается в том, что созданный проектно-модульный комплекс по учебно-профессиональному, эмоциональному и социальному обогащению содержания, методов и форм учебно-воспитательного процесса, разработанные критерии и показатели социальной зрелости обучающихся, методы их диагностики, опубликованные учебно-методическое пособие и учебно-методические комплексы по развитию социальной зрелости обучающихся, предложенные тактики социального-педагогического сопровождения могут быть использованы в любой

образовательной организации для развития социальной зрелости обучающихся в процессе общественно полезной деятельности.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Социальная зрелость обучающихся колледжа с позиций социальной самоотдачи определяется как качество личности, способной к проявлению субъектности в учебной и общественно полезной деятельности и социальном взаимодействии. Структурно социальная зрелость включает субъектно-деятельностный компонент, в котором представлены характеристики обучающегося в качестве субъекта учебной и общественно полезной деятельности, и субъектно-коммуникативный компонент, отражающий качества обучающегося как субъекта межличностного и коллективного взаимодействия, реализующего функцию наставника в учебной группе.

2. Общественно полезная деятельность как социально значимая деятельность обучающихся включает готовность к социальной самоотдаче в учебной деятельности и стремление принести пользу людям в социальном взаимодействии. Интеграция общественно полезной деятельности в учебную представлена обогащением содержания, форм и методов учебно-воспитательного процесса: учебно-профессиональным, реализуемым через погружение обучающихся в смыслы будущей профессии с акцентом на социальную самоотдачу (взаимопомощь и взаимовыручка) при выполнении учебных заданий; эмоциональным, включающим вовлечение обучающихся в эмоционально-позитивную деятельность и создание в учебно-воспитательном процессе эмоционально-насыщенных ситуаций с целью поддержания доброжелательной атмосферы в учебной группе; социальным, которое связано с включением обучающихся в социальные проекты, и с созданием ситуаций, направленных на выполнение обучающимися функции наставника в студенческой группе.

3. Социально-педагогическое сопровождение представлено как осуществление преподавателями колледжа различных тактик социально-педагогического сопровождения (опекунства, наставничества, партнерства, сотрудничества) с обучающимися разных типов личности (объектно-

асоциального, объектно-просоциального, субъектно-эгоистического, субъектно-просоциального) на основе «механизмов стереотипизации, рефлексии и персонализации» (Н.А. Алексеев).

4. Результаты опытно-экспериментальной работы по развитию социальной зрелости обучающихся колледжа в процессе общественно полезной деятельности отражены в положительной динамике развития качеств социальной зрелости личности обучающихся — ответственности, активности, инициативности в учебной и общественно полезной деятельности, коммуникативности, дружелюбия, в том числе, при выполнении функции наставника в учебном и коллективном взаимодействии.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечены: надежностью исходных теоретико-методологических оснований; полнотой рассмотрения предмета исследования на теоретическом и экспериментальном уровнях; использованием методов, адекватных целям и задачам исследования; сравнимостью данных, полученных в ходе исследования; достигнутыми стабильными положительными изменениями в развитии социальной зрелости обучающихся в процессе общественно полезной деятельности.

Личный вклад автора состоит в обосновании основных концептуальных и методологических положений работы; в разработке педагогической модели развития социальной зрелости обучающихся в процессе общественно полезной деятельности; организации и непосредственном проведении опытно-экспериментальной работы; в определении критериев, показателей и методик по оценке социальной зрелости обучающихся колледжа; в разработке методического обеспечения процедуры профессионального, эмоционального и социального обогащения содержания, методов и форм учебно-воспитательного процесса колледжа и практической реализации этой процедуры; в организации и осуществлении социально-педагогического сопровождения обучающихся; обобщении результатов исследования и подготовке публикаций.

Апробация результатов исследования осуществлялась посредством участия в международных (Москва, 2012, 2014, 2019; Санкт-Петербург, 2014; Тамбов, 2014; Стерлитамак, 2014; Пенза, 2014; Екатеринбург, 2013, 2015; Уфа, 2015; Казань 2016), всероссийских (Екатеринбург, 2013; Калуга, 2013; Тамбов, 2013, 2014; Пенза, 2013; Тюмень, 2013, 2014, 2015, 2016, 2020; Барнаул, 2015; Ялта, 2016) и региональных (Советский, 2013; Тюмень, 2022) конференциях.

По теме диссертационного исследования опубликовано 25 работ, общий объем которых составляет 17,85 п.л. (авторский вклад 13,85 п.л.), в том числе, 5 статей в журналах, входящих в перечень рецензируемых научных изданий (ВАК), в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертации на соискание ученой степени кандидата наук, доктора наук.

Элементы работы были представлены: 1) в виде методической разработки учебного занятия на всероссийском дистанционном конкурсе работников образования «Открытый урок» (28.10.2015 г.); 2) на конкурсе профессионального мастерства «Педагог года Тюменской области» (2015 г.); 3) на конкурсе профессионального мастерства «Преподаватель года 2015» ГАПОУ ТО «Тюменский лесотехнический техникум» (2015 г.); 5) в виде проекта социального тьюторства «Ровесник-ровеснику» на Конкурсе проектов «Моя идея» среди молодежи Тюменской области (29.05.2016 г.); в виде социального проекта «Добровольцы» на всероссийском конкурсе «Воспитание патриота и гражданина России 21 века» (06.11.2018 г.); 7) на мастер-классе «Конструкторское проектирование как способ погружения обучающихся в профессиональную деятельность» на областном Фестивале профессий; 8) на заседаниях цикловых комиссий лесотехнического техникума и многопрофильного колледжа с докладами по развитию социальной зрелости обучающихся; 9) в виде разработки методического пособия «Компьютерная графика» и методических указаний по выполнению практических и самостоятельных работ по дисциплинам и междисциплинарным комплексам, размещенных на портале Тюменского индустриального университета (<https://educon2.tyuiu.ru/user/profile.php?id=4741>).

Структура диссертации: диссертация содержит введение, 2 главы, выводы по главам, заключение, библиографический список, включающей 202 литературных источника (из них 17 зарубежных). Работа иллюстрирована 5 таблицами, 9 рисунками, всего включает 193 страницы (без приложений).

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА В ПРОЦЕССЕ ОБЩЕСТВЕННО ПОЛЕЗНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

1.1 Субъектность как основа социальной зрелости личности

В России вопросы социально зрелой личности традиционно становились востребованными в общественном сознании, когда государство стояло на этапе цивилизационных перемен (например, во времена Петра Первого и Екатерины Второй). В официальной государственной политике с XVIII века поднимается проблема воспитания человека-гражданина и «необходимости создания условий для целенаправленного формирования определенных качеств и свойств у подрастающего поколения, создания «новой породы людей» (И. И. Бецкой), обладающих достоинством и верноподданностью, готовностью честно служить Отечеству» [61, С.19].

В советский период развития страны на государственном уровне пристальное внимание уделялось воспитанию личности, преданной идеям построения нового социалистического общества и отличающейся социальной активностью (П. П. Блонский, П. Ф. Каптерев, Н. К. Крупская, А. В. Луначарский, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, С. Т. Шацкий и др.), цель которой – быть гражданином, полезным обществу. Реализация общественно полезной деятельности осуществлялась через коллективную деятельность посредством общественно полезного производительного труда (А. С. Макаренко, В.А. Сухомлинский), гражданскую, социально-организационную и социально-

политическую активность (пионерия, комсомол, партия, профсоюз, советы) и была направлена на формирование чувства патриотизма.

В этот же временной период на Западе шло интенсивное развитие социальных наук, ориентированных на выполнение государственных и общественных задач. Зарубежные ученые связывали представление о формировании человека со смыслами и ценностями западной культуры (Г. Айзенк, Р. Кеттелл, А. Маслоу, Г. Олпорт, Б. Ф. Скиннер, З. Фрейд, Э. Эриксон, К. Г. Юнг и др.).

В настоящее время феномен зрелости изучается многими науками: философией, этикой, антропологией, биологией, физиологией, социологией, педагогикой, психологией, акмеологией, юриспруденцией и др. Это свидетельствует о многомерности и сложности данного феномена.

Различные аспекты зрелости личности рассматриваются в связи с изучением: психического развития (Л. И. Божович, Д. И. Фельдштейн) [21, 160]; самоактуализации (А. Маслоу, В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев) [92, 102]; личностного роста (К. Роджерс, С. Л. Братченко) [130, 24]; самореализации (К. А. Абульханова-Славская, В. Е. Ключко, Ф. Перлз, Э. Фромм) [1, 70, 120, 167]; личного самоосуществления (Л. А. Анцыферова, Б. С. Братусь, Ш.) [7, 23]; самотрансценденции (В. Франкл, А. А. Реан) [166, 127]; развития потенциала человека (Б. Г. Ананьев, Б. Ф. Ломов, В. Н. Мясищев) [5, 88, 109]; достижения акме (А. А. Бодалев, Н. В. Кузьмина, А. А. Деркач, В. Н. Максимова) [20, 82, 44, 93]; смысложизненных ориентаций и осмысленности жизни (Д. А. Леонтьев, А. И. Анисимов, М. В. Снеткова) [86, 123]; субъектной активности (В. И. Матис, К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский) [103, 1, 25]; здоровья (Дж. Олпорт) [116].

Отечественными авторами описываются частные разновидности зрелости: общесоматическая, умственная, половая, трудовая (Б. Г. Ананьев), гражданская и идейная (Д. И. Фельдштейн), социально-экономическая, социально-психологическая (А. Л. Журавлев), профессиональная, мировоззренческая, нравственная и др. [6, 160, 52].

В нашем исследовании в качестве ведущего выступает понятие «социальной зрелости». Трактовки данного понятия у различных авторов содержат разный перечень признаков личностной зрелости. Мы видим, что с одной стороны, это свидетельствует о глубинном родстве понятий «личностная зрелость» и «социальная зрелость». И это логично, поскольку развитие личности происходит под непосредственным влиянием социальной среды, где осуществляются сложнейшие социально-психологические процессы: формирование сознания, самосознания, Я-концепции, системы отношений, становление идентичности и др.

Сложность процессов объясняет тот факт, что исследователи разных наук (философии, психологии, социологии, педагогики и др.) при изучении личной и социальной зрелости объясняют суть этих понятий через объект изучаемой ими научной области.

Ученые определяют следующие характеристики *личностной зрелости*:

- независимость поведения человека от внешних обстоятельств, которые на него влияют, способность действовать в соответствии с собственными целями и задачами; активный, а не реактивный характер поведения человека, сознательное управление своим поведением (Л. И. Божович) [21];
- взаимосвязи личности с окружающим миром, которые характеризуют иерархическая структура мотивов деятельности, устойчивая конфигурация основных мотивационных направлений (А. Н. Леонтьев) [84];
- сформированная система ценностей, способность принимать на себя ответственность, проявлять самостоятельность, личностный способ бытия (В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев) [144];
- свобода, ответственность, целостность, гармоничность, развитость самоконтроля, актуализация и реализация всех возможностей, эмоциональная стабильность, способность уравнивать свои мысли, чувства и действия и давать реакции, адекватные различным ситуациям в жизни (В. А. Ананьев) [5];
- свободный личностный выбор и активная жизненная позиция (А. Г. Асмолов) [8];

- ответственность, терпимость, саморазвитие, позитивное мышление (А. А. Реан) [126];
- достижение акме – глубоко личностный процесс совершения поступков личностью, которые демонстрируют его значительный потенциал и высокие результаты деятельности (А. А. Бодалев) [19];
- умение личности осознавать свои сильные стороны и слабые места, способность взглянуть на себя со стороны, устойчивая система ценностей и мировоззрения, адекватное восприятие себя и других людей, управления событиями своей жизни (Дж. Оллпорт) [116];
- уникальность, автономия, самобытность, смелость в том, чтобы отличаться от других (Э. Эриксон) [182].

Но зададимся вопросом: «Куда направлен процесс развития личностной зрелости?» Такие характеристики, как независимость поведения человека от внешних обстоятельств, самостоятельность, самобытность, независимость, способность действовать в соответствии с собственными целями и задачами, «смелость в том, чтобы отличаться от других», способность совершать самостоятельный выбор, в крайних вариантах могут служить причиной противопоставления человека другим людям, пренебрежительного отношения к нравственным ценностям общества, нарушения общепринятых норм (Н. Н. Малярчук) [98].

Таким образом, анализ перечисленных характеристик личностной зрелости позволяет нам утверждать, что они содержат эгоцентрическую модальность, что может негативно влиять на взаимоотношения внутри социальной группы (в семье, школьном классе, студенческой группе и др.), препятствовать сотрудничеству в процессе выполнении людьми социально значимой деятельности.

Сделаем акцент на том, что приоритетным направлением развития российского образования уже более двадцати лет является личностно-ориентированное обучение. Развитие личности обучающихся рассматривается в контексте накопления жизненного опыта, формирования самоотношения, образования жизненных смыслов, ответственности, способности управлять собой,

быть субъектом собственной деятельности (Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков, И. С. Якиманская, Н. А. Алексеев) [22, 143, 162, 5].

Для определения актуальности нашего исследования важны рассуждения В. И. Загвязинского, который отмечает несомненную важность личностной ориентации системы образования, так как именно эта парадигма воплощает идеи развития и воспитывающего влияния образования на личность. Вместе с тем, ученый считает, что личностно ориентированный подход не является идеальным вариантом, так как переносит акцент с совместного бытия, сотрудничества, сотворчества, соучастия, на само-бытие, самореализацию, самооценку, самоуправление [69]. При этом образовательный процесс меняет ориентацию с общества на личность, теряя, таким образом, социальный смысл образования, предназначенного для воспитания граждан страны. Крайне важно учитывать определенный социальный заказ со стороны общества. По словам ученого перед педагогическим сообществом поставлена цель – воспитать личность, способную к самопожертвованию, служению окружающим на основе идеалов доброты, честности и справедливости, готовой к сотрудничеству, осознающей меру своей ответственности перед обществом [54].

Важно утверждение В. И. Загвязинского о том, что социально-личностный подход в определении форм и содержания образования может стать целевым ориентиром для современного российского общества [69], добавим, для эффективности социализации подрастающего поколения с позиций социального служения.

В российской педагогической науке именно в контексте социализации (В. Г. Бочарова, Б. З. Вульфов, И. С. Кон, А. В. Мудрик, М. В. Шакурова и др.) и воспитательных систем (В. А. Караковский, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова и др.) рассматриваются проблемы социальной зрелости подрастающего поколения.

В процессе социализации человек получает возможность самореализации, накапливает и обогащает жизненный опыт, устанавливая взаимоотношения внутри социальных групп, усваивая установки, ценности, правила, принятые в

них, посредством поведенческих актов транслирует дифференцированное, ценностное отношение к происходящим в окружающем мире событиям, фактам или явлениям (В. И. Загвязинский, О. А. Селиванова) [149].

А. В. Мудрик результат социализации человека на определенном этапе взросления соотносит с понятием социализированности – достижением личностью балансового равновесия между адаптированностью и обособлением в обществе [108, 48]. Социализированность личности зависит от того, насколько хорошо усвоены социальные нормы, правила и стандарты поведения, характеризующие конкретную этно- и социокультурную среду.

Эти нормы и стандарты поведения отражаются в государственных нормативно-правовых актах. В частности, в Федеральном законе № 304-ФЗ от 31 июля 2020 г. «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся», акцент ставится на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения, формирование у обучающихся чувства патриотизма и гражданственности.

Под степенью социализированности личности может рассматриваться психосоциальная зрелость.

Зарубежные исследователи при изучении социальной зрелости, в качестве основных ее характеристик отмечают – «зрелое поведение и социальную ответственность» [201, 202]. И современные отечественные авторы (Л. А. Калашникова, Н. В. Шрамко), говоря о качествах социально зрелой личности, делают акцент на социальной ответственности и ориентированности на продуктивное социальное сотрудничество [63, 178].

В исследованиях А. Р. Лопатина в структуре социальной зрелости наряду с гражданской идентичностью, нравственной устойчивостью, личностными перспективами, ставится акцент на социальной компетентности как «интериоризированного личностью социального опыта..., который отражает

отношения в системах «человек–человек», «человек–группа», «человек–общество», «человек–мир» [89].

Обратим внимание на книгу «The Evolving Self» профессора Гарвардского университета Robert Kegan, который в 1983 г. предложил теорию социальной зрелости человека. Автор отмечает, что эмоциональные характеристики человека не могут его характеризовать как социально зрелого, да и принципы развития когнитивной зрелости отличаются от принципов развития социальной зрелости. Ученый, характеризуя 5 стадий развития социальной зрелости, акцент ставит на: 1) развитие самосознания; 2) контроль собственного поведения; 3) возможность управлять отношениями и социальными факторами, влияющими извне; 4) субъектность, ощущение себя источником своих мыслей, побуждений, действий; 5) обретение черт, связанных с мудростью и социальной зрелостью [197]. Итак, суждение автора о том, что субъектность является характеристикой социальной зрелости человека, мы берем за основу нашей дальнейшей научно-исследовательской работы.

В философии и психологии субъектность рассматривается как качество человека разумного, ответственного и деятельного (Б. Г. Ананьев, А. В. Брушлинский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.) [6, 25, 85, 132]. По словам А. Н. Леонтьева, материальный и активный субъект, вступая в практические контакты с предметным миром, не только подвергается влияниям среды, но и от чего-то освобождается и что-то утверждает в себе [85].

Основа структурной организации субъекта – активность личности (К. А. Абульханова-Славская) [1]. Поскольку субъект – это человек на высшем уровне активности, следовательно, субъектность – характеристика личности, отражающая ее активность по отношению к обществу и самой себе, способность инициировать и осуществлять практическую деятельность, общение, поведение, познание, созерцание и другие виды специфики человеческой активности (А. В. Брушлинский) [25].

Степень субъектности личности, «ее самоопределение в индивидуальном и социальном пространстве» [2, С. 7], «в социальном познании, которая

проявляется в ее готовности и способности к свободному и ответственному выбору стратегии своего социального поведения» [2, С. 7] описывается и в качестве основы социальной зрелости в ряде публикаций современных российских исследователей [42, С. 7.]

Для определения структуры социальной зрелости личности обратимся к экзистенциальной психологии, в которой акценты ставятся на стремлении личности стать тем, кем возможно, на ее стремление к самосовершенствованию, к реализации заложенного потенциала, задатков, способностей и самотрансценденции [98]. Под самотрансценденцией понимается деятельность человека, направленная на других людей, и обуславливающая его выход за пределы своего «Я», поскольку центральной и смыслообразующей характеристикой сущности личности человека является его отношение к другим людям (С. Л. Рубинштейн). В. Франкл утверждает: «Быть человеком – значит быть направленным не на себя, а на что-то иное», когда человек самореализуется через служение делу или любовь к ближним [166]. Следовательно, отношение к другим людям и служение им являются составляющими социально зрелой личности.

Мы придерживаемся позиции, что одной из характеристик социальной зрелости является просоциальная ориентация человека, которая противопоставляется потребительской ориентации.

Сделаем акцент на том, что социальная направленность поведения человека проявляется, когда приоритетными являются требования общества к человеку как гражданину, участнику учебных и трудовых коллективов, учитывается его склонность к труду, самоотдаче, готовности нести ответственность [116] во всех сферах жизнедеятельности [72], в том числе, осуществлять социальное служение. Последнее с XX века относится к феномену развития гражданского общества, когда особая роль отводится практике добровольного бескорыстного выполнения социальных услуг (в частности – волонтерству). В социальном служении человек проявляет социальную самоотдачу – качество личности, связанное с умение что-

то бескорыстно и добровольно делать для других, максимально прилагая усилия, способности, знания [134].

В. И. Загвязинский утверждает, что социально зрелую личность отличает не только устремленность к гуманистическим ценностям и направленность на развитие человечества, культуру и цивилизацию [152], но и готовность человека достигать общественных целей, содействовать благосостоянию общества [53].

Итак, с позиции смыслообразующей характеристики сущности личности в нашем понимании субъектность связана со способностью личности инициировать общение, направленное на социальное взаимодействие (сотрудничество, взаимопомощь, взаимоподдержку) для реализации социального служения, которое направлено на обеспечение благосостояния общества.

Таким образом анализ научных источников литературы позволяет сделать определенные выводы. Понятия «личностная зрелость» и «социальная зрелость» тесно взаимосвязаны, так как представляют собой интеграцию психологического и социального развития личности. Они являются характеристиками процесса саморазвития, который определяют как способность к достижениям, так как, чем выше уровень психологической и социальной компетентности личности, тем сильнее выражена тенденция к дальнейшему совершенствованию.

Личностная зрелость определяется циклом полного расцвета личности человека в части физиологического, умственного и психологического развития, является механизмом жизнедеятельности человека, определяющим успешность его профессиональной деятельности, самореализации, и в целом жизненного пути; характеризуется развитыми ценностными ориентациями, ответственностью, самостоятельностью, саморазвитием, самоактуализацией, самоконтролем поведения, способностью вести себя независимо от воздействующих обстоятельств, позитивным мышлением, стремление к творчеству, достижением акме. Большинство из перечисленных характеристик содержит эгоцентрическую модальность.

Социальная зрелость связана с просоциальной ориентацией человека и достижима в том случае, если личность становится субъектом общественной

деятельности, проявляя активность и принимая ответственность за свои поступки. Социальное служение в качестве деятельности, направленной на оказание бескорыстной помощи людям, необходимо для достижения общественно важных целей, обусловленных традиционными духовно-нравственными ценностями российской культуры (милосердие, самопожертвование, служение окружающим на основе идеалов доброты, честности и справедливости и др.).

Социальная зрелость с позиций субъектно-деятельностного и социально-личностного подходов – это качество личности, включающее в себя установку человека как субъекта на гуманистические ценности, которые оцениваются сквозь призму социальных ценностей российского общества – гражданственности, патриотизма, коллективизма. Социально зрелой личности свойственны инициативность, активность, ответственность, социальная направленность поведения личности в коммуникациях, позитивное отношение человека к другим людям (дружелюбие), готовность заниматься общественно полезным трудом в межличностном и коллективном взаимодействии, стремлением приносить пользу окружающим, проявляя социальную самоотдачу. В то же время, в результате настойчивого навязывания российскому обществу культа индивидуализма в жизненных ориентациях молодежи в качестве ведущей стала выступать направленность на личные достижения и собственный успех, отмечается их неготовность к коллективной деятельности и социальной самоотдаче, что свидетельствует о признаках социальной незрелости современных юношей и девушек.

Поскольку одной из важнейших задач современной педагогики является воспитание активных граждан, ответственных за настоящее и будущее страны, специалистов-профессионалов, способных к реализации общественных целей, необходимо целенаправленно создавать педагогические условия для развития социальной зрелости обучающихся в учебно-воспитательном процессе общеобразовательных и профессиональных организаций.

1.2 Проблемы социальной зрелости обучающихся колледжа

В России (как и в странах Запада) отмечается общая тенденция – расхождение в биологическом и социокультурном взрослении подрастающего поколения. Нарушается механизм включения молодых людей во взрослую жизнь по причине необходимости возникновения новых обязательств [137]. При анализе российской и иностранной литературы становится ясным наличие разнообразных социальных феноменов: «социальное иждивенчество молодежи», «социальная пассивность», «социальный инфантилизм», «синдром пролонгированного детства». Отечественные (В. И. Загвязинский, Г.Ф. Куцев, И. В. Кузнецова, А.Р. Лопатин, А.Л. Солдатченко) и зарубежные (G. G. Darkenwald, S. B. Merriam, R. Muchielli, G. A. Almond, S. Verba, R. Bierstedt, B. Borofsky, W. E. Connolly, T. DeLuca, N. Eliasoph) исследователи выражают опасение по поводу изолированности, отсутствия потребности у современных молодых людей быть включенными в жизнь общества, пассивности и избегания личной ответственности и контроля над происходящими с ними событиями [54, 174, 81, 89, 148, 194, 198, 186,190,192, 193, 195, 196].

Необходимо упомянуть точку зрения А. Бандуры, который интерпретировал отказ от личного контроля за своей жизнью как способ избегания ответственности, риска и необходимости саморазвития, что требует затрат времени, дополнительных усилий и мощных ресурсов [189].

Стоит учитывать тот факт, что социальное взросление обучающихся колледжа происходит на фоне двух возрастных кризисов. Первый (так называемый «малый кризис» 17-18 лет) связан с проблемой достижения независимости от родителей, нарастанием умений и самостоятельности человека. Второй включает начало кризиса молодости (20 – 30 лет), соответствующего первым осознанным поступкам человека в интенсивной личной жизни и профессиональной

деятельности, затрагивающего период «становления» и самоутверждения себя в таких сферах как любовь, семья, карьера, общество [95].

Кризисы возникают в результате столкновения между двумя реальностями: психическая реальность человека против его системы мировоззрения, паттерны поведения и т.п. и объективная действительность, противоречащая его жизненному опыту. Сущность кризисов заключается в проблеме выбора между двух альтернативных вариантов по решению возрастных задач развития [183]. От характера выбранного способа решения зависит успешность или неуспешность дальнейшей жизни человека.

Л. С. Выготский считал, что при прохождении кризисных этапов развития человеком совершается важная духовная работа: выявляется противоречие между желаемым и самоощущаемым состоянием. В этот период происходит переоценка некоторых моментов жизни. Человек может прийти к выводу, что не раскрыл свои способности, не реализовал заложенный в нем потенциал. Эти выводы, зачастую, сопровождаются смутными чувствами, что с человеком что-то не так. Ситуация разрешается через осознание, что изменения должны произойти в самом человеке, а не в его ближайшем окружении. В этом случае человек получает возможность реально оценить самого себя и строить свою жизнь с опорой на свои актуальные возможности [34]. Таким образом, кризис является временем качественных позитивных изменений, в результате которых личность переходит к новой, более высокой ступени развития. Для индивида сами способы самореализации оказываются предметом анализа, а новые возможности – предметом поиска [34]. Отметим, что успешное прохождение кризисных этапов развития у обучающихся колледжа связано в том числе и с развитием социальной зрелости.

Проанализируем факторы (биологические, психологические, социальные, педагогические), а также ситуации и обстоятельства, которые вызывают проблемы в социальном взрослении обучающихся колледжа.

Обучающиеся, поступающие в колледж после 9-го класса (15-16 лет), находятся в старшем подростковом периоде [94] или, по Л. С. Выготскому, в пубертатном возрасте (13-17 лет), когда завершается кризис подросткового возраста.

Взрослеющему человеку доставляет особое удовольствие погружаться в себя, исследовать свои мысли, чувства, поступки, что способствует развитию его эмоциональной сферы [118]. К специфическим особенностям этого возраста относятся: значимость тесных эмоциональных контактов, интенсивная социализация, «чувство взрослости» (когда свобода понимается подростками преимущественно как выбор, а не ответственность). Обратим особое внимание на следующее предупреждение психологов: подавление взрослыми инициативности в этом возрасте грозит закреплением инфантилизма как стратегии поведения [124].

Особое внимание следует обратить на последний случай, при котором наблюдаются не только предрешенность (когда выбор жизненных ценностей, профессии, жизненного пути происходит не из самостоятельных решений взрослеющей личности, а по предписаниям родителей) и мораторий (застывание человека в стадии подросткового кризиса со всеми присущими ему поведенческими проявлениями на более длительный жизненный период), но, что особенно важно для нашего исследования, отмечается диффузная идентичность. Особенность последней в том, что недостаточно развитая рефлексия подростка, не позволяя формироваться «взрослым» качествам личности (в частности, ответственности, умению отвечать за свои действия), компенсируется внешними атрибутами и формами взрослости (асоциальное поведение, сексуальные контакты, употребление психоактивных веществ и др.) [181].

В последние годы отмечается значительная трансформация процессов, связанных с индивидуализацией и социализацией подростков. У части современной молодежи развлечения отодвигаются на второй план, уступая место особому поиску смысла жизни, возрастающей критичности по отношению к старшему поколению. Значительное влияние на их поведение оказывает стремление к высокому уровню достижений, презентабельной внешности, хорошему здоровью при развитии таких черт характера, как настойчивость и решительность. Однако же нравственные ценности (честность, порядочность, взаимопомощь) находятся на низших ступенях этой иерархии.

Если еще 20 лет назад более половины подростков демонстрировали альтруистической настрой, то сейчас такие установки отмечают лишь у 16% детей подросткового возраста (Г. Ф. Куцев, Д. И. Фельдштейн).

Обучающиеся, поступающие в колледж после 11-го класса (согласно классификации, принятой Международным симпозиумом по возрастной периодизации в Москве в 1965 г.), находятся в юношеском возрасте (в 17–21 год юноши и в 16–20 лет девушки) [95].

В этот период можно наблюдать, как неуверенный, непоследовательный отрок, притязающий на признание своей взрослости, становится действительно взрослым. У него идет становление самосознания, устойчивого образа своей личности, осмысление внутреннего мира, формирование собственного мировоззрения. Эмоции уже не воспринимаются производными от внешних факторов, а осознаются проявлением состояния собственного «Я». Все это сопровождается ощущением собственной уникальности и непохожести на других [151].

Взрослеющий человек проявляет максимализм в суждениях и своеобразную эгоистичность в мышлении. Поведение юноши основывается на убежденности, что все события окружающего мира развиваются согласно его теориям и не являются следствием реальных жизненных ситуаций. В стремлении получить доказательство своей независимости и самобытности развиваются типичные поведенческие реакции: «пренебрежительное отношение» к советам старших поколений, недоверие и критика по отношению к взрослым, которые могут перерасти в открытые протесты. Однако страстные желания юношей и девушек, посвященные поиску собственного места в обществе, даже если они обладают интеллектуальной готовностью к осмыслению всего сущего, чаще всего не подкреплены практическим и духовным опытом жизни среди близких и совершенно чужих людей.

Период юношества характеризуется ростом значимости ценностно-ориентированной активности. Это обусловлено тем фактом, что взрослый человек стремится к автономии, отстаивает право быть самим собой. При этом возрастает роль доверительных отношений, когда ценности дружбы и любви начинают играть определяющее значение в жизнедеятельности юношей и девушек.

Молодыми людьми строятся планы на жизнь, основанные на сознательном выборе будущей профессии. Именно в этот период обществом ставится перед юношами и девушками настоятельная задача по осуществлению личностного и профессионального самоопределения, которое отражается не столько во внутренних планах и мечтах, сколько в реальном выборе. При осуществлении выбора в качестве основных ориентиров выступают желание реализовать жизненное призвание и поиск сферы деятельности, которая позволит человеку максимизировать свою полезность для других. Необходимым условием успешного решения задачи по выбору будущей сферы деятельности является завершённое личностное самоопределение, основанное на построении целостного замысла жизни и самопроектировании себя в будущем.

Но, как показывают результаты социологического исследования, выпускники школ, в качестве наиболее важного показателя, характеризующего будущую профессиональную деятельность, выбирают большую зарплату, а ценность пользы для общества профессиональной деятельности для них неактуальна [174].

Поступление в профессиональную образовательную организацию оказывает слабое влияние на процесс взросления молодых людей. Данный поступок в современных условиях не гарантирует, что молодой человек самостоятельно и обдуманно выбрал учебное заведение, факультет, специальность, скорее всего, это было коллективное решение, которое было принято по совету родителей (или просто навязано родителями).

При переходе из школы в новое учебное заведение, открывающее возможность освоить профессию, юноши и девушки вступают в другую социальную ситуацию развития. Особенность ситуации обусловлена не только необходимостью адаптации к новому коллективу, но и проектированием юношеством своего будущего с выбором образа жизни, специфики профессии, референтной группы людей [181].

В этот момент могут отмечаться определенные негативные явления. Как отмечают преподаватели профессиональных образовательных организаций, часто со стороны юношей и девушек демонстрируется безответственное отношение к учебе в силу утраты значимости знаний как таковых. Прилежность в изучении

предметов носит избирательный характер, вплоть до полного игнорирования некоторых дисциплин. В рейтинге личных интересов учеба смещена с лидирующих позиций.

Отрицательная оценка уже не вызывает переживаний, так как выставляется очень редко и может быть легко предотвращена путем применения подсказок и списывания. Таким образом оценка перестала быть отражением знаний конкретной личности, в определенном смысле – это коллективная оценка. Опасность разделения ответственности с напарником, в качестве которого может выступать сосед по парте, автор учебника, педагог, заключается в формировании тактики избегания принятия собственных решений, навыков оценки ситуаций и проявления волевых действий, что замедляет или нарушает прохождение закономерных этапов взросления личности.

Факторов здесь несколько, как объективного, так и субъективного характера.

В качестве субъективного фактора часто рассматривается выбор образовательного учреждения юношами и девушками на основе таких критериев, как доступность («принимают без экзаменов», «берут с низкими результатами ЕГЭ»), «можно учиться на бюджетном месте», «низкая оплата за обучение») и удобство и близость расположения к месту проживания («не нужно тратить на дорогу много времени и денег»). Специфика профессий или специальностей, которые предлагает к освоению профессиональная образовательная организация, тем более перспективы роста в личностном и профессиональном плане большинством поступающих обдумываются лишь поверхностно [73].

Сама общеобразовательная школа (как это не парадоксально звучит) вносит свою негативную лепту (в качестве объективного фактора) в снижение уровня школьной подготовленности выпускников, поскольку нацелена на результаты сдачи единых государственных экзаменов по окончанию 11 классов и основных государственных экзаменов после 9 класса. Причиной выступает нацеленность педагогов на получение учащимися высокого экзаменационного балла. При этом в качестве инструмента достижения цели выбран не сложный путь формирования

базы глубоких и фундаментальных знаний, а отработка навыка выполнения определенного набора действий согласно предложенной схеме, образца, известного алгоритма, которые предопределены демо-версией ЕГЭ и ОГЭ.

Современные ученые стали поднимать вопрос об опасности «феномена стандартизации», когда ориентированность современной школы на формирование у детей алгоритмического (типового, формального мышления) приводит к снижению креативности по мере взросления обучающихся [184].

При жестком временном ограничении деятельность педагога-предметника сводится к трансляции «готового» знания в форме, удобной для запоминания. Поощрение самостоятельной мыслительной работы обучающихся в рамках учебного процесса воспринимается уже как непозволительная роскошь. Как результат, взрослеющие люди привыкают к получению «готового» решения и становятся пассивными. Подобная ситуация провоцирует формирование у юношей и девушек боязни озвучивать иные точки зрения и давать ответы, которые не укладываются в общепринятые шаблоны. Наблюдается замыкание молодых людей в себе, которое обуславливает перенос образовательной пассивности и в другие сферы жизнедеятельности (общественную, культурно-массовую, физкультурно-оздоровительную, досуговую и др.) [81].

Подобные результаты обусловлены также незавуалированной «асоциальностью» измерительного аппарата ЕГЭ, который фиксирует лишь наличие «остаточных» знаний и типовых умений, по мнению В. И. Загвязинского, «оставляя за бортом» достигнутый уровень воспитания и развития выпускников (раскрытие способностей, сформированность нравственных и жизненных ориентиров, проявление творческого развития и гражданской зрелости, готовности к самореализации) [54].

Значимую роль в снижении мотивации к обучению играет утрата приоритета знаний при трудоустройстве выпускников колледжей и отсутствие корреляции интеллектуального потенциала с социальной и материальной успешностью в профессии.

Особо отметим, что демографический спад гарантирует получение если не желаемого, то хоть какого-нибудь образования, поскольку в связи с отсутствием вступительных экзаменов, с появлением «коммерческих» мест практически исчезла ситуация конкурса. Результат – снижение значимости конечного результата престижа образования. И что очень важно для нашего исследования – как итог, отмечается снижение личной ответственности за учебную деятельность у студентов колледжа.

Попытки студентов продолжить обучение с помощью школьных методов не приносят ожидаемый положительный результат, возникает непонимание причин отказа отработанной схемы получения знаний. В начале учебного года в поведении первокурсников может проявляться депрессивное состояние: тревожность или тоскливость, потеря интереса к тому, что ранее доставляло удовольствие, ощущение чувства безнадежности и собственной никчемности, неспособность сосредоточиться, нерешительность и др. [99, 81].

Несформированность субъектных качеств личности (ответственности, активности, инициативности) выпускников колледжа вызывает у современных работодателей претензии, который заключаются в том, что у молодых специалистов нет осмысленности выполняемых производственных задач, возникают трудности в сотрудничестве с членами коллектива, что негативно сказывается на результатах производительности труда.

В последние годы в зарубежной литературе личная и социальная зрелость обучающихся исследуется в социо-культурном контексте с учетом места проживания (город, село), совместного и раздельного обучения девушек и юношей, обучающихся на технических и педагогических специальностях. Фиксируется более высокий уровень социальной зрелости в процессе совместного обучения девушек и юношей. Изучается связь показателей иждивенчества, самоконтроля и умения справляться со стрессом. Исследователи отмечают, что обучающиеся начинают понимать, что общество ждет от них осознанности в поступках, а для этого необходимо осуществлять контроль собственного поведения. Ученые отмечают, что формирование самоконтроля идет

естественным путем в процессе взросления, но при этом на него оказывает воздействие процесс обучения [187, 200, 188, 199].

Российские исследователи в сфере медицины и психологии стали описывать у юношей и девушек «синдром затянувшегося взросления». Согласно точке зрения специалистов, – это особая форма социального иждивенчества, некое «социальное несовершеннолетие», которое позволяет обучающемуся избегать взрослой жизни сегодня, когда правил и ограничений мало, и потом он не сможет включиться во взрослую жизнь завтра, так как не сможет сориентироваться в социальных ценностях и нормах. Это проявляется как своеобразный «интеллектуальный инфантилизм», который проявляется сначала как неспособность, а потом и избегание самостоятельности в обретении новых знаний, определении жизненных принципов, в пассивной жизненной позиции [81].

Подтверждают это и результаты социологического исследования. На вопрос «Хотели бы вы жить, не занимаясь общественно полезным трудом, если бы была такая возможность?» ответили: «да» – 20%, категоричное «нет» – 34%, затруднились ответить 46% (Г. Ф. Шафранов-Куцев, С. Н. Толстогузов) [174]. Стоит отметить тревожный факт, что опрашиваемыми без стеснения афишируется предрасположенность к ведению иждивенческого (потребительского) образа жизни.

В России вышел Федеральный закон № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации (от 31 июля 2020 г.)» по вопросам воспитания обучающихся» [114]. Основные положения закона направлены на стимулирование личностного развития, самоопределение и социализацию личности посредством приобщения к ценностям общества, правилами и нормам поведения в системе «человек – семья – общество – государство» с целью формирования у молодежи патриотичности, гражданской позиции, уважительного отношения к памяти предков и подвигам героев Отечества, труду и старшим поколениям, уважения к законам и справедливости,

воспитания внутренней потребности в уважительном отношении к культуре и традициям Российской Федерации, природе и окружающему миру [105].

Возвращаясь к тому факту, что «польза для общества» занимает лишь седьмую позицию в рейтинге жизненных ценностей молодых людей (только 13% утвердительных ответов), можем предположить о масштабах изменения мироощущения молодых людей и его последствиях для общества в целом. Возможно, конечно, надеяться, что юношеский максимализм пройдет и в будущей взрослой жизни все расставится по своим местам.

В идеале молодые люди, поступающие в профессиональные образовательные организации, уже должны демонстрировать сформированную зрелость как общесоматическую и половую, так и умственную, трудовую, гражданскую и идейную зрелость.

По утверждению Б. Г. Ананьева, если физиологическое и половое созревание человека как биологического существа можно описать на языке антропометрических показателей, то для оценки умственного развития существуют свои показатели, определяющие степень сформированности основных мыслительных операций и связанные с особенностями системы образования в определенный исторический период. Показатели, характеризующие физическое и умственное развитие определенным образом определяют трудовую зрелость. При этом ученый отмечает, что физическое развитие человека практически не оказывает влияние на формирование гражданской зрелости, которая проявляется в получении юридической дееспособности, приобретении гражданских прав, включении в решение больших общественно-политических и государственных задач. Уровень гражданской зрелости может варьироваться, поскольку обусловлен общественно-экономическим устройством социума, национальными особенностями и традициями. По мысли Д. И. Фельдштейна [160], самостоятельной личностью в трудовой жизни и деятельности взрослеющего человека делает идейная зрелость.

Можно повзрослеть, но не обладать при этом личностной зрелостью. А. А. Бодалев замечает, что личностная зрелость может считаться

сформированной, если у человека, который достиг совершеннолетнего возраста, при различных жизненных обстоятельствах поведение и поступки соответствуют общечеловеческим нормам морали, а в качестве собственных ценностей используются основные ценности жизни. Однако, если в поступках человек демонстрирует избирательность, придерживаясь одних норм и ценностей, игнорируя другие, то, скорее всего, имеет место лишь частичное, неполное формирование личностной зрелости [19].

Зрелость, как полагает В. Н. Максимова, есть отражение реализации образовательного и воспитательного процессов на этапах взросления человека. Показателем каждого вида зрелости является новое состояние растущего человека, которое достигается за счет совершенствования духовного освоения мира, мировоззрения, ценностно-смысловых доминант и способов жизнедеятельности. Автор полагает, что в юношеском возрасте социальная зрелость включает развитие психических функций, достижения в обучении, мотивацию образования, состояние здоровья, ценностные ориентации, сформированность «Я-концепции» и механизмов саморегуляции [93].

К. Т. Бирмаганбетова, исследуя социальную зрелость студентов педагогического колледжа, рассматривает следующие ее структурные компоненты: рационально-гностический, эмоционально-эмотивный, рефлексивно-оценочный и мотивационно-поведенческий, при этом в ее развитии акцент ставит на управление социокультурной средой, через внедрение реализованных социально значимых принципов социального взаимодействия в целях присвоения социокультурного опыта студентами [17]. На наш взгляд, выделенные автором компоненты не отражают содержание социальной зрелости студентов с позиций социальной самоотдачи.

Исследование Л. А. Калашниковой посвящено социальной зрелости подростков, которая выражается в умении определять значимые жизненные цели, выбирать направление жизненного пути, выстраивать продуктивное социальное взаимодействие, воплощать профессиональные намерения, принимать участие в жизни своей страны, города, района, уважительно относиться к традициям

своего этноса [60, 61]. Обратим внимание на важность продуктивного социального взаимодействия как характеристики социальной зрелости взрослеющего человека.

В работах С. И. Фетисовой по изучению социальной зрелости социально ориентированных в профессии студентов предложено понятие «социально-педагогическая зрелость студентов педагогического колледжа», которое автор рассматривает в качестве обобщенного результата личностного и профессионального развития обучающихся как субъектов собственной деятельности, который проявляется в различных видах педагогической деятельности, разнообразных социальных статусах [161]. Для нашего исследования важно, что автор подчеркивает субъектность обучающихся в деятельности. Среди структурных компонентов автор перечисляет: духовно-нравственное мировоззрение, сформированное гражданское самосознание, личностно-профессиональную зрелость, сформированные коммуникативные компетенции, психофизиологическую сформированность, сложившееся представление о себе как о члене общества, этноса, государства [161, 162]. Мы считаем, что перечисленные компоненты являются отдельно изучаемыми феноменами, которые влияют на развитие социальной зрелости обучающихся.

Полагаем, что ближе всего суть социальной зрелости обучающихся колледжа отражают предложенные Н. В. Шрамко следующие структурные компоненты: ответственность за свои действия и поступки, активная жизненная позиция, приверженность социально значимым ценностям, способность к продуктивному сотрудничеству с членами общества [178].

Нам близка позиция А. Л. Солдатченко, полагающего, что социальная зрелость (определяется возрастными особенностями и личностными качествами) юношей и девушек характеризуется способностью к самостоятельному выбору жизненных принципов и ценностных ориентиров, подбору путей саморазвития в социально значимой деятельности. Исследователь обращает внимание на то, что социальная зрелость обучающихся выражается в готовности к социально-значимой деятельности, обозначению индивидуальных траекторий развития

и совершенствованию себя и образовательной среды для достижения личных и общественно важных целей и задач. Автор пишет о формировании социальной зрелости в процессе приобретения социальных и профессиональных компетенций в образовательном процессе [147]. Важно, что исследователь описывает готовность обучающихся к социально-значимой деятельности в структуре социальной зрелости.

Опираясь на определение И. С. Кона, который интерпретирует социальную зрелость личности как относительно устойчивое состояние личности, целостное, предсказуемое, характеризующееся социальной направленностью во всех сферах жизнедеятельности [72], и, учитывая, что обучающиеся колледжа, будучи объектами педагогического воздействия в процессе своего обучения должны стать субъектами учебной деятельности, мы рассматриваем учебную деятельность в качестве контекста проявления социальной направленности поведения, которое отражается в социальной самоотдаче юношей и девушек.

В психолого-педагогической литературе описаны характеристики различных типов социального взросления подростков: 1) ориентированные на взрослых людей; 2) ориентированные на общество; 3) ориентированные на внеинституциональные нормы; 4) с антисоциальным поведением и др. [30], но нет описания группы подростков, ориентированных на социальное служение.

Встает следующий вопрос, это связано с тем, что таких подростков в принципе не существует или исследователями «завуалирован» данный вид деятельности, например, в группе «ориентированные на общество»?

Поскольку развитие социальной зрелости происходит в процессе взросления, поэтому степень ее проявления у обучающихся колледжа может быть различной и меняться по-разному, что связано с направленностью личности, которая зависит от содержания реальных процессов воспитания, обучения, самообразования [178]. На этом основании мы говорим о возможности классификации разных типов личности обучающихся колледжа с позиций характеристик субъектности и социальной самоотдачи.

Таким образом анализ литературы позволил выделить следующие факторы, которые создают проблемы для развития социальной зрелости обучающихся: возрастные особенности поступающих, характеризующиеся кризисностью, которые часто усложняют их адаптацию в различных социальных условиях; неумение самостоятельно получать и структурировать информацию; низкие показатели учебной деятельности и неспособность отвечать за ее результаты; игнорирование предъявляемых требований; пассивность в учебной и безынициативность в общественной деятельности; направленность на личные достижения и собственный успех; неудовлетворенность процессом обучения; неудовлетворенность коллективом и сложившимися в нем отношениями (психологическим климатом); неготовность к коллективной деятельности и социальной самоотдаче; социальное иждивенчество; сложность обоснованного самостоятельного выбора одного из нескольких возможных вариантов будущей профессиональной деятельности; превалирование при выборе профессии личностно-эгоцентричной установки над социально-ориентированной; гиперопека со стороны педагогического коллектива.

В педагогической науке разработаны научно-теоретические основы развития социальной зрелости обучающихся в образовательных организациях [89, 60, 178, 147]. В современных исследованиях социальной зрелости школьников, студентов колледжа и вуза наряду с такими качествами личности как активность и социальная ответственность, акцент ставится на продуктивное социальное сотрудничество (Л. А. Калашникова, Н. В. Шрамко) и готовность к разным видам социально значимой деятельности (А. Л. Солдатченко). Вместе с тем, выявлена недостаточность научных представлений о сущности, структуре, содержании и условиях развития социальной зрелости обучающихся в общественно полезной деятельности, рассматриваемой с позиций социальной самоотдачи.

При широком изучении проблемы социальной зрелости молодежи, остаются неосвещенными теоретические и практические аспекты развития

социальной зрелости обучающихся посредством общественно полезной деятельности в учебно-воспитательном процессе колледжа.

Учитывая, что ведущую роль в личностном и профессиональном развитии обучающихся играет учебная деятельность, направленная на усвоение теоретических знаний, формирование умений и навыков в различных сферах общественного сознания (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов), возможно ее содержание обогащать методами и способами общественно полезной деятельности, основной мотив которой – добровольное служение на благо общества. Следовательно, для развития социальной зрелости обучающихся, необходимо в учебно-воспитательном процессе колледжа создавать педагогические условия, которые будут отражать интеграцию общественно полезной деятельности в учебную.

1.3 Условия интеграции общественно полезной деятельности в учебно-воспитательный процесс колледжа

В соответствии с государственным образовательным стандартом задачи образования, воспитания и развития личности решаются в образовательном процессе, который объединяет учебно-воспитательный и самообразовательный процессы [71]. Среди трудно реализуемых приоритетов образования В. И. Загвязинский указывает на необходимость приоритетного характера воспитания в образовательном процессе и в социализации в целом. Преимущественный акцент в программах воспитания в России необходимо ставить на служение Родине и служение ее интересам, на использование задатков и способностей индивида для общего блага [54]. В качестве потенциала для решения этой задачи может выступать общественно полезная деятельность.

Традиционно общественно полезная деятельность в психологических и социологических исследованиях рассматривается как вариант социальной активности личности. В педагогике общественно полезная деятельность изучается с позиций социально значимой деятельности.

Отечественные психологи (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, К. А. Абульханова, Л. И. Анцыферова, М. С. Каган и др.) в различных аспектах и контекстах рассматривали социальную активность. При всем многообразии авторского видения ее сути, ученые сходятся во мнении, что социальная активность осознаваема и целенаправленна, «в ней проявляется отношение личности к объектам окружающей социальной действительности, и что она или связана с деятельностью, или сводится к ней» [171].

Социальная активность определяется не только через деятельность индивида, но и коллектива, социальной группы, общества в целом. Важно, что она становится общественно полезной, когда сознательно ориентирована на решение проблем социальной общности [74].

В современных социологических исследованиях при изучении социальной активности ставится акцент на самодеятельность и самостоятельность человека в определенной сфере социальной жизни (культуре, экономике, сфере труда, быта и досуга) [13].

В отечественной науке советского периода под социальной активностью понималась любая социально полезная активность, включая гражданскую, социально-организационную и социально-политическую (пионерия, комсомол, партия, профсоюз, советы). Цель этой социальной активности – быть полезным обществу [55]. Следовательно, в данном историческом контексте словосочетание «социально полезная активность» было синонимично словосочетанию «общественно полезная активность».

Отметим, что чаще всего современные педагоги-практики связывают общественно полезную деятельность обучающихся с организацией внеурочной деятельности.

Исследователи-педагоги (Г. В. Палаткина, Л. В. Азизова) делают акцент на том, что социальная активность личности направлена на социальное творчество как способ жизнедеятельности, и при этом (что особенно значимо для нашего исследования) ее следует рассматривать как социальный и личностно-интегрированный результат воспитания [117].

Социально значимая деятельность в Педагогическом словаре определяется как «нормативно организованный цикл процессов человеческой активности, который направлен на удовлетворение какой-либо социально значимой потребности» [71].

Обратим внимание на тот факт, что социально значимая деятельность может включать (по мнению Яна Рейковского) [128] разные виды поведения: 1) альтруистическое (безраздельная самоотдача, самопожертвование, отказ от собственных интересов в пользу других людей); 2) помогающее (учет потребностей и проблем другого человека и содействие их успешному разрешению, причем сложности других могут несколько оттеснить собственные интересы субъекта); 3) кооперативное поведение (сочетание соблюдения своих и чужих увлечений к общей пользе). Все три вида характеризуются как просоциальное поведение, которое связано с сохранением и укреплением существующих социальных систем (защита Отечества, работа волонтером и др.) и может быть направлено на общественно полезную деятельность.

Макаренко А. С. [92] и В. А. Сухомлинский [153] в своих работах показали, как общественно полезная деятельность реализуется через общественно полезный производительный труд. При этом важна позитивная социальная направленность человека по отношению к другим людям, «его готовность к социальной самоотдаче, стремление принести пользу людям, его способность к реализации общественных целей» (В. И. Загвязинский) [54].

Направленность личности в качестве системы побуждений отражает то, что человек хочет, к чему стремится, так или иначе понимая мир вещей и людей, чего избегает, против чего готов бороться. Социальная направленность личности обучающегося колледжа рассматривается нами с позиций социально-личностного

подхода В. И. Загвязинского, что предполагает трансформацию эгоцентрической профессиональной деятельности (деятельность человека по своей профессии, цель которой сводится к удовлетворению эгоистичных интересов в получении средств только для себя и собственной жизни) в социально-ориентированную профессиональную деятельность, цель которой, наряду с получением средств для собственной жизни, включает улучшение материального и морально-психологического состояния окружающих людей, то есть носит характер общественно полезной деятельности.

Зеер Э. Ф. [56] отмечает, что в современных условиях профессиональное образование, утратив свои прежние целевые установки, в приоритет ставит формирование профессиональных знаний, умений и освоение профессионально-значимых компетенций, что представляет собой инструмент для подготовки человека к *общественно-полезной деятельности* (курсив наш), которую отличает метапрофессиональное содержание.

Общественно полезная деятельность, по мысли Н. В. Ребровой, неразрывно связана с «развитием гражданского сознания человека, патриотических чувств и понимания своего общественного долга». Нами поддерживается точка зрения автора в том, что «готовность приносить пользу людям, выбор и направленность инициативы определяет ценностное самосознание молодого человека как гражданина и общественного деятеля» [129].

Сделаем акцент на том, что при подготовке обучающегося колледжа к общественно-полезной деятельности организующую и мотивирующую роль должны осуществлять преподаватели, которым, в соответствии с Федеральным законом № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (от 31 июля 2020 г.) необходимо выполнять и воспитательную функцию. Следовательно, в профессиональной организации актуальной задачей является создание образовательной среды для воспитания обучающихся, созданию условий для их самоопределения и социализации на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения, для развития

у молодых людей гражданственности и патриотического духа, в том числе, и социальной зрелости.

В истории педагогики разными авторами ставились различные акценты влияния среды на обучение, воспитание и развитие обучающихся. В частности, Ф. А. Дистервег, создавший дидактику развивающего обучения, рекомендовал в наглядном обучении следовать правилам «от близкого и понятного к далекому и абстрактному», «от простых понятий к сложным структурированным теориям», «от более легких вещей к более трудным» и др. [45].

Л. Н. Толстой акценты ставил на создание психологически комфортной и развивающей образовательной среды, в основе которой положены идеи любви, добра, ненасилия, духовности, справедливости, ответственность педагога за результаты своей деятельности и создание «ситуаций успеха» для учащихся [80].

Обстоятельный анализ становления понятия «образовательная среда» в историческом контексте осуществлен С. В. Журавлевой. Автор отмечает, что сначала идея воспитания средой приобрела свое теоретическое обоснование в Германии, где получили развитие «интегрированные», «соседские» школы, а далее в и в других странах начали появляться – «школы без стен», школы «экосистемы», «параллельная школа» [52].

В отечественной педагогике последовательность развития взглядов на воспитание человека посредством организации среды была представлена в трудах М. А. Кувырталовой и Д. В. Малий следующим образом:

– I этап (втор. пол. XIX в.) – идеи природосообразности воспитания (Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский, Н. И. Пирогов) [156, 157, 121];

– II этап (кон. XIX – нач. XX в.) – средоведение и педагогика среды (С. Т. Шацкий, В. П. Вахтеров, П. Ф. Каптерев) [175, 27, 65];

– III этап (1920–1930-е гг.) – психолого-педагогические условия организации среды (Л. С. Выготский, Н. Н. Иорданский, А. Г. Калашников, И. В. Крупина, А. П. Пинкевич, В. Н. Шульгин) [33, 59, 63, 78, 180];

– IV этап (1940–1950-е гг.) – рассмотрение среды как совокупности основных факторов развития личности: «среда – наследственность – воспитание»

(Б. Г. Ананьев, Т. С. Костюк, И. Шмальцгаузен, П. П. Блонский, А. Р. Лурия) [4, 177, 18, 91];

– V этап (1960–1970-е гг.) – отождествление среды с воспитанием и превращение ее в центральное понятие воспитания (В. А. Караковский, А. Т. Куракин, В. А. Сухомлинский) [67, 154];

– VI этап (кон. XX – нач. XXI в.) – использование средового подхода в воспитании (Ю. С. Мануйлов) [101]; среда рассматривается как комплекс воздействующих на человека условий, внешних сил и стимулов, из которых важной является психологическая безопасность (И. А. Баева [10], Е. Н. Волкова [9], Л. А. Гаязова [38], С. Н. Илларионов [58], Е. Б. Лактионова, В. В. [83], Б. А. Еремеев [47])» [80, с.185].

Традиционно воспитательный процесс рассматривается как составляющая образовательного процесса, который осуществляется в процессе отношений сотрудничества между воспитателем и воспитанниками, в ходе которого достигаются педагогические цели воспитывающего и удовлетворяются насущные потребности воспитуемого: во взаимодействии, познании, самоактуализации.

М.В. Шакурова и К.А. Козельская среди критериев воспитательного потенциала предлагают оценивать его сущность, методологические средства изучения, системные и структурные характеристики, развитие [172].

Современные исследователи (И. Н. Емельянова и Н. А. Ермакова) акцент ставят на организацию воспитания студентов в период обучения в вузе с использованием воспитательно-развивающего потенциала среды вуза, который «осваивается субъектами образовательного процесса (преподавателями и студентами) в процессе общения и деятельности» [46]. Авторы отмечают, что важная роль в этом процессе принадлежит приверженности традициям, корпоративному духу, индивидуально-творческой атмосфере, которые сложились в университете [46].

Для нашего исследования важна точка зрения Е. А. Александровой и И. Баранаскине, которые, описывая стратегии формирования воспитывающей среды, определили эффективные методы взаимодействия с представителями

подростающего поколения в современных условиях: принятие людей, общение с которыми является смыслообразующим для них, восприятие окружающего пространства как пространства новых возможностей и новых смыслов [3].

Нам близка позиция А. Л. Солдатченко, который считает, что «становление социальной зрелости студентов в образовательном процессе вуза – это процесс и результат количественных и качественных изменений социальной зрелости студентов», когда они готовы «включаться в качестве субъектов в социально значимые виды деятельности и выстраивать в условиях образовательной среды индивидуальные траектории социального взаимодействия» [147].

В статье «Концепция развития социальной зрелости обучающихся профессиональной образовательной организации» [134]) мы делаем акцент на возможности развития социальной зрелости обучающихся посредством «вовлечения их в социально значимую деятельность в процессе обогащения содержания учебно-воспитательного процесса колледжа» [137]. Уточним, термин «обогащение содержания образования» начал звучать в отечественной дидактике только в начале 90-х годов [135]. Обогащение содержания образования связано с глубокими качественными изменениями структуры, содержания, методов и форм учебного процесса [137].

В качестве организационно-педагогических условий развития социальной зрелости обучающихся колледжа в процессе общественно полезной деятельности рассматриваем взаимодополняющие виды обогащения структуры, методов и форм учебно-воспитательного процесса через учебную деятельность (учебно-профессионального обогащение), межличностное общение (эмоциональное обогащение) и социально ориентированное поведение в совместной деятельности (социальное обогащение).

Учебно-профессиональное обогащение реализуется через погружение обучающихся в смыслы будущей профессии с акцентом на социальную самоотдачу (взаимопомощь и взаимовыручка) при выполнении учебных заданий.

Эмоциональное обогащение включает вовлечение обучающихся в эмоционально-позитивную деятельность и создание в учебно-воспитательном

процессе эмоционально-насыщенных (проблемно-поисковых, эмоционально-позитивных, профессионально-игровых, оценочно-рефлексивных) ситуаций с целью поддержания доброжелательной атмосферы в учебной группе.

Социальное обогащение реализуется через командную деятельность обучающихся, включение их в социальные проекты, создание ситуаций, направленных на выполнение обучающимися функции наставника в студенческой группе.

Следовательно, потенциал общественно полезной деятельности в развитии социальной зрелости обучающихся колледжа связан с ее интеграцией в учебную деятельность и социальное взаимодействие обучающихся.

Наше исследование социальной зрелости обучающихся проводилось на базе колледжа, участвующего в подготовке техников-технологов. Колледж в установленном законодательством РФ порядке реализует образовательные программы среднего профессионального образования, ведя подготовку квалифицированных рабочих, служащих и специалистов среднего звена. Среди общих компетенций, которыми должен владеть техник-технолог по ФГОС (Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 35.02.03 Технология деревообработки (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 7 мая 2014 г. N 452) перечислим те компетенции, овладение которыми способствует развитию социальной зрелости студентов как субъектов учебной деятельности:

- управление собой и собственной деятельностью, выбирая способы решения профессиональных задач и оценивая эффективность полученных результатов;
- принятие решений с осознанием ответственности за их результаты;
- осознание себя как части коллектива и команды, взаимодействуя с единомышленниками, коллегами, руководством;
- постановка цели с мотивированием подчиненных к ее достижению, организуя и контролируя их работу, с осознанием собственной ответственности за результаты работы всей команды;

– постановка ближайших целей и задач профессионального и личностного роста на основе самообразования и регулярного повышения своей квалификации [159].

Проведенный нами анализ содержания компетенций свидетельствует о детерминирующем развитии социальной зрелости студентов стандартно-компетентностном факторе, включающим наличие обязательных для профессионального образования обучающихся колледжа компетенций по осмыслению социальной значимости будущей профессии, принятию ответственности за результаты командной работы, эффективному общению в группе.

Президент Российской Федерации Путин В. В. 6 марта 2018 г. на совещании по вопросу развития системы среднего профессионального образования, отметил: «Нужно, чтобы колледжи и техникумы обеспечивали не только современную профессиональную подготовку, но и давали сильное разностороннее образование... И, конечно, так называемые гибкие навыки – умение работать в команде, решать творческие, нестандартные задачи. И настраивать надо молодых людей, да и вообще людей любого возраста на постоянное совершенствование, постоянную учебу, движение вперед в профессиональном смысле этого слова. Важнейший вопрос – объективная, независимая, прозрачная оценка компетенций. Здесь главное, чтобы выпускники колледжей и техникумов показывали свои навыки и умения на практике».

В колледж юноши и девушки приходят достаточно взрослыми, нередко вполне сформировавшимися в нравственном отношении людьми. На их нравственные убеждения и качества оказывает влияние семья, дошкольные и внешкольные учреждения, средняя школа. Значительную роль в жизни юношей и девушек играют средства массовой информации, мир искусства. Следовательно, колледж не первый и не в одиночку воспитывает студента. Он только включается в уже реализующийся процесс развития социальной зрелости, поэтому в колледже необходимо уделять внимание не только подготовке специалистов определенной сферы деятельности, но и формированию гражданских качеств студентов.

Конечным продуктом профессионального образования в колледже в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом СПО является подготовка квалифицированного специалиста соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного, владеющего профессиональными компетенциями, способного к продуктивной работе по выбранной им специальности в соответствии с мировыми стандартами, стремящегося к повышению своей квалификации, гибкости, мобильности в социальной и профессиональной области. На наш взгляд, учитывая низкий уровень социальной зрелости поступающих в колледж юношей и девушек, наряду с этими характеристиками необходимо развивать субъектные качества (активность, инициативность, ответственность) и социальную самоотдачу в учебной деятельности обучающихся.

В условиях реализации основных профессиональных образовательных программ на основе ФГОС СПО происходит смена целей, задач и назначения профессиональных дисциплин. Формирование компетентного специалиста становится приоритетной целью в преподавании данных дисциплин. Способность к рефлексии и управлению своим поведением, к самоорганизации и планированию собственной деятельности в изменяющихся условиях обозначаются как важнейшие задачи в обучении.

Сама же личность обучающихся формируется и проявляется через деятельность – определенные активности, имеющие особенное содержание и направленные на конечный результат, способный удовлетворить конкретную потребность взрослого человека (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев и др.) [132, 85].

Методологические основы данного исследования включают рассуждения С. Л. Рубинштейна, который считал человека деятелем, познающим мир, чтобы его перестроить. Формирование субъекта осуществляется «через продукты общественной практики» [132]. Ученый утверждал, что внешнее воздействие на человека (воспитательное, патриотическое и пр.), оказывает влияние опосредованно, проходя через фильтры жизненных принципов, мировоззрения

личности. Деятельность человека субъективна в той же степени, в которой сам человек проявляет черты субъектности. Большое значение автор придает коллективным видам деятельности субъектов, которые характеризуют независимость и творческий подход.

Развитие социальной зрелости студентов связано с обогащением учебно-воспитательного процесса методом коллективной творческой деятельности, при этом, взаимодействие «коллектив – личность» предполагает и влияние коллектива на личность, и вклад личности в коллектив [77]. Особо весомая лепта в развитие теории и практики коллектива была внесена А. С. Макаренко. С помощью педагогических принципов, являющихся основой организации коллектива, обеспечивалась четкая система обязанностей и прав, которыми определялась социальная позиция каждого воспитанника в коллективе в процессе организации общественно полезного производительного труда [86].

В основу воспитательной системы творческого развития личности В. А. Сухомлинского легла идея целенаправленного развития у ребенка субъектности как личностного новообразования. Им были сформулированы принципы, на которых было основано формирование школьных коллективов [153].

В современной концепции коллектив представляет собой обобщенную модель социума, которая демонстрирует не столько его структурную организацию, сколько присущую ему атмосферу и принятую в нем систему человеческих ценностей. При этом в коллективе моделируются отношения, отражающие современное общество со сложившимися тенденциями развития. Личностные качества обучающихся формируются в процессе общения со сверстниками и преподавателями.

Байбородова Л. В. и С. В. Данданова отмечают этапность технологии организации групповой работы в коллективе: формирование микрогрупп, подготовка обучающихся к групповой деятельности и взаимодействию в микрогруппах, осуществление совместного и индивидуального целеполагания, организация групповой деятельности в коллективе и микрогруппах,

представление результатов совместной деятельности, контроль и оценивание групповой деятельности, анализ совместной работы в микрогруппах и учебном коллективе [11].

Участие коллектива в общественно полезной деятельности дает возможность получения опыта коллективного взаимодействия с позиции подчиненного и руководителя. В конечном итоге это должно обеспечить формирование субъектных (активности, инициативности, ответственности) и социально ценных качеств (гражданственности, коллективизма, гуманизма, социальной справедливости).

Коллектив играет огромную роль в развитии, самоутверждении личности, он дает возможность на практике понять, принять и усвоить демократические нормы в организации жизнедеятельности коллектива. Но главная ценность обусловлена тем, что только малые группы дают возможность каждому обучающемуся определить точку приложения своих сил и возможностей с учетом имеющихся у него сильных сторон. Таким образом у каждого есть возможность внести свой вклад в общественно полезную деятельность, выбрав для себя индивидуальную роль, которая в наибольшей степени соответствует его индивидуальным склонностям.

Сделаем акцент на том, что коллектив студенческой группы – это всегда совместная деятельность обучающихся. Поэтому для нашего исследования важны положения концепции совместной деятельности (Б. Ф. Ломов, А. Л. Журавлев и др.) [88,50]. Эксперименты, проведенные Б. Ф. Ломовым и его последователями, продемонстрировали, что общение и совместная деятельность молодых людей являются важнейшими детерминантами динамики психических процессов. Исследователями доказано, что в условиях совместной деятельности у субъектов трансформируются многие характеристики познавательных процессов [88].

А. Л. Журавлев при осуществлении теоретического анализа роли совместной деятельности в объяснении групповых психологических феноменов особо подчеркивает, что совместной деятельности придается статус

детерминирующей среды и условий функционирования групповых феноменов [50].

Итак, возможно достижение воспитательных целей при условии разумной организации жизнедеятельности коллектива обучающихся, поскольку в сплоченном коллективе молодые люди накапливают опыт межличностного общения, распределения ролей и сотрудничества в группе, понимают суть социальной ответственности. Таким образом, в коллективе осуществляется процесс накопления обучающимися необходимого социального опыта, в том числе, и общественно полезной деятельности.

Классическая теория деятельности предполагает, что социальный опыт усваивается через учение, однако устройство образовательного процесса колледжа не позволяет устранить одно из выявленных нами противоречий между потребностью общества в инициативных юношах и девушках, умеющих эффективно взаимодействовать и выполнять общественно полезную деятельность и акцентом в профессиональных образовательных организациях на формирование у обучающихся преимущественно профессиональных компетенций.

При этом, освоение студентами основ получаемой профессии обеспечивается через учебную деятельность, цели, содержание, формы, условия и результаты которой принципиально отличаются от будущей профессиональной деятельности. В процессе контекстного обучения (идея которого была предложена А. А. Вербицким) это противоречие преодолевается. Автор предлагает рассматривать контекст как систему внутренних (индивидуально-психологические особенности, знания, опыт человека) и внешних (предметные, социокультурные, пространственно-временные характеристики ситуации, в которых человек существует) условий жизнедеятельности человека [29].

А. А. Вербицкий, излагая свою теорию контекстного обучения, описывал проектирование деятельности студента в рамках какого-либо предмета как структуру обучающих проблемных задач, которые, усложняясь, приближались к реальным профессиональным задачам, с которыми студент может столкнуться в будущей профессиональной деятельности. Автором подчеркивается, формы

совместной деятельности студентов задают социальный контекст учебному процессу. Инициатором, источником и движущей силой в профессиональном обучении становится сам обучающийся, мы уточним, проявляющий характеристики субъекта – активность, инициативность, ответственность в учебной деятельности. Именно поэтому в эту смоделированную по содержанию и форме совместную деятельность обучающихся в условиях аудитории, а также в учебно-профессиональную деятельность, связанную с выполнением исследовательских работ (курсовых, дипломных и других проектов) [28] необходимо интегрировать общественно полезную деятельность, которая связана с взаимоподдержкой и взаимопомощью одногруппников.

Это приводит к изменению мотивов и потребностей студентов. Из значимых для личности мотивов они перерастают в социальные, важные для выполнения задач в конкретном социуме (студенческой группе). Эта трансформация учитывает исторически сформированную ориентацию на социально приемлемые ценности и нормы, правила поведения, принятые в российском обществе: коллективизм, патриотизм, гражданственность, служение общественным целям, общественно полезный труд и др. [149].

Преподаватели профессиональных образовательных организаций направляют свою деятельность на формирование профессиональных компетенций обучающихся. Являясь профильными специалистами, они, испытывая трудности в вопросах воспитания юношей и девушек, игнорируют принцип воспитывающего обучения (И. Герbart). Сложность для них представляет организация общественно полезной деятельности обучающихся в учебно-воспитательном процессе.

Обратимся к точке зрения В. А. Караковского, Л. И Новиковой и Н. Л. Селивановой, что воспитание – «это руководство ходом становления личности посредством организации подходящих для этого условий», при этом воспитательная система выступает и как система *психолого-педагогическая* (воздействующая на обучающихся в педагогическом плане посредством учителей, учебных занятий, обучающей литературы, самостоятельной работы, классных

часов), и как *социально-педагогическая*, которая влияет посредством включенности обучающегося во внешнюю среду, во взаимоотношения с одноклассниками, учителями, родителями, посредством психологического микроклимата в школьном коллективе) [67].

Вслед за авторами (В. А. Караковский, Л. И. Новикова и Н. Л. Селиванова) мы говорим об организации психолого-педагогических условий (воздействие на обучающихся колледжа через преподавателей) для развития социальной зрелости обучающихся.

Эти условия реализуются посредством социально-педагогического сопровождения – целенаправленной деятельности преподавателя, включающей последовательную постановку задач, разрешение которых способствует активизации у обучающегося позиции субъекта в социальном взаимодействии и общественно полезной деятельности.

Важно отметить, что требования по формированию социокультурной среды, созданию условий для всестороннего развития и социализации личности, способные обеспечить «погружение» студентов в социально-направленную деятельность обозначены в структуре содержания образования ФГОС СПО [159]. Социально-воспитательный компонент образовательной среды допускает серьезные структурные и качественные изменения, связанные с обогащением общественно полезной деятельностью содержания, методов и форм учебной деятельности и межличностного общения.

Обучающиеся колледжа, подчас, испытывают затруднения в самостоятельном преодолении осложняющих учебную деятельность и межличностное общение обстоятельств по ряду причин: тревога перед будущим, ориентация на внешний контроль, привязанность к ситуации, недоверие к себе и к миру, зависимость самооценки от мнения других. Социальная пассивность ведет к отсутствию стремления к участию в общественно полезной деятельности для улучшения благосостояния окружающих людей. В связи с этим актуальным становится вопрос о необходимости сопровождения обучающихся

в осуществлении ими общественно полезной деятельности в учебно-воспитательном процессе [138].

Педагогический коллектив колледжа должен оказывать содействие и поддержку обучающимся не только в решении проблем, связанных с их физическим и психическим здоровьем, социально-экономическим положением, продвижением в обучении, с организацией продуктивного сотрудничества в деловой и межличностной сферах, с выбором жизненных целей, профессиональных ориентиров и этическим выбором [36], но и в активизации позиции субъекта в общественно полезной деятельности.

Особо обратим внимание, что преподаватели колледжа де-факто осуществляют социально-педагогическую деятельность, оказывая помощь обучающемуся в процессе его социализации, освоения социокультурного опыта и создают благоприятные условия для его самоопределения в обществе [119]. В связи с этим целесообразно вести разговор о социально-педагогическом сопровождении развития социальной зрелости обучающихся, взяв за основу высказывание К. Д. Ушинского: «Само воспитание, если оно желает счастья человеку, должно воспитывать его не для счастья, а готовить к труду жизни» [138].

В словаре С. И. Ожегова одна из возможных трактовок понятия «сопровождать» – это «следовать рядом, вместе с кем-нибудь, ведя куда-нибудь, или идя за кем-нибудь» [115]. Основная идея сопровождения в педагогике отражена в пословице: «Если вы хотите, чтобы человек был сыт один день – дайте ему рыбку, если вы хотите, чтобы он был сыт всю жизнь – научите ее ловить». Педагоги отмечают, что сопровождение ведет к позитивным результатам только тогда, когда оно опирается на деятельность студентов [138].

В отечественных и зарубежных психолого-педагогических исследованиях сопровождение определяют как помощь субъекту в ситуациях необходимости сделать выбор в определенной жизненной ситуации. Субъектом является в данном случае развивающийся человек, а под жизненной ситуацией

понимаются затруднения или текущие задачи, разрешая которые, субъект продолжает свой путь прогрессивного развития [107].

Действия сопровождающего направлены на поддержание дружеских отношений, позволяющих обеспечить обучаемому поддержку в становлении самостоятельности. В качестве принципов социально-педагогического сопровождения предлагаются следующие: учет и опора на обучаемость, следование за интересами обучающегося, системность и последовательность в сопровождении, индивидуализация, отказ от средних норм, учет особенностей подростковой субкультуры, учет имеющихся и потенциальных ресурсов обучаемого [146].

Технология (методы, способы, приемы) психолого-педагогического сопровождения обучающихся с учетом их индивидуальной траектории развития разработана и описана Е. А. Александровой [4].

В педагогическом сопровождении М. И. Рожков выделяет следующие этапы: проблематизации (актуализируется проблема обучающегося), поисково-вариативный (поиск вариантов решения проблемы, средств сопровождения), практически-действенный (совершаются совместно с обучающимися реальные или виртуальные действия), аналитический (анализ происходящего, прогноз возможности появления новых трудностей) [131].

Педагогу необходимо определить сильные стороны обучающегося и его слабые места, планировать перспективные направления его развития, мотивировать, стимулируя процесс его саморазвития. Педагогу важно суметь при определении социальных ролей обучающихся, влияющих на поведение и определяющих перечень их потребностей [111], мотивировать юношей и девушек к осуществлению общественно полезной деятельности.

Таким образом реализуется идея педагогической поддержки будущих специалистов в разрешении не только их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, социально-экономическим положением, с трудной жизненной ситуацией, но и с обучением профессии, с деловой

и межличностной коммуникацией [36], реализацией социально значимой деятельности.

Термин «социальное сопровождение» довольно часто встречается в педагогических и психологических исследованиях, обозначая специфику работы с детьми, имеющими особенности в развитии (детьми с особенностями в развитии, детьми с одаренностью), с детьми-сиротами, с детьми группы риска. Сопровождение здесь представляет собой комплекс мер социальной поддержки и осуществляется в следующих направлениях: определение проблемной ситуации; подбор способов ее разрешения; помощь в подборе подходящего способа, в ходе принятия решения и в процессе планирования разрешения проблемной ситуации; первая помощь в разрешении проблемы.

Мы же, руководствуясь обозначенным низким уровнем социальной зрелости обучающихся, интерпретируем социально-педагогическое сопровождение обучающихся колледжа как деятельность преподавателя, направленную на активизацию субъектной позиции подопечных в учебной и общественно полезной деятельности. Данный подход способствует снижению конфликтности в общении, активизирует собственную позицию обучаемых в социально-ориентированном взаимодействии [118].

Поскольку общение порождается потребностями совместной деятельности, оно рассматривается как сложно организованный и многоаспектный процесс организации и усложнения форм взаимодействия между людьми. Структурными компонентами этого процесса являются информационный обмен, поиск и определение общей стратегии взаимодействия, процесс взаимного восприятия и взаимопонимания между людьми [76].

Настаивая на определении общения как социального процесса, мы имеем в виду, что одна микрогруппа воздействует на другую для оптимизации деятельности сообщества в целом, в частности – увеличения его социально-психологической сплоченности, укрепления его внутренней структуры, повышения уровня осознанности, информированности [84], а также – уровня гражданственности.

Уточним, что в период адаптации обучающихся к условиям колледжа преподавателю приходится выполнять роль опекуна (опекать в словаре Ожегова – значит заботиться). Профессиональную позицию педагога-опекуна отличает: принятие обучающегося как личности; умение строить конструктивный диалог, слышать и слушать; уважительное отношение к достоинству обучающегося, учет его интересов, ожиданий и устремлений; педагогический оптимизм в решении проблем; уважение к правам обучающегося на свободу выбора признание его права на волеизъявление; стимулирование, поощрение и одобрение самостоятельности студента; защита его прав в спорных вопросах; саморазвитие педагога, его постоянный самоконтроль и гибкость установок [84].

Продуктом социального взаимодействия является определенный опыт у субъектов, который характеризует рефлексивная позиция, наличие взаимоподдержки и взаимостимулирования, партнерские отношения [138].

Термин «партнерство» имеет множество разных значений в трудах отечественных и зарубежных исследователей. Допустим, в словаре Ожегова С. И., «партнер – участник игры с кем-нибудь (на сцене, в карты, в спорте), а также вообще какой-нибудь совместной деятельности» [115].

Характер партнерских отношений преподавателя и обучающегося определяется такими личностными чертами, как ответственность, внутренний локус контроля, адекватная самооценка, организованность, сниженный уровень тревожности, коммуникабельность, креативность, способность принимать нестандартные решения. Помимо социально-ориентированного общения преподавателя с обучающимися, важен также жизненный опыт продуктивного социального взаимодействия каждого из них [138].

Необходимо особо подчеркнуть, партнерские взаимоотношения в данном контексте носят деловой характер. Для воспитания важнее более глубокие отношения между педагогом и обучающимся, с вовлечением личностно-смысловой составляющей во взаимодействие субъектов [138].

Когда мы говорим об учебной деятельности обучающихся, то имеем в виду как учебную (в аудиториях), так и профессиональную (на производстве, во время

практики) деятельность. В этой связи речь идет о наставничестве со стороны руководителей практик, как от профессиональной образовательной организации, так и со стороны представителей производственных площадок.

Наставничество широко описывается в литературе, посвященной адаптации молодых специалистов технических профессий на производстве. Раскрывается потенциал наставничества и объясняется его эффективность следующими факторами:

- вариативность организации: нет установленных правил и жестких требований, может быть осуществимо в различных ситуациях при помощи различных методов;
- взаимодействие как базовая основа наставничества, выражена мотивация на сотрудничество обоих субъектов, взаимный интерес;
- наставничество может быть организовано в разнообразных сферах практической деятельности для становления и повышения профессионализма;
- наставничество предполагает наличие «обратной связи»;
- возможность координировать, стимулировать процесс адаптации, привлекая любые другие методы обучения [138].

Одна из идей социально-педагогического сопровождения в колледже – обеспечение наставничества как формы взаимодействия между преподавателем и обучающимся для повышения эффективности освоения студентами трудовых и профессиональных навыков в процессе реализации социально значимой деятельности [138].

В настоящем исследовании наставничество рассматривается как способ адаптации студентов к учебно-профессиональной деятельности, так как подразумевает близкие и доверительные межличностные взаимоотношения между наставником и воспитанником, анализ сильных и слабых сторон, регулярный контроль его практической деятельности [138].

Важно отметить, что преподаватель-наставник – это не просто профессионал, вооруженный опытом и знаниями, владеющий коммуникативной компетенцией. Это человек, который обладает глубокими знаниями в области

педагогике, психологии, культурологии и других наук, отличающийся большим набором профессиональных компетенций, что способствует эффективной передаче подопечному необходимого опыта не только для овладения профессией, но для осуществления социально направленной деятельности [138]. Обратим внимание на тот факт, что преподаватели профессиональных образовательных организаций по базовому образованию – профильные специалисты в технической сфере, поэтому они испытывают недостаток компетенций в сфере педагогики и психологии для организации общественно полезной деятельности в учебно-воспитательном процессе.

Социально-педагогическое сопровождение обучающихся является, по нашему мнению, необходимой мерой по причине преобладающих у некоторой части обучающихся социальной апатии и эгоцентрических мотивов [138]. Причиной этого является личностно-эгоцентрические и потребительские установки юношей и девушек. Поэтому на уровне всех образовательных организаций (в том числе профессиональных) возникает необходимость в целенаправленной работе преподавательского корпуса «по преодолению навязывания потребительского образа жизни и ценностей западного мира, восстановлению традиционных российских ценностей, в том числе, альтруистических – милосердия, сострадания, заботливости, социального служения» (Н. Н. Малярчук) [98].

В связи с этим обстоятельством, обозначая в нормативных документах целью образования формирование личности, способной и готовой участвовать в конкурентной борьбе, используя в качестве основы положения компетентностного подхода, на наш взгляд, необходимо специальным образом продумывать и организовывать сотрудничество преподавателя колледжа с обучающимися с целью мотивации их на социальное служение посредством участия их в социальных проектах (например, волонтерской деятельности).

Сотрудничество подразумевает совместную деятельность, участие равноправных субъектов в каком-либо общем деле или процессе [138]. Т. А. Хайрутдинова предлагает свое понимание тактики сотрудничества преподавателя и студента, которое мы берем в качестве теоретико-

методологического основания настоящей работы: вовлечение субъектов (преподавателя и студента) учебного процесса в совместную деятельность для достижения целей обучения и общественно полезной деятельности. Отношения между педагогом и обучающимся в данном контексте приобретают характер субъект-субъектных. В процессе взаимодействия и общения педагога и обучающегося происходит формирование различных компетенций, нравственных ценностей, жизненных принципов. Важное условие эффективности учебно-воспитательного процесса – общение преподавателя и студента на занятиях, во внеклассной работе и во время досуговых мероприятий. Преподаватель должен направить свои усилия на личность обучающегося и перспективы ее развития, а не только на функции обучающегося как ученика [168].

По мысли Е. А. Александровой формирование позитивного эмоционального фона на занятиях является отдельным этапом педагогической поддержки и сопровождения [4].

Создание развивающей среды, побуждающей обучающегося к учению и социально значимой деятельности, является приоритетной задачей преподавателя. Он не обучает, а помогает юношам и девушкам во время учебной деятельности погружаться в общественно полезную работу. В рамках тактики сотрудничества, преподаватель выявляет наличие у студентов творческих способностей, активизирует их умственный потенциал, использует их психические ресурсы для формирования ключевых компетенций и выполнении функции наставника (в отношении других обучающихся) в учебной группе. Стимулирование и сопровождение личностного роста обучаемого, содействие развитию коммуникативных компетенций, умения общаться с людьми и налаживать контакты, мотивировать на социальное служение – все это является важными задачами преподавателя. Имеет большое значение вера в успех обучающегося, положительное стимулирование, терпимость, мастерство коммуникации. Требовательность к результатам обучения и выполнению функции наставника опирается на доверие, студент увлекается благодаря

интересному преподаванию, начинает проявлять самостоятельность в обучении [168], примерять на себя в учебном процессе функции преподавателя для одноклассников.

Отношения, основанные на тактике сотрудничества возможны лишь при соблюдении следующих условий: способность слышать и слушать друг друга; принимать решения коллегиально; способность доверять другому; умение принимать ответственность за часть общего дела; готовность обучаться; мотивировать обучающихся к активным действиям в помощи другим. Для социально ориентированного общения преподаватель должен эффективно выстраивать продуктивные отношения сотрудничества в студенческом коллективе, «основная функция которых – формирование и развитие нравственной сферы личности, социально значимых установок в жизненном самоопределении воспитанников» [111], к которым относится готовность к общественно полезной деятельности.

Высокий уровень развития социально-психологических качеств делает преподавателя доступным, близким и понятным студентам, укрепляет отношения доверия в системе межличностных отношений и создает условия для того, чтобы он воспринимался студентами как друг и единомышленник, влияние которого обусловлено прежде всего нравственными характеристиками, альтруистическим типом поведения.

Понятие альтруизма было впервые сформулировано О. Контом, который определил его как способность жить для других [164]. Альтруизм характеризует деятельность человека, осуществляемую во благо других людей, без надежды быть награжденным. В. Эфроимсон использует для характеристики альтруизма конгломерат эмоций, побуждающих человека совершать поступки, лично ему материально невыгодные и даже опасные, но приносящие пользу другим людям. Среди них эмоции человечности, доброты, бережного отношения к детям, старикам и женщинам [183].

Сострадательность, заботливость, чувство долга, ответственность, представляют собой основные характеристики просоциального поведения [44].

Несомненным является факт возможности развития альтруистического типа поведения обучающихся в специально организованных условиях социального взаимодействия при выполнении общественно полезной деятельности.

В процессе общественно полезной деятельности у обучающихся развиваются качества личности, отражающие альтруистические тенденции. Погружение юношей и девушек в общественно-полезную деятельность способствует «развитию взаимной требовательности, коллективизма, взаимовыручки, милосердия, доброты, ответственности, доверия, активности и организованности» (Н. В. Реброва) [129].

Таким образом существует потенциал общественно полезной деятельности в развитии социальной зрелости обучающихся в учебно-воспитательном процессе колледжа, когда она интегрирована в учебную деятельность и социальное взаимодействие обучающихся на уровне учебной группы, колледжа, профессиональных площадок практик.

Для интеграции общественно полезной деятельности в учебно-воспитательный процесс колледжа необходимо создавать следующие условия: организационно-педагогические условия – это взаимодополняющие виды обогащения содержания, методов и форм учебно-воспитательного процесса через учебную деятельность (учебно-профессиональное обогащение), межличностное общение (эмоциональное обогащение) и социально ориентированное поведение в совместной деятельности (социальное обогащение); психолого-педагогические условия в виде реализации преподавателями различных тактик (опекунство, наставничество, партнерство, сотрудничество) социального-педагогического сопровождения с учетом разных типов личности обучающихся.

Организационно-педагогические и психолого-педагогические условия интеграции общественно полезной деятельности в учебно-воспитательный процесс представлены в разработанной нами модели развития социальной зрелости обучающихся в процессе общественно полезной деятельности.

1.4 Педагогическая модель развития социальной зрелости обучающихся в процессе общественно полезной деятельности

В основе разработки педагогической модели развития социальной зрелости обучающихся в процессе общественно полезной деятельности лежат определенные концептуальные положения.

Ведущая идея исследования – развитие субъектных характеристик социальной зрелости обучающихся колледжа через вовлечение их в общественно полезную деятельность

Работа направлена на интеграцию общественно полезной деятельности в учебную деятельность обучающихся с целью развития у них социальной зрелости посредством учебно-профессионального, эмоционального и социального обогащения учебно-воспитательного процесса и социально-педагогического сопровождения.

Опишем следующие концептуальные положения развития социальной зрелости обучающихся в процессе общественно полезной деятельности:

- теоретико-методологические основы развития социальной зрелости обучающихся;
- понятийное поле развития социальной зрелости обучающихся колледжа;
- внешние факторы, влияющие на развитие социальной зрелости обучающихся;
- обогащение учебно-воспитательного процесса;
- социально-педагогическое сопровождение;
- характеристики типов личности обучающегося, находящихся на разных уровнях развития социальной зрелости;
- механизмы развития личности как основа развития социальной зрелости обучающихся;

– педагогическая модель развития социальной зрелости обучающихся в процессе общественно полезной деятельности.

Рассмотрим содержательно перечисленные положения.

Положение 1. В качестве теоретико-методологической основы развития социальной зрелости обучающихся колледжа рассматриваются положения:

– *субъектно-деятельностного подхода*: личность формируется и проявляется в деятельности и требуется специальная работа по отбору и организации деятельности студента, по активизации и переводу его в позицию субъекта познания, труда, общения и общественно полезной деятельности (С. Л. Рубинштейн 2002; А. Н. Леонтьев 1977; А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова-Славская, Е. А. Сергиенко) [132, 85, 25, 1, 142];

– *социально-личностного подхода*: необходимость воспитания личности, готовой к самоотдаче, к служению высоким идеалам добра и справедливости, способной к общественно полезному труду, умеющей жить и работать в коллективе (В. И. Загвязинский, Л. И. Гриценко) [54, 40];

– *контекстно-компетентностного подхода* (А. А. Вербицкий, Э. Ф. Зеер), в аспекте которого деятельность студентов рассматривается как учебно-профессиональная, в которой отражены обязательные для профессионального образования студентов технического колледжа компетенции по осмыслению социальной значимости будущей профессии, принятию ответственности за результаты командной работы, эффективному общению с коллегами на производстве;

– *идеи воспитывающего образования* (И. Ф. Гербарт) [39], воспитание реализуется через содержание учебного материала, применение различных методов организации познавательной деятельности, личностные качества преподавателей;

– *теории личностно-развивающего обучения* (Н. А. Алексеев, Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков, И. С. Якиманская), в рамках которой развитие личности обучающихся колледжа рассматривается как становление их опыта

самооценки, принятия ответственности, субъектности на основе механизмов стереотипизации, рефлексии, персонализации [5, 22, 143, 185];

– *теории коллектива* (А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский), которая обращена к воспроизводству национальной традиционной русской культуры через формирование типа личности коллективиста с высокой ответственностью за человека и его судьбу в процессе общественно полезного производительного труда [92];

– *концепции совместной деятельности* (Б. Ф. Ломов, А. Л. Журавлев), основное положение которой заключается в том, что общение и совместная деятельность молодых людей являются важнейшими детерминантами динамики психических процессов;

– *идеи психолого-педагогического сопровождения* (Е. А. Александрова, Т. Н. Сапожникова, М. В. Шакурова) педагогического процесса: сущность сопровождения связывается с оказанием помощи различным участникам педагогических процессов в саморазвитии и осуществлении самостоятельных действий в оказании взаимоподдержки, взаимопомощи [2, 136, 173];

– положения *социально-психологической поддержки* (О. С. Газман, Н. Б. Крылова): преподавателями колледжа оперативно осуществляется помощь обучающимся в решении их индивидуальных проблем, связанных с кризисами взросления, вопросами профессионального самоопределения, эффективного взаимодействия, социально ориентированной деятельности, социальной самоотдачи) [36, 79].

Положение 2. Понятийное поле развития социальной зрелости обучающихся колледжа включает следующие определяемые нами ключевые понятия: «субъект», «субъектность», «общественно полезная деятельность обучающихся», «социальная зрелость обучающихся колледжа», «социально-педагогическое сопровождение обучающихся колледжа».

Субъект – это человек на высшем уровне активности (К. А. Абульханова-Славская), а субъектность – способность человека преобразовывать свою жизнь, реализовывать поставленные цели, контролировать и оценивать свои действия

и поступки, управлять ими. Взяв за основу выделенные А. В. Брушлинским сущностные критерии субъекта (детерминированность задатками, высший уровень активности в конкретной сфере жизнедеятельности (реализация в деяниях, взаимодействиях), интеграция значимых личностных характеристик, автономность, обращение к сферам жизнедеятельности как объекту «действия и познания», принятие субъектности Других и Иных), мы говорим об обучающемся как субъекте общественно полезной деятельности и социального взаимодействия, проявляющем значимые личностные характеристики [26].

Общественно полезная деятельность трактуется как социально значимая деятельность обучающихся, которая включает готовность к социальной самоотдаче в учебной деятельности и стремление принести пользу людям в социальном взаимодействии.

Социальную зрелость обучающегося колледжа мы рассматриваем с позиций социальной самоотдачи как качество личности, способной к проявлению субъектности в учебной и общественно полезной деятельности и социальном взаимодействии. Структурно социальная зрелость включает субъектно-деятельностный компонент, в котором представлены характеристики обучающегося в качестве субъекта учебной и общественно полезной деятельности, и субъектно-коммуникативный компонент, отражающий качества обучающегося как субъекта межличностного и коллективного взаимодействия, реализующего функцию наставника в учебном и коллективном взаимодействии.

При отсутствии юношеских общественных организаций, направляющих общественно полезную деятельность молодых людей, необходимо сопровождать обучающихся в данном виде деятельности. Идеи психолого-педагогического сопровождения педагогического процесса (Е. А. Александрова, Т. Н. Сапожникова, М. В. Шакурова) и принципы социально-психологической поддержки (О. С. Газман, Н. Б. Крылова) послужили основой для обоснования социально-педагогического сопровождения – деятельности преподавателя, направленной на активизацию субъектной позиции обучающихся в выполнении ими общественно полезной деятельности в процессе обучения в колледже.

Положение 3. Развитие социальной зрелости обучающихся связано с необходимостью учета внешних факторов: 1) культурно-социального, отражающего запрос общества и государства по воспитанию у детей и молодежи активной гражданской позиции, чувства ответственности за свою страну, социального служения; 2) стандартно-компетентностного, включающего наличие разработанных для профессионального образования компетенций (понимание сущности и социальной значимости своей профессии, умение организовывать собственную профессиональную деятельность).

Согласно эволюционному подходу (Г. В. Ф. Гегель, Б. Спиноза, И. Г. Фихте) развитие субъектных качеств личности – это процесс постепенный и осуществляется на протяжении всей жизни человека. Сергиенко Е. А. уточняет, развитие субъекта – это непрерывный процесс становления уровней, на каждом из которых сохраняется целостность, уникальная индивидуальность, избирательность субъекта, его активность в отношениях с миром [142].

Формирование субъектных качеств зрелой личности (ответственности, активности, инициативности) начинается в условиях семьи, а далее идет их развитие и становление на протяжении всей жизни, где значимую роль играет учебно-воспитательный процесс в образовательных организациях.

Положение 4. Обогащение учебно-воспитательного процесса – это качественное изменение его содержания, методов и форм. В нашей работе рассматривается учебно-профессиональное, эмоциональное и социальное обогащение.

Учебно-профессиональное обогащение реализуется через погружение обучающихся в смыслы будущей профессии с акцентом на социальную самоотдачу (взаимопомощь и взаимовыручка) при выполнении учебных заданий и научно-исследовательских работ. Используется метод накопления социального опыта с применением разные форм общественно полезной деятельности: дискуссионные просветительские встречи, экскурсии, социальное проектирование, учебные занятия, имитирующие коллективную деятельность на производстве, профессиональные конкурсы.

Эмоциональное обогащение включает вовлечение обучающихся в эмоционально-позитивную деятельность и создание в учебно-воспитательном процессе эмоционально-насыщенных (проблемно-поисковых, эмоционально-позитивных, профессионально-игровых, оценочно-рефлексивных) ситуаций с целью поддержания доброжелательной атмосферы в учебной группе. Используются следующие методы: создание ситуации успеха, групповой обмен впечатлениями, метод одобрения, создание ситуаций совместных переживаний, метод взаимных заданий, метод стимулирования в процессе рефлексии деятельности, деловых игр, занятий по нахождению лучшего совместного решения, мастер-классы, творческие конкурсы. Погруженность обучающихся в эмоционально значимые ситуации способствует развитию сочувствия, отзывчивости, сопереживания, терпимости, которые важны для реализации социальных проектов.

Социальное обогащение реализуется через включение обучающихся в социальные проекты, реализуемые командой. В общественно полезных акциях, волонтерской деятельности, шефской помощи, социально-значимых мероприятиях используются следующие методы: группой метод работы, коллективный метод обучения, метод активизации общественно полезной деятельности, делегирование полномочий, коллективные творческие дела, социальные пробы, метод накопления социального опыта.

Например, командная конкурсная деятельность (группой метод работы) организуется с целью формирования чувства коллектива у студенческой группы, работа творческой мастерской по созданию совместных конструкторских проектов направлена на развитие делового коллективного настроения; включение обучающихся в активные общественные акции (изготовление продуктов профессиональной деятельности для малоимущих слоев населения и образовательных организаций) осуществляется с целью развития социально-направленной позиции коллектива всей студенческой группы; создание ситуаций, в которых обучающиеся выполняют функцию наставника (социальная проба), с

целью оказания помощи одноклассникам в учебно-профессиональной деятельности.

За основу принципов обогащения образовательного процесса взяты принципы, предложенные Хуторским А. В. [170], которые конкретизированы с учетом особенностей учебно-профессиональной деятельности обучающихся:

– *принцип воспитывающего обучения* предполагает воспитание обучающихся через содержание учебного материала, личностные качества преподавателя, осуществляющего социально-педагогическое сопровождение;

– *принцип продуктивности обучения* – в качестве главного ориентира обучения выступает личное образовательное приращение обучающихся с разными типами социальной зрелости, которое сопровождается развитием субъектных качеств и навыков социальной самоотдачи;

– *принцип ситуативности обучения* – деятельность обучающихся организуется преподавателем на основе созданной или возникшей образовательной ситуации для формирования взаимоподдержки одноклассников в межличностных коммуникациях;

– *принцип образовательной рефлексии* – обучающийся в процессе осознания выполняемой общественно полезной деятельности обнаруживает ее смысловые особенности для формирования позитивного отношения к субъектам межличностного взаимодействия.

Положение 5. Социально-педагогическое сопровождение рассматривается нами как специально организованное взаимодействие преподавателя с обучающимся, в результате которого оформляется решение и осуществляется ряд последовательных действий, результатом чего является развитие социальной зрелости обучающихся. Деятельность преподавателя направлена на активизацию субъектной позиции и социальную самоотдачу обучающихся в учебной деятельности. Тактики социально-педагогического сопровождения: 1) опекуновство – принятие обучающегося как личности, учет его интересов, ожиданий и устремлений, стимулирование, поощрение и одобрение самостоятельности студента; 2) наставничество – помощь обучающемуся в приобретении опыта,

необходимого для овладения профессией и социально ориентированного взаимодействия; 3) партнерство – побуждение обучающегося к взаимоподдержке в студенческой группе; 4) сотрудничество – помощь обучающемуся в приобретении опыта наставника во взаимодействии с одноклассниками.

Преподаватели при осуществлении социально-педагогического сопровождения обучающихся колледжа руководствуются следующими принципами:

– *нацеленности на перспективу* – утверждение оптимистической гипотезы в подходе к каждому обучающемуся колледжа независимо от типа личности, пусть даже с некоторым риском ошибиться (А. С. Макаренко);

– *ценностного отношения к профессии* – направленность деятельности педагогов на освоение обучающимися профессиональных компетенций с пониманием ими социальной значимости профессиональной деятельности в соответствии с традиционными социокультурными ценностями российского общества (гражданственность, патриотизм, коллективизм, социальное служение);

– *деятельностного воспитания* – активизация у студентов активности, ответственности, инициативности, самостоятельности, рефлексивности, креативности в процессе учебной и общественно полезной деятельности;

– *социального взаимодействия* – поощрение доброжелательности и эмпатии студентов, ориентации их на сотрудничество и содействие в процессе профессионально направленной деятельности и на выполнение функции наставника в учебной деятельности и коллективной работе.

Положение 6. Теоретический анализ литературы и эмпирический опыт позволили нам дифференцировать типы личности обучающихся, с разным уровнем развития социальной зрелости:

1) *объектно-асоциальный*, который характеризуется безответственным отношением к учебной деятельности, отсутствием активности в освоении профессиональных компетенций, безынициативностью, безразличием к проблемам и просьбам окружающих людей, отсутствием потребности

в межличностных коммуникациях, конфликтностью, антисоциальным поведением;

2) *объектно-просоциальный*, для которого характерны недостаточная ответственность и безынициативность в учебной деятельности, тревожный настрой по отношению к окружающим, слабая ориентация на сотрудничество в коллективе, неспособность противостоять внешним факторам, неумение принимать решение и высказывать свою точку зрения при организации социально значимой деятельности;

3) *субъектно-эгоистичный*, особенностями которого являются ответственность за результаты учебной деятельности, высокий уровень активности в освоении профессиональных компетенций, стремление к лидерству, целеустремленность, эгоцентрические установки;

4) *субъектно-просоциальный*, которого отличает высокий уровень инициативности, активности и ответственности в учебной деятельности, с социальной направленностью в межличностных отношениях, с готовностью брать на себя функцию наставника в учебном и коллективном взаимодействии.

Положение 7. С целью описания механизмов развития субъектных качеств обучающихся нами взята за основу модель Н. А. Алексеева, где ученый описывает внутренние механизмы развития и функционирования личности [5]. В нашей работе обозначены следующие механизмы развития личности: стереотипизация – установление сходства представлений обучающегося с образом активного, инициативного и ответственного обучающегося и социально зрелого будущего профессионала; рефлексия – осознание результатов собственной общественно полезной деятельности для эффективного взаимодействия; персонификация – персональная ответственность за общественно полезную деятельность в учебном процессе и за межличностные отношения.

Важное значение для нашего исследования имеет утверждение В. И. Слободчикова и Е. И. Исаева о том, что, рефлексия способствует развитию субъектности человека: «Рефлектирующий человек не привязан к собственным

влечением, он относится к окружающему миру, как бы возвышаясь над ним, свободен по отношению к нему. Человек становится субъектом (хозяином, руководителем, автором) своей жизни» [144].

Положение 8. Модель развития социальной зрелости обучающихся в процессе общественно полезной деятельности (рисунок 1) отражает ведущие характеристики преобразуемой системы в специально сконструированном объекте-аналоге (В. И. Загвязинский).

Педагогическая цель – развитие социальной зрелости обучающихся в процессе общественно полезной деятельности. Педагогические задачи – развитие субъектных качеств обучающихся в учебной и общественно полезной деятельности и в социальном взаимодействии.

Организационно-педагогические условия интеграции общественно полезной деятельности в учебно-воспитательный процесс включают проектно-модульный комплекс по учебно-профессиональному, эмоциональному и социальному обогащению образовательного процесса колледжа.

Учебно-профессиональное обогащение реализуется через погружение обучающихся в смыслы будущей профессии с акцентом на социальную самоотдачу (взаимопомощь и взаимовыручка) при выполнении учебных заданий. Эмоциональное обогащение включает вовлечение обучающихся в эмоционально-позитивную деятельность и создание в учебно-воспитательном процессе эмоционально-насыщенных ситуаций с целью поддержания доброжелательной атмосферы в учебной группе. Социальное обогащение включает участие в социальных проектах, создание ситуаций, направленных на выполнение обучающимися функции наставника в студенческой группе.

Психолого-педагогические условия: социально-педагогическое сопровождение обучающихся в виде реализации тактик опекуновства, наставничества, партнерства и сотрудничества.

Цель: развитие социальной зрелости обучающихся в процессе общественно полезной деятельности (ОПД)			
Теоретико-методологические основы:			
подходы: субъектно-деятельностный, социально-личностный и контекстно-компетентностный	идея воспитывающего обучения, концепция совместной деятельности и социальных проб	идеи психолого-педагогического сопровождения и педагогической поддержки	
Задачи:			
развитие субъектных качеств обучающихся в учебной и общественно полезной деятельности		развитие субъектных качеств обучающихся в социальном взаимодействии	
Содержательные педагогические условия: приращение субъектных качеств обучающихся колледжа в процессе общественно полезной деятельности			
Организационно-педагогические условия		Психолого-педагогические условия	
Проектно-модульный комплекс (модули)		Принципы социально-педагогического сопровождения:	
<i>Модуль «Образовательные технологии»</i>	<i>Учебно-профессиональное обогащение</i>	<ul style="list-style-type: none"> – нацеленности на перспективу; – ценностного отношения к профессии; – деятельностного воспитания; – социального взаимодействия. 	
<i>Организационные методы и формы ОПД:</i> – <i>методы:</i> поддержки общественной самоорганизации, учения у социального окружения, накопления социального опыта; – <i>формы:</i> дискуссионные просветительные встречи, экскурсии, социальное проектирование, учебные занятия, имитирующие коллективную деятельность на производстве, профессиональные конкурсы			
<i>Модуль «Эмоционально-позитивная образовательная среда»</i>	<i>Эмоциональное обогащение</i>		
<i>Организационные методы и формы ОПД:</i> – <i>методы:</i> создания ситуации успеха, групповой обмен впечатлениями, метод одобрения, создание ситуаций совместных переживаний, метод взаимных заданий, метод стимулирования; – <i>формы:</i> рефлексия деятельности, деловые игры, занятия по нахождению лучшего совместного решения, мастер-классы, творческие конкурсы		<i>Социально-педагогическое сопровождение (тактики)</i>	<i>Типы личности обучающихся</i>
		<i>Опекунство</i>	объектно-асоциальный
		<i>Наставничество</i>	объектно-просоциальный
<i>Модуль «Коллективно-социальное взаимодействие»</i>		<i>Партнерство</i>	субъектно-эгоистический
<i>Организационные методы и формы ОПД:</i> – <i>методы:</i> группой метод работы, коллективный метод обучения, метод активизации общественно полезной деятельности, делегирование полномочий, коллективные творческие дела, социальные пробы, метод накопления социального опыта. – <i>формы:</i> общественно полезные акции, волонтерская деятельность, шефская помощь, социально-значимые мероприятия		<i>Сотрудничество</i>	объектно-просоциальный
Механизмы развития личности: стереотипизация, рефлексия, персонификация			
Результат: положительная динамика социальной зрелости обучающихся			
<i>в общественно полезной деятельности:</i> активность, инициативность, ответственность		<i>в социальном взаимодействии:</i> коммуникативность, доброжелательность, позитивное учебное и коллективное взаимодействие, опыт реализации функции наставника в студенческой группе	

Рисунок 1 – Модель развития социальной зрелости обучающихся в процессе общественно полезной деятельности

Развитие социальной зрелости обучающихся разных типов (объектно-асоциального, объектно-просоциального, субъектно-эгоистического, субъектно-просоциального) происходит на основе механизмов стереотипизации, рефлексии и персонификации.

Критерии и показатели сформированности социальной зрелости обучающихся колледжа: 1) *субъектно-деятельностный* (ответственность – способность отвечать за результаты учебной деятельности; активность в учебной деятельности, проявляемая в способности осваивать материал, содержащий специальные знания и сопротивляться сложностям в их понимании; инициативность – способность к самостоятельной деятельности в социальных проектах, проявлять креативность); 2) *субъектно-коммуникативный* (готовность проявлять дружелюбие; коммуникативность – способность к межличностным взаимодействиям; позитивное взаимодействие – способность организовывать работу в группе для конструктивного общения); 3) *субъектно-социальный* (учебное взаимодействие – направленность на совместное решение учебных задач; коллективное взаимодействие для реализации общественно полезных дел; опыт реализации функции наставника – способность оказывать помощь одноклассникам в организации учебной деятельности).

Таким образом педагогическая модель развития социальной зрелости обучающихся в процессе общественно полезной деятельности разработана на основе положений социально-личностного, субъектно-деятельностного и контекстно-компетентностного подходов, идеи воспитывающего обучения, теории коллектива и концепции совместной деятельности. В модели представлена интеграция общественно полезной деятельности в учебную посредством обогащения содержания, форм и методов учебно-воспитательного процесса: учебно-профессионального, реализуемым через погружение обучающихся в смыслы будущей профессии с акцентом на социальную самоотдачу (взаимопомощь и взаимовыручка) при выполнении учебных заданий; эмоционального, включающим вовлечение обучающихся в эмоционально-позитивную деятельность и создание в учебно-воспитательном процессе

эмоционально-насыщенных ситуаций с целью поддержания доброжелательной атмосферы в учебной группе; социального, которое связано с включением обучающихся в социальные проекты, и с созданием ситуаций, направленных на выполнение обучающимися функции наставника в студенческой группе.

В субъектно-деятельностном, субъектно-коммуникативном и субъектно-коллективистском критериях отражены ведущие качества социально зрелой личности обучающегося колледжа – способность к проявлению субъектности в общественно полезной деятельности и социальном взаимодействии: ответственность, активность, инициативность в общественно полезной деятельности, коммуникативность, дружелюбие, выполнение функции наставника в учебном и коллективном взаимодействии.

Для проверки педагогической модели развития социальной зрелости обучающихся в процессе общественно полезной деятельности была организована опытно-экспериментальная работа на базе технического колледжа.

Выводы по первой главе

1. Запрос общества и государства на воспитание активных граждан, социально зрелых, ответственных за настоящее и будущее страны специалистов-профессионалов, способных к реализации общественных целей свидетельствует о наличии социокультурного фактора, определяющего развитие социальной зрелости обучающихся.

2. Понятия «личностная зрелость» и «социальная зрелость» тесно взаимосвязаны, так как представляют собой интеграцию психологического и социального развития личности. Некоторые характеристики личностной зрелости (самостоятельность, самобытность, независимость, способность действовать в соответствии с собственными целями и задачами, смелость в том, чтобы отличаться от других и др.) содержат эгоцентрическую модальность.

3. Личностная ориентация современной системы образования меняет ориентацию с общества на личность, теряя социальный смысл образования, предназначенного для воспитания граждан страны. С позиций социально-личностного подхода, перед педагогическим сообществом поставлена цель – воспитать личность, способную к служению окружающим на основе идеалов доброты, честности и справедливости (В. И. Загвязинский). Социальную зрелость обучающихся необходимо оценивать сквозь призму социальных ценностей российского общества – гражданственности, патриотизма, коллективизма.

4. Основой социальной зрелости является субъектность. К базовым характеристикам социально зрелой личности с позиций субъектно-деятельностного подхода относятся ответственность, активность, инициативность, рефлексивность, креативность, готовность к социально значимой деятельности.

5. В результате настойчивого навязывания российскому обществу культуры индивидуализма в жизненных ориентациях молодежи в качестве ведущей стала

выступать направленность на личные достижения и собственный успех. Среди проблем социальной незрелости обучающихся колледжа – кризисные возрастные этапы, усложняющие их адаптацию в различных социальных условиях, неспособность отвечать за низкие показатели учебной деятельности, пассивность в учебной и безынициативность в общественной деятельности, неудовлетворенность психологическим климатом учебной группы, неготовность к коллективной деятельности, превалирование при выборе профессии личностно-эгоцентричной установки над социально-ориентированной, гиперопека со стороны педагогического коллектива.

6. В профессиональных образовательных организациях ставится акцент на формирование профессиональных компетенций обучающихся при недостаточном внимании к требованиям общества и работодателей к развитию ответственной и активной личности, готовой к социальной самоотдаче. Преподаватели профессионально-ориентированных дисциплин, не имея педагогического образования, испытывают затруднения в выполнении воспитательной функции в процессе общественно полезной деятельности.

7. Общественно полезная деятельность является вариантом социально значимой деятельности, обусловленной социальной активностью личности, которая в советский период реализовывалась через гражданскую, социально-организационную и социально-политическую активность (пионерия, комсомол) и через общественно полезный производительный труд. Нами общественно полезная деятельность обучающихся рассматривается в качестве их социальной активности, которая включает готовность к социальной самоотдаче в учебной деятельности и стремление принести пользу людям.

9. Мы исходим из понимания социальной зрелости обучающегося как качества личности, характеризующейся социальной самоотдачей, способной к проявлению субъектности в учебной и общественно полезной деятельности и социальном взаимодействии.

10. В качестве теоретико-методологических основ развития социальной зрелости обучающихся колледжа определены субъектно-деятельностный,

социально-личностный и контекстно-компетентностный подходы, идея воспитывающего обучения, теория коллектива, концепция совместной деятельности, идея психолого-педагогического сопровождения.

11. В разработанной нами педагогической модели развития социальной зрелости обучающихся в процессе общественно полезной деятельности представлена интеграция организационно-педагогических условий (в виде создания проектно-модульного комплекса, в котором отражено учебно-профессиональное (через учебную деятельность), эмоциональное (в процессе межличностного общения) и социальное (посредством социально ориентированного поведения в совместной деятельности) обогащение содержания, методов и форм образовательных технологий и межличностных взаимоотношений для реализации общественно полезной деятельности) и психолого-педагогических условий – осуществление преподавателями определенных тактик (опекунство, наставничество, партнерство, сотрудничество) социального-педагогического сопровождения с учетом разных типов личности (объектно-асоциального, объектно-просоциального, субъектно-эгоистического, субъектно-просоциального) на основе «механизмов стереотипизации, рефлексии и персонализации» (Н. А. Алексеев).

12. Развитие социальной зрелости обучающегося в процессе общественно полезной деятельности отражается в динамике следующих качеств личности как субъекта учебной и общественно полезной деятельности – ответственности, активности, инициативности в учебной и общественно полезной деятельности, коммуникативности, дружелюбия, в том числе при выполнении функции наставника в учебном и коллективном взаимодействии.

ГЛАВА 2 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ СОЦИАЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА В ПРОЦЕССЕ ОБЩЕСТВЕННО ПОЛЕЗНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

2.1 Исследование социальной зрелости обучающихся колледжа

Процесс развития социальной зрелости обучающихся колледжей сложный, многоаспектный и постоянно изменяющийся, поэтому его необходимо изучать комплексно. В этой связи необходимо организовать и провести опытно-экспериментальную работу с целью фиксации и оценивания влияния педагогических условий учебно-воспитательного процесса на развитие социальной зрелости обучающихся колледжа.

По мнению В. И. Загвязинского «эксперимент позволяет разложить целостные педагогические явления на их составные элементы, изменять (варьировать) условия, в которых эти элементы функционируют, выделять и проверять влияние на результаты отдельных факторов, проследивать развитие отдельных сторон и связей, более или менее точно фиксировать полученные результаты. Эксперимент может служить для проверки частных и общих гипотез, уточнения отдельных выводов теории (эмпирически проверяемых следствий), установления и уточнения фактов, определения эффективности используемых средств и т.» [53, С. 157].

В параграфе 2.1 раскрываются два этапа экспериментальной работы (пилотажный и констатирующий), на каждом из них указываются цели; описывается экспериментальная база; представляются диагностические методики оценивания показателей социальной зрелости обучающихся колледжа;

обосновывается применение уровневого подхода в оценке показателей социальной зрелости и определения типов личности обучающихся (*объектно-асоциальный, объектно-просоциальный, субъектно-эгоистичный, субъектно-просоциальный*); представляется анализ полученных данных.

С целью исследования исходного уровня развития социальной зрелости обучающихся колледжей был организован и проведен первый этап экспериментальной работы (2014 г) – *пилотажный* эксперимент.

В общей сложности в пилотажном эксперименте приняли участие 502 обучающихся из трех колледжей: ГАПОУ ТО «Тюменский лесотехнический техникум», подготавливающий техникув-технологов по деревообработке, механиков, экономистов; ГОУ СПО «Машиностроительный техникум», выпускающий специалистов по технологии машиностроения; ФГБОУ ВО «Тюменский индустриальный университет», многопрофильный колледж, ведущий подготовку станочников по металлообработке.

Теоретический анализ проблемы несформированности социальной зрелости обучающихся колледжа (параграф диссертации 1.2), позволил нам выделить три группы критериев и соответствующие им показатели:

- 1) *субъектно-деятельностный критерий*, показателями которого выступают ответственность за результаты учебной деятельности, активность в учебной деятельности, инициативность;
- 2) *субъектно-коммуникативный критерий*, для которого в качестве показателей используются дружелюбие, коммуникативность, позитивное взаимодействие;
- 3) *субъектно-социальный критерий*, показателями которого служат учебное и коллективное взаимодействие, опыт реализации функции наставника в студенческой группе.

Критерии и показатели социальной зрелости обучающихся колледжа оценивались по диагностическим методикам, представленным в таблице 1.

Таблица 1 – Критерии и показатели оценки социальной зрелости обучающихся колледжей

Критерии социальной зрелости	Показатели социальной зрелости	Диагностические методики	
Субъектно-деятельностный	ответственность за результаты учебной деятельности	– опросник (уровень субъективного контроля) Дж. Роттера. – экспертная оценка	
	активность в учебной деятельности		
	инициативность		
Субъектно-коммуникативный	дружелюбие	– опросник инструментальных ценностей личности (ИЦЛ) (Методика Карпушиной Л.В. и Бухваловой Е.М.). – экспертная оценка	
	коммуникативность		– диагностика направленности личности (методика В. Смекала, М. Кучера). – экспертная оценка
	позитивное взаимодействие		– опросник (уровень субъективного контроля) Дж. Роттера. – экспертная оценка
Субъектно-социальный	учебное взаимодействие	– диагностика направленности личности (методика Смекала-Кучера). – экспертная оценка	
	коллективное взаимодействие		– опросник (уровень субъективного контроля) Дж. Роттера. – экспертная оценка
	опыт реализации функции наставника в студенческой группе		экспертная оценка

Для подтверждения актуальности проблемы развития социальной зрелости обучающихся колледжа представим результаты *пилотажного* эксперимента, в ходе которого были использованы следующие методики:

– опросник инструментальных ценностей личности (Методика Л. В. Карпушеной и Е. М. Бухваловой) (приложение А);

– опросник УСК (уровень субъективного контроля) Дж. Роттера (приложение Б).

– методика направленности личности, разработанная чешскими психологами В. Смекалом и М. Кучером (приложение В).

С помощью опросника инструментальных ценностей личности ИЦЛ (Методика Л. В. Карпушеной и Е. М. Бухваловой) определялись инструментальные ценности студентов по сферам (профессия, образование, общественная жизнь, увлечения), и по группам: а) гуманистические ценности-средства (образованность, эмпатия, чуткость); б) эмоционально-волевые ценности (жизнерадостность, ценности активности).

В результате исследования были выявлены деформации структурообразующих показателей социально-личностной зрелости у обучающихся колледжа: ответственности, саморазвития, коммуникативной компетентности, социальной направленности поведения [97].

Методика опросника УСК Дж. Роттера направлена на исследование уровня субъективного контроля. С помощью опросника мы определяли, к какому типу людей – интерналов или экстерналов относятся обучающиеся, участвующие в эксперименте. Личность интернального типа берет на себя ответственность за все события, которые с нею происходят в жизни. Это целеустремленные, деятельные обучающиеся с выраженными волевыми качествами. Обучающиеся с высоким уровнем субъективного контроля (интернальный тип личности) характеризуются невозмутимостью, независимостью, решительностью, они способны, справедливы, дружелюбны, честны, самостоятельны и добры.

Результаты исследования интернальности обучающихся колледжей свидетельствуют о том, что лишь 18% считают, что современный человек должен самостоятельно реализовываться в жизни и для этого постоянно прилагать собственные усилия. Они ориентированы на саморазвитие и самореализацию, так как понимают, что достигнутое ими – это результат собственной деятельности. Это ответственные обучающиеся, ориентированные на общество и на других людей, целеустремленные, способные лично, социально и профессионально развиваться и полноценно функционировать как субъекты жизнедеятельности.

Они стремятся к пониманию и осознанию себя и окружающей действительности, для того, чтобы достигать своих целей.

Обучающиеся с низким уровнем субъективного контроля (экстернальный тип личности) убеждены, что успехи и неудачи в жизни предопределены случайностью, везением. Они не хотят прилагать усилий для получения результата, в повседневной жизни несамостоятельны, дезадаптированы, пассивны, полагаются на «авось».

Направленность личности обучающихся изучалась с помощью диагностики, разработанной чешскими психологами Смекалом В. и Кучером М. Методика использовалась с целью определения типов направленности личности обучающихся: ориентация на себя, на взаимодействие и на деловую активность (на задачу).

В результате исследования было выявлено, что большей части обучающихся, участвующих в эксперименте, сложно самостоятельно развиваться и реализовываться. В своей деятельности они не используют весь спектр заложенных ресурсов для общественно значимой деятельности, а направленность в этой области носит исключительно формальный характер.

Вызывает тревогу тот факт, что для 66,7% обследуемых характерна направленность на взаимодействие в рамках отношения «подчинения». Часть обучающихся готовы участвовать в коллективных делах, но не способны конструктивно принимать решения, так как у них наблюдается слабый социально-творческий потенциал. Они пытаются проявить инициативу, однако зачастую их предложения откровенно нецелесообразны и ограничены. Возможно, по этой причине наблюдается апатия к общественно полезной деятельности и чаще всего они остаются в позиции стороннего наблюдателя в состоянии индифферентности.

У 25% обучающихся наблюдается направленность на себя, для них важна внешняя привлекательность. Молодые люди отличаются выраженными лидерскими качествами, активны, продуктивны в использовании своего потенциала в совместной с одноклассниками деятельности, выступают генераторами идей, однако не склонны к проявлению заботы в отношении других

людей, эгоистичны. Личные достижения для них более важны и значимы, так как есть стремление к собственной самореализации.

Результаты исследования свидетельствуют, что направленность на деловую активность, на задачу, на дело выражена лишь у 8,33% обучающихся. Они характеризуются творческой инициативностью, ориентированы на взаимодействия и сотрудничество с окружающими, способны к осуществлению эффективной общественной деятельности в коллективе, готовы оказывать помощь другим членам группы. Как правило, это «компанейские» обучающиеся, которые очень любят общество других людей.

Таким образом анализ результатов исследования свидетельствует о том, что большинство обучающихся не способны выстраивать собственные планы на будущее и воплощать в жизнь индивидуальные стремления и мечты. У них низкая мотивация и способность к обучению. Такие обучающиеся редко принимают участие в общественной жизни, не стремятся стать хорошими специалистами, с трудом осваивают учебный материал.

Итоги *пилотажного* эксперимента подтверждают актуальность проблемы развития социальной зрелости обучающихся в колледжах.

Для подтверждения актуальности проблемы развития социальной зрелости обучающихся и определения состояния рассматриваемой проблемы в Тюменском лесотехническом техникуме (далее обучающиеся экспериментальной группы) был организован и проведен второй этап опытно-экспериментальной работы – *констатирующий эксперимент* (2015 г.).

С целью получения более полной и объективной информации о проблемах развития социальной зрелости обучающихся, исследования социальной зрелости обучающихся, учитывая результаты пилотажного эксперимента, в Тюменском лесотехническом техникуме был организован круглый стол на тему: «Личностная и социальная зрелость обучающихся колледжа», в котором приняли участие эксперты из числа преподавателей колледжа, кураторов учебных групп, психологов, а также руководителей деревообрабатывающих предприятий. Преподаватели колледжа отмечали, что на этапе поступления в колледж,

большинство выпускников общеобразовательных школ малоинициативные в профессиональном самоопределении, имеют проблемы в межличностных контактах, пассивны в получении новых знаний, с недостаточным уровнем ответственности в учебно-профессиональной деятельности. Руководители предприятий определили свои требования к подготовке выпускников. Было заявлено, что нарастает спрос на социально активных выпускников профессиональных учебных заведений, с развитыми социально значимыми качествами, так как именно такие специалисты способны эффективно планировать, организовывать и выполнять профессиональную деятельность, выстраивать межличностные коммуникации, сотрудничать с коллегами, заниматься самообразованием и саморазвитием. Психологи отмечали, что пассивно взрослеющие молодые люди, попав в новую учебную среду, испытывают стресс и тревогу, в результате у них появляются признаки невротических состояний, которые впоследствии могут затрагивать нарушения практически всех познавательных процессов [140].

Так как результаты настоящего исследования распространяются на профессиональные образовательные организации в рамках одной возрастной группы (от 15 до 20 лет), число участников констатирующего этапа эксперимента ограничилось одной экспериментальной группой, состоящей из обучающихся Тюменского лесотехнического техникума специальности «Технология деревообработки», в количестве 120 человек.

Важным моментом в проведении *констатирующего* этапа эксперимента являлось решение двух задач: 1) оценка развитости показателей социальной зрелости обучающихся экспериментальной группы 2) выявление и определение типов личности обучающихся экспериментальной группы, исходя из уровня развития их социальной зрелости.

Для решения этих задач была разработана авторская методика, в частности «Карта экспертной оценки показателей социальной зрелости обучающихся колледжа», представленная в таблице 2.

Таблица 2 – Карта экспертной оценки показателей социальной зрелости обучающихся колледжа

Показатели социальной зрелости	Уровни развития показателей социальной зрелости			
	Высокий уровень	Достаточный	Средний уровень	Низкий уровень
	Коэффициенты проявления уровней развития показателей социальной зрелости обучающихся			
	Высокий – $0,9 < K < 1,0$	Достаточный - $0,7 < K < 0,8$	Тревожный – $0,5 < K < 0,6$	Низкий, $0,3 < K < 0,4$
1. Ответственность за результаты учебной деятельности	высокий уровень субъективного контроля; – ответственность за результаты учебной деятельности	достаточный уровень субъективного контроля; ответственность за результаты учебной деятельности	средний уровень субъективного контроля; слабая ответственность за результаты учебной деятельности	низкий уровень субъективного контроля; безответственность за результаты учебной деятельности
2. Активность в учебной деятельности	высокая активность в учебной деятельности	достаточная активность в учебной деятельности	средняя активность в учебной деятельности	низкий уровень в учебной деятельности
3. Инициативность (способность к самостоятельной деятельности в социальных проектах, проявляя креативность)	высокий уровень инициативности	достаточный уровень инициативности	средний уровень инициативности	безынициативность
4. Дружелюбие	высокий уровень дружелюбия	достаточный уровень дружелюбия	средний уровень дружелюбия	низкий уровень дружелюбия

Продолжение таблицы 2

5. Коммуникативность (способность к межличностным взаимодействиям)	высокий уровень коммуникативности	достаточный уровень коммуникативности	средний уровень коммуникативности	низкий уровень коммуникативности
6. Позитивное взаимодействие (способность организовывать работу в группе для конструктивного общения)	высокая потребность в организационной работе в группе для конструктивного общения	достаточная потребность в организационной работе в группе для конструктивного общения	средняя потребность в организационной работе в группе для конструктивного общения	низкий уровень потребности в организационной работе в группе для конструктивного общения
7. Учебное взаимодействие (направленность на совместное решение учебных задач)	высокий уровень направленности на совместное решение учебных задач	достаточный уровень направленности на совместное решение учебных задач	средний уровень направленности на совместное решение учебных задач	отсутствие направленности на совместное решение учебных задач
8. Коллективное взаимодействие (взаимодействие для реализации общественно-полезного труда)	высокий уровень взаимодействия для реализации общественно-полезного труда	достаточный уровень взаимодействия для реализации общественно-полезного труда	средний уровень взаимодействия для реализации общественно-полезного труда	отсутствие способностей во взаимодействиях для реализации общественно-полезного труда
9. Опыт реализации функции наставника в студенческой группе (оказание помощи одногруппникам)	высокий уровень опыта реализации функции наставника	достаточный уровень опыта реализации функции наставника	средний уровень опыта реализации функции наставника	отсутствие опыта реализации функции наставника

В качестве экспертов были задействованы преподаватели специальных дисциплин, кураторы групп, психолог Тюменского лесотехнического техникума, а также представители (руководители практик) промышленных производств. Общее число экспертов составило 12 человек. Задача экспертов заключалась в оценивании показателей социальной зрелости обучающихся и определении их типа личности, используя карту экспертной оценки и приведенный ниже алгоритм оценивания.

В научных работах отечественных и зарубежных исследователей рекомендуется использовать уровневый подход при оценивании показателей социальной зрелости. В нашей работе мы также будем применять уровни, опираясь на работы исследователей: А. А. Гудзовской [41], Л. А. Калашниковой [61], Е. Г. Каменевой [64], А. Р. Лопатина [89], А. Л. Мальчуковой [96], А. В. Поздняковой [122], И. А. Рудневой [133], Т. В. Степановой [150], Н. В. Шрамко [178] и др.

В педагогических трудах представлен широкий спектр постепенного восхождения учащихся по траекториям, например: 1) в исследовании В.С. Блума [191] выделено шесть категорий обучения – знание, понимание, умение, анализ, синтез и оценивание; 2) П.О. Лукша [90] характеризует три этапа личностного становления – социально взрослый (формальное образование), внутренне взрослый (личностное развитие + лидерское / предпринимательское образование), просветленный взрослый (саморазвитие + духовность).

Уровневый подход при решении первой задачи (оценивание показателей социальной зрелости обучающихся) мы связываем и с одновременным количественным переходом на более высокий уровень социальной зрелости, и с их качественным наполнением в рамках каждого типа личности обучающихся.

Механизм оценивания развитости показателей социальной зрелости заключается в технике перевода количественных показателей в качественные. Если принять за высокий (эталонный) уровень показателя – 100%, а за низкий уровень – 40%, то уровни распределятся в следующем процентном соотношении:

- 1) 30÷40% – низкий уровень (коэффициент проявления $0,3 < K < 0,4$);
- 2) 50÷60% – средний уровень (коэффициент проявления $0,5 < K < 0,6$);
- 3) 70÷80% – достаточный уровень (коэффициент проявления $0,7 < K < 0,8$);
- 4) 90÷100% – высокий уровень (коэффициент проявления $0,7 < K < 0,8$).

Далее с помощью экспертной оценки определялись типы личности обучающихся, исходя из уровня развития их показателей социальной зрелости.

Существуют различные подходы к типологизации личности обучающегося. В нашей работе она связана с выявлением групп обучающихся, обладающих достаточным сходством по множеству выделенных показателей социальной зрелости. При этом, в данном исследовании главным фактором, определяющим характерологические особенности типа личности обучающегося, является оценивание развитости этих показателей.

При определении типа личности обучающегося мы также придерживались уровневой шкалы. За эталонный уровень (100%), принимаем развитость всех показателей социальной зрелости (ответственность за результаты учебной деятельности, активность в учебной деятельности, инициативность; дружелюбие, коммуникативность, позитивное взаимодействие; учебное и коллективное взаимодействие, готовность к социальной самоотдаче), а низкий уровень (количество развитых показателей менее четырех) за 40%, мы выделяем четыре типа личности обучающегося колледжа:

- 1) низкий уровень (коэффициент проявления $0,3 < K < 0,4$) – объектно-асоциальный тип социальной зрелости;
- 2) средний уровень (коэффициент проявления $0,5 < K < 0,6$) – объектно-просоциальный тип социальной зрелости;
- 3) достаточный уровень (коэффициент проявления $0,7 < K < 0,8$) – субъектно-эгоистичный тип социальной зрелости;
- 4) высокий (коэффициент проявления $0,7 < K < 0,8$) – субъектно-просоциальный тип социальной зрелости.

Количественный результат по экспертной оценке определялся путем получения среднеарифметического числа оценок двенадцати экспертов. На основании исследования показателей социальной зрелости экспертами, появилась возможность определить экспериментальные группы обучающихся согласно типам их личности.

Первую группу составили обучающиеся *объектно-асоциального* типа личности (23%), с низким уровнем развитости показателей социальной зрелости и коэффициентом проявления ($0,3 < K < 0,4$).

Вторая группа состояла из обучающихся *объектно-просоциального* типа личности (50%) со средним уровнем сформированности показателей социальной зрелости и коэффициентом проявления ($0,5 < K < 0,6$).

В третью группу вошли обучающиеся *субъектно-эгоистичного* типа личности (20%) с достаточным уровнем сформированности показателей социальной зрелости и коэффициентом проявления ($0,7 < K < 0,8$).

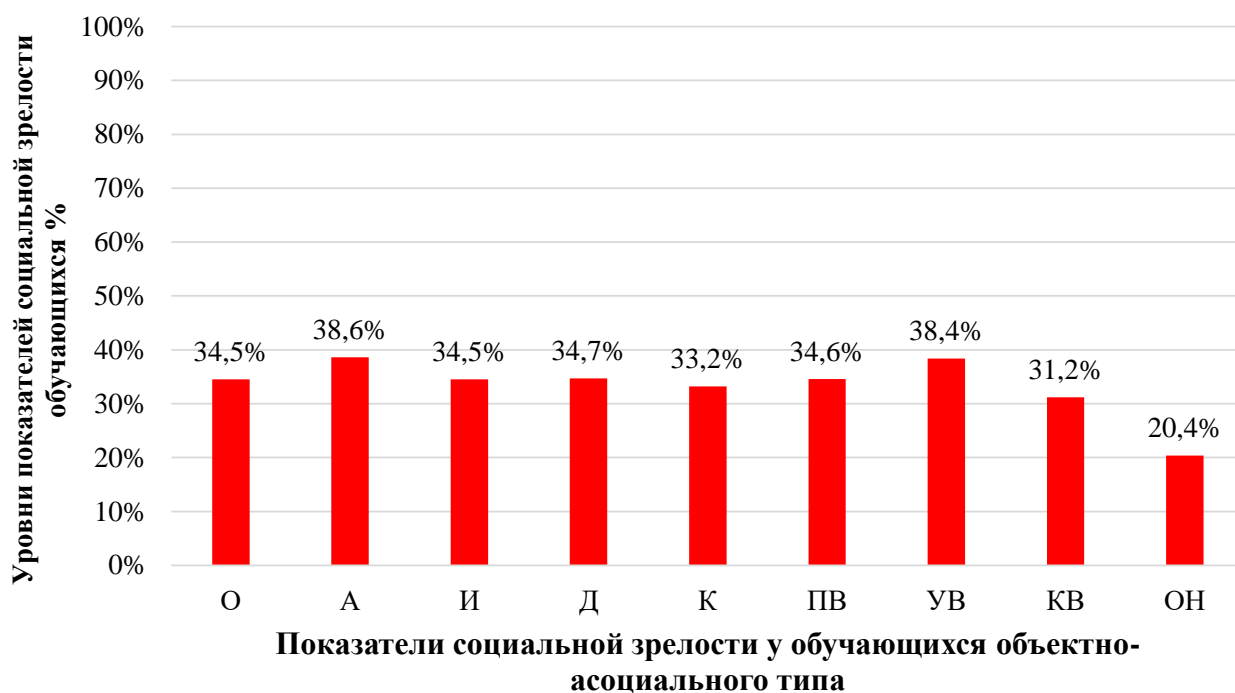
Четвертая группа объединила обучающихся *субъектно-альтруистичного* типа личности (7%) с высоким уровнем сформированности показателей социальной зрелости и коэффициентом проявления ($0,9 < K < 1,0$).

Далее представим результаты экспертной оценки, выраженные в следующих показателях (для каждого типа личности обучающегося):

- 1) ответственность за результаты учебной деятельности (О);
- 2) активность в учебной деятельности (А);
- 3) инициативность (И);
- 4) дружелюбие (Д);
- 5) коммуникативность (К);
- 6) позитивное взаимодействие (ПВ);
- 7) учебное взаимодействие (УВ);
- 8) коллективное взаимодействие (КВ);
- 9) опыт реализации функции наставника в студенческой группе (ОН).

Исходя из результатов исследования, было выявлено, что у обучающихся *объектно-асоциального типа* доминирует критический и тревожный уровни показателей социальной зрелости.

Ниже, на рисунке 2 представлена диаграмма, отражающая процентное содержание показателей социальной зрелости обучающихся *объектно-асоциального типа*.



Коэффициенты проявления показателей социальной зрелости			
$0,9 < K < 1,0$	$0,7 < K < 0,80$	$0,5 < K < 0,6$	$0,3 < K < 0,4$
высокий	достаточный	тревожный	критический

Рисунок 2 – Уровни показателей социальной зрелости у обучающихся *объектно-асоциального типа* личности

Условные обозначения: О – ответственность за результаты учебной деятельности; А – активность в учебной деятельности; И – инициативность; Д – дружелюбие; К – коммуникативность; ПВ – позитивное взаимодействие; УВ – учебное взаимодействие; КВ – коллективное взаимодействие; ОН – опыт реализации функции наставника в студенческой группе.

Как показало исследование, обучающиеся объектно-асоциального типа не проявляют интереса к получению знаний, безответственны в учебной деятельности (показатель 1 «ответственность за результаты учебной деятельности» составил 34,5%, а это критический уровень проявления показателя), у них нет четкого представления о содержании и специфике профессиональной деятельности, им сложно идентифицировать себя с представителями профессиональной группы. Низкая степень самооценки свидетельствует о неумении саморефлектировать, корректировать и обогащать профессиональную деятельность. В достижении поставленных целей, обучающиеся объектно-асоциального типа используют общественно неодобряемые способы. Они нетерпимы к мнению окружающих, не умеют выслушивать других, часто конфликтуют. Было установлено, что обучающиеся этой группы не соблюдают общепринятые нормы поведения, в основном ориентируются на мнение обучающихся с аморальным поведением, что приводит к постоянному нарушению дисциплины в учебной деятельности. Эти студенты плохо осваивают профессиональные компетенции (показатель 2 «активность в освоении профессиональных компетенций» – 38,6%). Характеризуются низкой степенью ответственности, необязательностью в выполнении данных преподавателю и одноклассникам обещаний. Они безынициативны, нередко уклоняются от участия в общественной жизни, а если и участвуют, то неохотно (показатель 3 «инициативность» составил 34,5%).

Обучающиеся объектно-асоциального типа неуважительно относятся к чувствам других людей, безучастны к их проблемам, безразличны к просьбам (низкий уровень показателя 4 «дружелюбие» – 34,7%).

Обучающиеся этого типа больше опасаются неудачи, чем стремятся к успеху, не способны к межличностным взаимодействиям (показатель 5 «коммуникативность» – 33,2%).

Эксперты отмечают, что обучающиеся с объектно-асоциальным типом личности чаще всего не способны конструктивно общаться в группе, не способны

выслушивать мнение окружающих (показатель 6 «позитивное взаимодействие» – 34,6%). В связи с этим обстоятельством у них полностью отсутствует желание поддерживать членов коллектива, нет заинтересованности в оказании им помощи (показатель 9 «опыт реализации функции наставника в студенческой группе» – 20,4%).

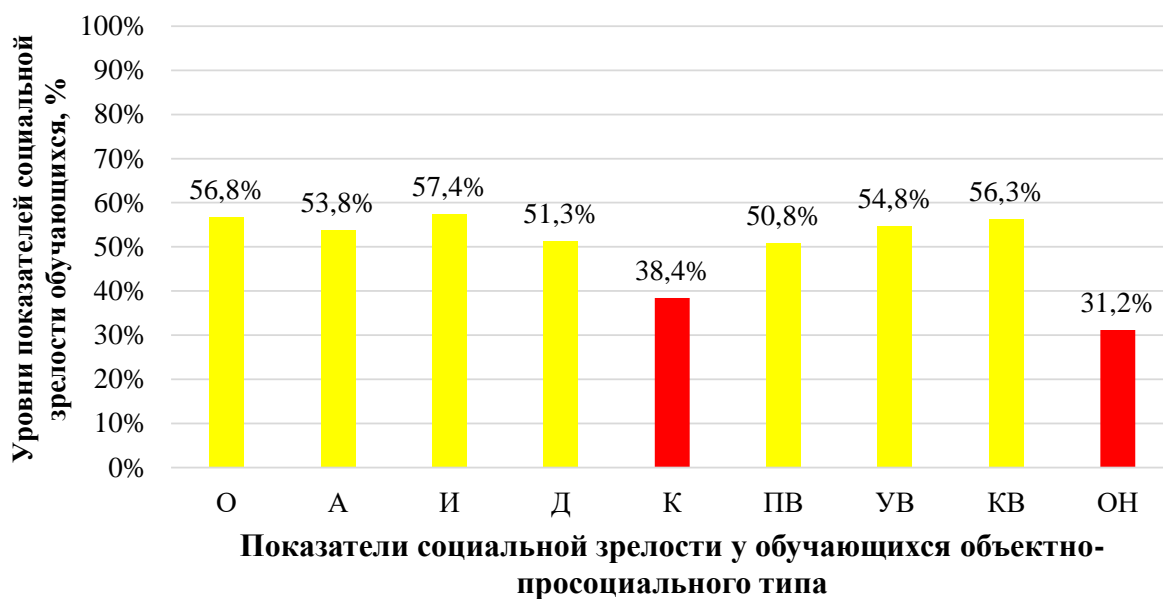
Большинство обучающихся объектно-асоциального типа безответственны в решении учебных задач в студенческой группе, они не стремятся поддерживать хорошие отношения с одноклассниками, о чем свидетельствует выраженность (показателя 7 «учебное взаимодействие» – 38,4 % и показатель 8 «коллективное взаимодействие» – 31,2%, низкий уровень).

Анализ результатов экспертной оценки показал, что 50% обследуемых имеют *объектно-просоциальный тип личности*. Результаты исследования свидетельствуют, что большинство этих обучающихся имеют тревожный уровень показателей социальной зрелости, коэффициент проявления – $0,5 < K < 0,6$. Оценки экспертов представлены на рисунке 3.

Из диаграммы видно, что в обучении обучающихся объектно-просоциального типа личности возникают сложности (показатель 1 «ответственность за результаты учебной деятельности» – 56,8%). С одной стороны, они хорошо выполняют четкие предписания, но с другой стороны – не очень удачно действуют, когда им самим приходится составлять планы реализации учебно-профессиональной деятельности. Отмечается положительное отношение к выбранной профессии, однако, отсутствует желание заниматься самостоятельно.

Как показало исследование, на момент поступления в колледж, обучающиеся объектно-просоциального типа не имеют четкого представления о содержании и специфике профессиональной деятельности, о ее интересности, общественной полезности. Профессиональные компетенции осваиваются с трудом (показатель 2 «активность в освоении профессиональных компетенций» – 53,8%). Инициативность этих обучающихся в общественных делах проявляется

в основном в виде угодливости, показатель 3 «инициативность» – 57,4%) (рисунок 3).



Коэффициенты проявления показателей социальной зрелости			
0,9<K<1,	0,7<K<0,8	0,5<K<0,	0,3<K<0,
высокий	достаточный	тревожный	критический

Рисунок 3 – Уровни показателей социальной зрелости у обучающихся объектно-просоциального типа личности

Условные обозначения: О – ответственность за результаты учебной деятельности; А – активность в учебной деятельности; И – инициативность; Д – дружелюбие; К – коммуникативность; ПВ – позитивное взаимодействие; УВ – учебное взаимодействие; КВ – коллективное взаимодействие; ОН – опыт реализации функции наставника в студенческой группе.

Обучающиеся объектно-просоциального типа личности готовы к выполнению общепринятых норм поведения, дисциплину стараются не нарушать, однако их деятельность крайне не организована, а ответственность за решение поставленных задач они перекладывают на других людей. У них слабые волевые процессы, поэтому им легче со всем соглашаться. Им сложно понимать и проявлять сочувствие (показатель 4 «дружелюбие» – 51,3%). Данные обучающиеся не уверены в своих силах и способностях, не проявляют упорство

в осуществлении собственных намерений, и поэтому они чаще всего не готовы к деловому сотрудничеству (показатель 5 «коммуникативность» – 38,4%, критический уровень показателя).

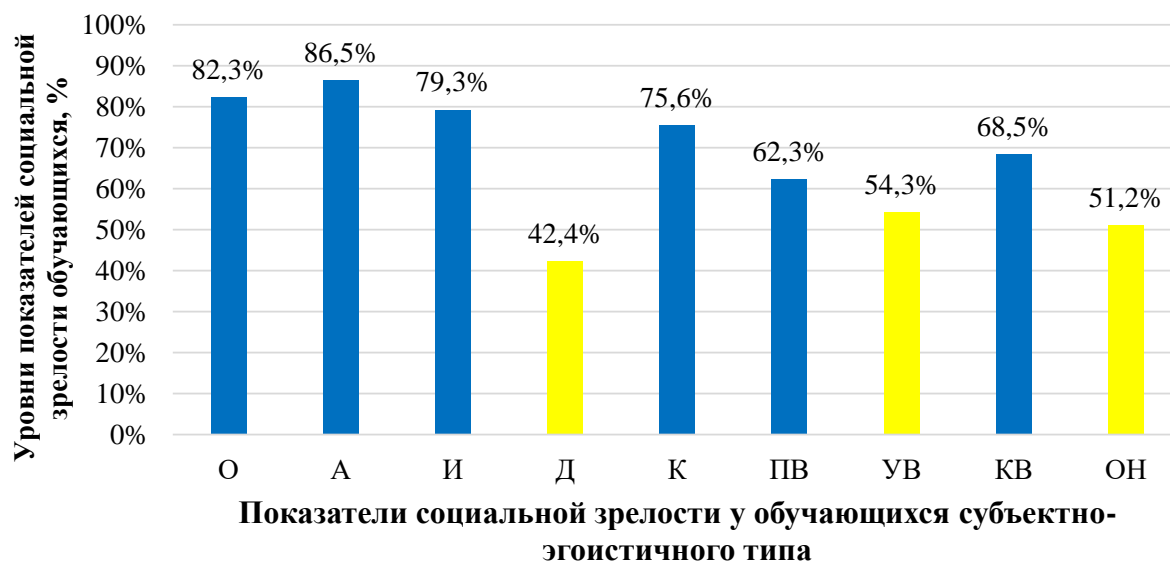
Значительная часть этих обучающихся с трудом контролирует свои отношения с окружающими людьми (показатель 6 «позитивное взаимодействие» – 50,8%). У обучающихся объектно-просоциального типа личности слабая ориентация на совместное решение учебных задач и коллективное взаимодействие, о чем свидетельствуют тревожные показатели социальной зрелости (показатель 7 «учебное взаимодействие» – 54,8% и показатель 8 «коллективное взаимодействие» – 56,3%).

Критический уровень показателя социальной зрелости у данных обучающихся проявляется и в слабой готовности оказывать профессиональную помощь членам коллектива, так как они сами испытывают затруднения в этой области (показатель 9 «опыт реализации функции наставника в студенческой группе» – 31,2%).

Анализ результатов экспертной оценки показателей социальной зрелости обучающихся *субъектно-эгоистичного типа личности* представлены на рисунке 4.

У данной группы обучающихся достаточный уровень у показателей социальной зрелости, коэффициент проявления – $0,7 < K < 0,8$ (синий цвет). По мнению экспертов, у этих обучающихся отмечается повышенный интерес к знаниям, ответственность за организацию собственной учебной деятельности (показатель 1 «ответственность за результаты учебной деятельности» – 82,3%). Они заинтересованы в том, чтобы стать высокопрофессиональными специалистами в своей области. Большинство из них проявляли интерес к специальности задолго до поступления в колледж и готовы заниматься по специальности дополнительно, считая, что учебная программа дает лишь базовый уровень знаний. Поскольку у них присутствует установка на внутренние ресурсы, они на высоком уровне осваивают профессиональные компетенции, (показатель 2 «активность в освоении

профессиональных компетенций» – 86,5%). У этих обучающихся высокая готовность (инициатива) использовать весь потенциал учебной деятельности для саморазвития, отмечается стремление к волевому напряжению при достижении целей в профессиональной деятельности (рисунок 4).



Коэффициенты проявления показателей социальной зрелости			
$0.9 < K < 1.0$	$0.7 < K < 0.8$	$0.5 < K < 0$	$0.3 < K < 0.4$
высокий	достаточный	тревожный	критический

Рисунок 4 – Уровни показателей социальной зрелости у обучающихся субъектно-эгоистичного типа личности

Условные обозначения: О – ответственность за результаты учебной деятельности; А – активность в учебной деятельности; И – инициативность; Д – дружелюбие; К – коммуникативность; ПВ – позитивное взаимодействие; УВ – учебное взаимодействие; КВ – коллективное взаимодействие; ОН – опыт реализации функции наставника в студенческой группе.

На первое место в ответе на вопрос: «Что вы ожидаете от будущей работы?», обучающиеся субъектно-эгоистичного типа ставят «самосовершенствование», однако они и самоутверждаются через свои достижения в профессиональном труде. Профессия выступает в качестве инструмента для финансового благополучия. В связи с этим, у них стабильный

высокий интерес к получению знаний, они понимают, что необходимо хорошо учиться, добросовестно выполняя задания на учебных встречах и на практике по специальности.

Для данной группы обучающихся характерна дисциплинированность, они сознательно выполняют нормы учебной организации, но проявляют несогласие с мнением преподавателя или одноклассников, когда имеют иную точку зрения.

Обучающиеся субъектно-эгоистичного типа инициативны (показатель 3 «инициативность» – 79,3%), могут правильно оценить свое поведение и поведение окружающих, обладают чувством долга. Они готовы и способны к самостоятельному труду, чаще всего стараются вовремя выполнять поставленные задачи, умеют преодолевать трудности при выполнении целенаправленных действий. Эти обучающиеся могут своими силами (внутренний ресурс для достижения успеха) обеспечивать условия для выполнения самостоятельной качественной деятельности вне зависимости от наличия трудностей, проявляют настойчивость и целеустремленность. Эксперты отмечают, что эти обучающиеся отличаются целеустремленностью и умением сосредоточиться на важной проблеме. Активно участвуют в общественных делах, не испытывая затруднений в аргументации своей точки зрения, считая ее более правильной.

Эксперты отмечают, что обучающиеся субъектно-эгоистичного типа не всегда готовы порадоваться за достижения и успехи других людей, тревожный уровень показателя 4 «дружелюбие» – 42,4%.

У обучающихся субъектно-эгоистичного типа достаточно сформирована деловая направленность в межличностных взаимодействиях (показатель 5 «коммуникативность» – 75,6%). Однако эксперты также отмечают, что обучающиеся субъектно-эгоистичного типа чаще всего ограничиваются исключительно личными интересами: жесткое отстаивание своей точки зрения, умение влиять на коллектив в принятии решения, устойчивая убежденность в своей правоте (показатель 6 «позитивное взаимодействие» – 62,3%).

Для данных обучающихся характерна слабая направленность на совместное решение учебных задач, избирательное взаимодействие с членами коллектива (показатель 7 «учебное взаимодействие» – 54,3% и показатель 8 «коллективное взаимодействие» – 68,5%). Обучающиеся субъектно-эгоистичного типа способны выступать в роли наставника, однако с позиции «я сам за тебя все решу» и только после того, как реализованы собственные планы (показатель 9 «опыт реализации функции наставника в студенческой группе» – 51, 2%).

Результаты экспертной оценки показали, что количество обучающихся *субъектно-просоциального типа личности* в обследуемой группе составляет лишь 7 %.

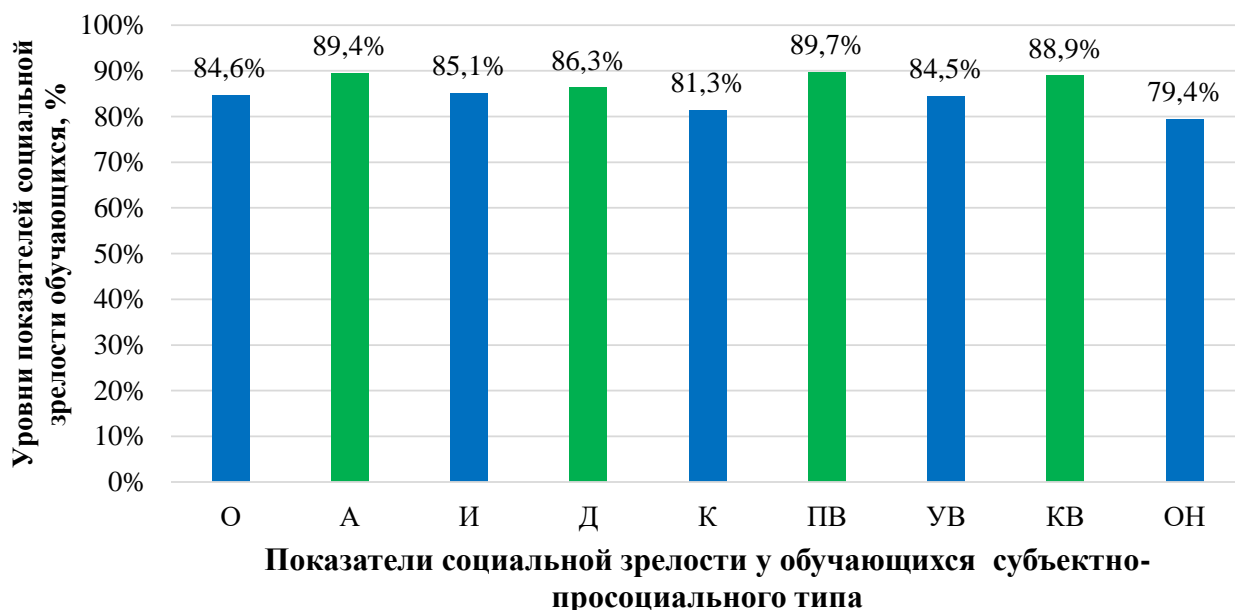
На рисунке 5 наглядно видно, что у этих обучающихся в основном идеальный коэффициент проявления – $0,9 < K < 1,0$ (синий цвет) по всем показателям социальной зрелости.

Обучающиеся этого типа проявляют повышенный интерес к знаниям, успешны в учебной деятельности, у них высокий уровень субъективного контроля. Они ответственны, умеют хорошо организовывать собственную учебную деятельность (о чем свидетельствует показатель 1 «ответственность за результаты учебной деятельности» – 84,6%). Данная группа обучающихся ориентирована на получение профессиональных знаний, у них положительное отношение к выбранной профессии.

Для субъектно-просоциального типа характерна выдержанность, внутренняя организованность и привычка подчиняться собственным целям (самодисциплина) и общественным установкам. Они ответственно относятся к учению, к различным видам трудовой деятельности. Добровольно выполняют правила, установленные учебным заведением.

Обучающиеся субъектно-просоциального типа проявляют живой интерес во взаимодействии с окружающими и близкими. Они отзывчивы, заботливы, способны проявлять сочувствие к людям (показатель 4 «дружелюбие» – 86,3%).

Обучающиеся субъектно-просоциального типа направлены на межличностное взаимодействие, умеют принимать решения и выбирать программу действий, показатель 5 «коммуникативность» – 81,3%. Инициативны в общественной жизни (показатель «инициативность» – 85,1%), при этом руководствуются только высоконравственными, общественно приемлемыми способами, проявляя справедливость при любых обстоятельствах.



Коэффициенты проявления показателей социальной зрелости			
$0,9 < K < 1,0$	$0,7 < K < 0,80$	$0,5 < K < 0,6$	$0,3 < K < 0,4$
высокий	достаточный	тревожный	критический

Рисунок 5 – Уровни показателей социальной зрелости у обучающихся субъектно-просоциального типа личности

Условные обозначения: О – ответственность за результаты учебной деятельности; А – активность в учебной деятельности; И – инициативность; Д – дружелюбие; К – коммуникативность; ПВ – позитивное взаимодействие; УВ – учебное взаимодействие; КВ – коллективное взаимодействие; ОН – опыт реализации функции наставника в студенческой группе.

Обучающиеся субъектно-просоциального типа стремятся поддерживать хорошие отношения в коллективе. Они способны организовывать работу в учебной группе, готовы к оказанию помощи одногруппникам в учебной

и производственной деятельности (показатель 6 «позитивное взаимодействие» – 89,7%).

Эксперты отмечают, что обучающиеся субъектно-просоциального типа стремятся поддерживать хорошие отношения в коллективе. Аргументированно отстаивают собственное мнение для достижения общей цели и помогают окружающим в выражении своих мыслей. Эти обучающиеся способны эффективно сотрудничать в коллективе. Они умеют при необходимости подчинять личные интересы общественным, общаться с разными людьми, умеют слушать и слышать, уважать чужое мнение, находить компромисс в спорных ситуациях, направлены совместно решать учебные задачи (показатель 7 «учебное взаимодействие» – 84,5% и показатель 8 «коллективное взаимодействие» – 88,9%).

Из четырех групп обучающихся только представители субъектно-просоциального типа готовы и способны брать на себя функцию наставника в учебно-профессиональных и социальных проектах (показатель 9 «опыт реализации функции наставника в студенческой группе» – 79,4%).

Итак, были определены 4 группы обучающихся с разным уровнем развитости социальной зрелости с присущими им следующими характеристиками:

1) *объектно-асоциальный тип*, для которого характерен низкий уровень развитости всех показателей социальной зрелости: низкий уровень субъективного контроля, что выражается в безответственном отношении обучающихся к собственной учебной деятельности; слабая установка на получение профессионального образования; сложность в освоении профессиональных компетенций; неуспешность в учебе; отсутствие потребности к самореализации в профессиональной деятельности; безразличие к проблемам и просьбам окружающих людей; неумение планировать собственную деятельность; повышенная конфликтность, в некоторых случаях и аморальное поведение; отсутствие инициативы во взаимодействии с одноклассниками, отсутствие

стремления поддерживать с ними хорошие отношения; неспособность контролировать свои эмоции в отношении с другими людьми (агрессивность и раздражительность при общении).

2) *объектно-просоциальный тип* с низким и средним уровнями показателей социальной зрелости: низкий уровень субъективного контроля, выраженный в слабой организации собственной учебной деятельности; недостаточная установка на получение профессионального образования; неумение выстраивать индивидуальную образовательную траекторию; слабое освоение профессиональных компетенций; неуверенность в своих силах и способностях; ситуативные саморегуляция и самоорганизация; слабо выраженные волевые процессы; отсутствие личной ответственности за совершенные поступки; избегание ответственности за решения поставленных задач; неумение отстаивать свою точку зрения; сложность в выполнении самостоятельной работы; неумение контролировать свои отношения с окружающими людьми; слабая продуктивность в совместной деятельности.

3) *субъектно-эгоистичный тип*, для которого характерен достаточный уровень развитости всех показателей социальной зрелости: высокий уровень субъективного контроля над любыми значимыми ситуациями; ответственность за организацию собственной учебной деятельности; увлеченность практической и теоретической основой выбранной профессии; осмысленность личностного профессионального саморазвития, высокая установка на получение профессионального образования; дисциплинированность; успешность в учебе, направленность на обогащение собственного профессионального опыта; активность в трудовой деятельности; стремление достигать высокий результат любыми путями; амбициозность; оптимистическое отношение к жизни и жизненным обстоятельствам; преобладание собственных интересов и увлечений; эмоциональная стабильность; уверенность в себе, целеустремленность; индивидуальная инициативность; стремление к лидерству; нетерпимость к другому мнению, слабая ориентация на сотрудничество и работу

в коллективе; слабая эмпатия в отношении окружающих людей; избирательное взаимодействие с членами коллектива; отсутствие готовности брать на себя функцию наставника и участвовать в социальных проектах.

4) *субъектно-просоциальный тип* с высоким уровнем развитости всех показателей социальной зрелости: высокий уровень субъективного контроля над любыми значимыми ситуациями; ответственность за организацию собственной учебной деятельности; успешное освоение профессиональных компетенций; стремление достигать поставленные цели; устойчивое стремление к профессиональной самореализации; дисциплинированность, успешность в учебе; высокий деловой настрой при выполнении учебных заданий; способность к применению профессиональных знаний и умений в трудовой деятельности; оптимистическое отношение к жизни и жизненным обстоятельствам, позитивный настрой по отношению к окружающим; инициативность; терпение; выносливость; активность; отзывчивость, заботливость, проявление сочувствия и эмпатии; доброта и открытость; проявление готовности помогать окружающим, альтруизм; направленность на взаимные действия; потребность в общении, стремление поддерживать хорошие отношения в коллективе; способность контролировать отношения с другими людьми; готовность к оказанию помощи одноклассникам в учебной и производственной деятельности; готовность брать на себя функцию наставника в учебно-профессиональных и социальных проектах.

Таким образом, на основании проведенного диагностического обследования мы пришли к выводу о том, что уровень социальной зрелости у преобладающего большинства обучающихся недостаточно развит и не соответствует требованиям, предъявляемым обществом. Наличие данного факта не только препятствует самостоятельно, по собственному желанию выбирать будущую профессию, но и нарушает процесс развития личностных качеств обучающихся колледжа.

В результате можно констатировать необходимость создания в учебно-воспитательном процессе колледжа специальных условий, направленных на развитие социальной зрелости обучающихся.

2.2 Создание условий для развития социальной зрелости обучающихся колледжа в процессе общественно полезной деятельности

Цель данного параграфа – представить содержание практического материала по созданию организационно-педагогических и психолого-педагогических условий, направленных на развитие социальной зрелости обучающихся колледжа в процессе общественно полезной деятельности.

Как следует из параграфа 1.3, выявленные организационно-педагогические условия направлены на обогащение образовательных технологий и межличностных взаимоотношений общественно полезной деятельностью посредством разработанного проектно-модульного комплекса. При этом – психолого-педагогические условия развития социальной зрелости обучающихся рассматриваются в виде реализации преподавателями различных тактик (опекунство, наставничество, партнерство, сотрудничество) социального-педагогического сопровождения с учетом разных типов (объектно-асоциального, объектно-просоциального, субъектно-эгоистического, субъектно-просоциального) личности обучающегося.

Реализация выявленных условий невозможна без специальной подготовки преподавателей колледжа к работе в новых условиях по обеспечению развития социальной зрелости обучающихся. Это очень важный вопрос, поскольку в

большинстве своем преподаватели имеют лишь техническое образование и не владеют педагогическими навыками и опытом. В связи с этим обстоятельством был организован семинар-практикум «Профессиональная готовность преподавателей к обеспечению развития социальной зрелости обучающихся колледжа». Тематика программы семинара-практикума представлена в таблице 3.

Программа семинара-практикума рассчитана на 64 часа, тематика состоит из пяти разделов: раздел, связанный с общим представлением о личностной и социальной зрелости обучающихся колледжа и, четырех разделов, посвященных условиям ее развития. Материалы всех разделов направлены на:

- изучение и освоение материала, посвященного развитию социальной зрелости обучающихся в профессиональной образовательной организации;
- определение наиболее эффективных технологий, методов и средств для развития социальной зрелости обучающихся;
- комплексный анализ, обобщение и систематизацию отечественного и зарубежного опыта с целью моделирования организационно-педагогических условий, за счет которых реализуется задача развития социальной зрелости обучающихся в учебно-воспитательном процессе колледжа.

Таблица 3 – Программа семинара-практикума «Профессиональная готовность преподавателей к обеспечению развития социальной зрелости обучающихся колледжа»

Разделы	Содержание	Количество часов		
		Семинар	Практическое задание	Анализ
Личностная и социальная зрелость	Феномен и разновидности зрелости; аспекты зрелости личности; характеристики личностной зрелости; социализированность личности; социальная зрелость; просоциальная ориентация человека; характеристики социальной зрелости	4	2	2

Продолжение таблицы 3

Проблема развития социальной зрелости студентов в образовательном процессе колледжа	Подростковый период; социальная зрелость подростков; социальная зрелость студента; проблема развития социальной зрелости студентов колледжа; типы социальной зрелости студентов; социальная направленность личности; учебно-профессиональная деятельность; компоненты, критерии, показатели и уровни социальной зрелости; становление социальной зрелости студентов	6	4	2
Воспитательный потенциал общественно полезной деятельности	Социально значимая деятельность; социальная активность; социально полезная активность; просоциальное поведение; социальное творчество; погружение обучающихся в разные виды общественно полезной деятельности; воспитательный потенциал общественно полезной деятельности	6	2	2
Социально-педагогическое сопровождение развития социальной зрелости студентов в образовательном процессе колледжа	Реализация преподавателем колледжа воспитательной функции, основная идея сопровождения; социально-педагогическое сопровождение; принципы и этапы социально-педагогического сопровождения; тактики социально-педагогического сопровождения: опекуновство, наставничество, партнерство, сотрудничество, характеристики профессиональной позиции педагога-опекуна; потенциал наставничества; основные цели и условия тактик партнерства и сотрудничества	6	4	4
Методы и формы, способствующие развитию социальной зрелости обучающихся	Методы (разъяснения, убеждения, дискуссии, формирования положительной профессиональной установки, объяснения, взаимодействия, метод проектов, моделирование практических ситуаций). Формы (лекция-диалог, проблемная лекция, лекция с задуманными ошибками, ситуационно-ролевая игра, деловая игра с использованием специализированной лексики, групповая работа, экскурсии по профилю специальности, имитация практической профессиональной деятельности)	4	4	2
Организация практической части эксперимента	Цели и задачи практической части экспериментальной работы; программа по реализации организационно-педагогических и психолого-педагогических условий в учебно-воспитательном процессе колледжа; оценка показателей социальной зрелости обучающихся	4	4	2

Данный семинар-практикум позволил: 1) выявить готовность преподавателей к проведению экспериментальной работы по обеспечению условий развития социальной зрелости обучающихся; 2) повысить уровень профессиональной компетентности преподавателей колледжа, о чем свидетельствовал анализ профессиональной активности участников мероприятия;

- 3) обнаружить способы обогащения учебно-воспитательного процесса;
- 4) определить виды деятельности преподавателей, подготовить методические материалы;
- 5) оценить потенциальные возможности реализации организационно-педагогических и психолого-педагогических условий.

На этапе подготовки к практической реализации эксперимента было принято решение, что в состав участников, обеспечивающих процесс развития социальной зрелости обучающихся, будут входить следующие представители: преподаватели профессионального цикла Тюменского лесотехнического техникума специальности «35.02.03 Технология деревообработки», кураторы групп этой же специальности, психолог Тюменского лесотехнического техникума а также представители (руководители практик) промышленных производств (ООО Фабрика кухни "Хай-Тек", ПК «Мебель ГРУПП», ООО «Завод каркасного домостроения»).

Материалы семинара-практикума послужили основой для проектирования дальнейшей экспериментальной работы по созданию организационно-педагогических условий, направленных на активизацию общественно полезной деятельности в учебно-воспитательном процессе колледжа

В качестве основной организационной формы, направленной на реализацию организационно-педагогических условий в учебно-воспитательном процессе колледжа, был выбран специально разработанный участниками семинара-практикума *«Проектно-модульный комплекс по реализации организационно-педагогических условий развития социальной зрелости обучающихся в процессе общественно полезной деятельности»*, представленный в таблице 4.

Ключевым понятием в разработанном комплексе (лат. complex – связь, сочетание, система) мы определяем слово «проект» и рассматриваем его как термин, имеющий латинское происхождение – «брошенный вперед, выступающий, выдающийся вперед». В рамках нашего эксперимента – это деятельность, направленная на достижение заранее определенной цели или результата, имеющая определенный промежуток времени. Представленный

проектный комплекс состоит из специально созданных функциональных модулей, выступающих как структурные компоненты комплекса, обогащающего учебно-воспитательный процесс общественно полезной деятельностью.

Цель проектно-модульного комплекса состоит в учебно-профессиональном, эмоциональном и социальном обогащении образовательных технологий и межличностных взаимоотношений для реализации обучающимися общественно полезной деятельности.

В рамках первого модуля «Образовательные технологии» осуществлялось учебно-профессиональное обогащение посредством погружения обучающихся в смыслы будущей профессии с акцентом на взаимопомощь и взаимовыручку при выполнении учебных заданий, различных видов исследовательской и экспериментальной деятельности.

Второй модуль «Эмоционально-позитивная образовательная среда» включал в себя создание доброжелательной атмосферы в учебной группе для активизации субъект-субъектных отношений в социальном взаимодействии.

В рамках третьего модуля «Коллективно-социальное взаимодействие» проводилась работа по социальному обогащению учебной деятельности обучающихся

Педагогические возможности *проектно-модульного комплекса* способствуют повышению продуктивности воспитания и обучения, при этом значительно увеличивается мотивация у обучающихся к получению профессиональных знаний, формируется коммуникативная компетентность, поднимается самооценка, развивается творчество, изменяется отношение обучающихся к окружающей действительности и в значительной степени преобразуется сама личность в наращивании показателей социальной зрелости.

Таблица 4 – Проектно-модульный комплекс по реализации организационно-педагогических условий развития социальной зрелости обучающихся в процессе общественно полезной деятельности

Модуль и направление работы	Содержательное обогащение учебно-воспитательного процесса колледжа
Модуль «Образовательные технологии» (профессиональное обогащение)	
Погружения обучающихся в смыслы будущей профессии	Взаимодействие колледжа с работодателями с целью проведения экскурсий на деревообрабатывающие предприятия г. Тюмени (ООО «Тюменский фанерный завод», ООО ПК «Мебель групп», Фабрика мебели «Хай-Тек», ООО «КАРСИККО ДОМ»)
Ориентирование обучающихся на профессиональные и творческие достижения	Вовлечение обучающихся в профессионально-конкурсную деятельность для активизации освоения профессиональных компетенций на производственных площадках Тюменской области (ООО «Тюменский фанерный завод», «КАРСИККО ДОМ»)
Применение в учебном процессе научно-технического коллективного творчества обучающихся и профессиональных проб	Создание условий для развития коллективной, творческой, исследовательской компетенции и самостоятельности обучающихся путем включения их в различные виды исследовательской и экспериментальной деятельности с целью расширения у обучающихся профессионального кругозора, развития ответственности, творческого мышления, умения отстаивать свою точку зрения в процессе выполнения учебных задач в контексте профессиональных дисциплин и факультативных занятий.
Стимулирование познавательных интересов обучающихся в освоении профессиональных компетенций	Внедрение в учебный процесс эффективных инновационных, компетентностно-ориентированных, практикоориентированных педагогических технологий, форм и методов обучения (проблемное обучение, технология проектной деятельности, деловая игра) с целью совершенствования продуктивных и репродуктивных форм мышления будущего специалиста (готового к решению профессиональных задач повышенной сложности) в процессе освоения учебного материала на дисциплинах и междисциплинарных курсах профессионального цикла

Продолжение таблицы 4

Модуль «Эмоционально-позитивная образовательная среда» (эмоциональное обогащение)	
Создание эмоционально-насыщенных положительных ситуаций	Вовлечение обучающихся в эмоционально-позитивную деятельность Создание доброжелательной атмосферы в учебной группе для активизации субъект-субъектных отношений в социальном взаимодействии Организация условий для рефлексии обучающимися результатов учебной и общественно полезной деятельности, способствующие активизации положительного настроения, для принятия правильно решения в реализации поставленных целей
Создание профессионально игровых ситуаций	Погружение обучающихся в ролевую и деловую игры с целью развития коммуникативных навыков в совместной учебно-профессиональной деятельности в процессе освоения профессионально-ориентированных дисциплин
Модуль «Коллективно-социальное взаимодействие» (социальное обогащение)	
Организация коллективных творческих дел	Организация командной социально значимой деятельности, с использованием метода «Коллективная творческая деятельность» с целью развития чувства коллектива в студенческой группе при выполнении креативного проекта, при подготовке к творческим конкурсам (конференция студентов «Мы – специалисты», конкурс открытых занятий, фото-конкурс «Трудовые будни группы», конкурс исследовательских проектов «Мой мир – моя профессия», конкурс «Профессиональный портрет»
Вовлечение студенческой группы в разработку конструкторских проектов	Создание творческой мастерской в рамках проекта «Учебная фирма» для выполнения конструкторских работ с целью развития делового коллективного настроения
Включение обучающихся в активную общественную деятельность, связанную с социально-ценными отношениями	Осуществление социального проекта «Мебель своими руками» (производство изделий для социально незащищенных групп населения и образовательных организаций) с целью развития просоциальной позиции обучающихся через социально значимую деятельность на базе мастерской Тюменского лесотехнического техникума
Создание ситуаций, направленных на реализации функции наставника в студенческой группе.	Реализация обучающимися проекта «Студент-наставник» (оказание помощи одноклассникам во время учебной, внеучебной и производственной деятельности) с целью развития просоциальной позиции обучающихся
Вовлечение обучающихся в социальные пробы	Организация работы обучающихся-тьюторов в качестве волонтеров (как социально значимой деятельности) в оказании помощи обучающимся с ограниченными возможностями здоровья с целью развития у них сочувствия, отзывчивости, сопереживания, терпимости

Важно организовать взаимодействие преподавателя и обучающегося в аспекте реализации психолого-педагогических условий, обеспечивающих развитие социальной зрелости обучающихся в учебно-воспитательном процессе колледжа.

Данное условие связано с осуществлением преподавателем социально-педагогического сопровождения, которому присущи следующие принципы: нацеленности на перспективу – утверждение оптимистической гипотезы в подходе к каждому обучающемуся колледжа независимо от типа личности; ценностного отношения к профессии – направленность деятельности преподавателей на освоение обучающимися профессиональных компетенций с пониманием ими социальной значимости профессиональной деятельности в соответствии с традиционными социокультурными ценностями российского общества; деятельностного воспитания – активизация у обучающихся ответственности, активности, инициативности; социального взаимодействия – поощрение доброжелательности обучающихся, ориентации их на сотрудничество и содействие в процессе учебной деятельности и на выполнение функции наставника в коллективной работе.

В нашем исследовании социально-педагогическое сопровождение реализуется непосредственно через применение четырех тактик (опекунство, наставничество, сотрудничество, партнерство) включающих систематичную и планомерную деятельность преподавателя с обучающимися разных типов личности (объектно-асоциальный, объектно-просоциальный, субъектно-эгоистичный, субъектно-просоциальный).

Цель социально-педагогического сопровождения заключается в придании деятельности преподавателя сопровождающей функции для осуществления индивидуального подхода в учебно-профессиональной деятельности обучающихся с учетом типа их типа личности.

Опекунство. Опираясь на содержательные характеристики типов личности, мы пришли к выводу, что к обучающимся, имеющим *объектно-асоциальный тип*

эффективнее всего применять в качестве тактики сопровождения – опекуновство. При этом основное усилие преподавателя по сопровождению данной группы обучающихся в процессе формирующего эксперимента было направлено на:

- поддержание позитивного настроения обучающихся в отношении получения профессиональных знаний и умений;
- помощь в преодолении возникающих трудностей в учебно-профессиональной деятельности при освоении профессиональных компетенций;
- формирование умения планировать собственную деятельность;
- помощь в выстраивании взаимодействия с окружающими людьми, в стремлении поддерживать с ними хорошие отношения;
- формирование личной ответственности за свои поступки и принятые решения.

Наставничество. Наиболее эффективной тактикой сопровождения по развитию социальной зрелости обучающихся *объектно-просоциального типа* личности, реализуемых в учебно-воспитательном процессе колледжа являются – наставничество.

Основные виды деятельности преподавателя по сопровождению обучающихся *объектно-просоциального типа* личности включали в себя:

- помощь в организации собственной учебно-профессиональной деятельности;
- активизацию установки на освоение профессиональных компетенций и получение профессионального образования;
- ориентацию и поддержку в выстраивании сотруднических взаимоотношений с членами студенческого коллектива и окружающими людьми;
- развитие уверенности в своих силах и способностях;
- информационную поддержку в отстаивании своей точки зрения при межличностном контакте;
- формирование волевого напряжения в выполнении самостоятельной работы и реализации поставленных целей;
- формирование готовности к саморегуляции и самоорганизация через преодоление отрицательного влияния социума;

– помощь в преодолении возникающих затруднений при коллективной деятельности.

Партнерство. Социально-педагогическое сопровождение обучающихся *субъектно-эгоистичного типа* личности реализовывалось через применение тактики – партнерство и включало в себя следующие виды педагогической деятельности:

- информационная поддержка по адаптации к новым условиям учебной деятельности;
- раскрытие ресурсных возможностей обучающихся в учебно-профессиональной деятельности;
- формирование готовности к саморазвитию;
- стимулирование инициативности в учебно-профессиональной деятельности;
- развитие профессионально важных качеств;
- коррекция и совершенствование культуры межличностных и коллективистских отношений.

Сотрудничество. Успешное развитие социальной зрелости обучающихся *субъектно-просоциального типа* связано с применением тактики социально-педагогического сопровождения – сотрудничество. В ходе сопровождения преподавателем ставился акцент на:

- концентрацию профессиональных интересов и предпочтений обучающегося;
- специализацию профессиональной направленности;
- стимулирование активности и инициативности в учебно-профессиональной деятельности;
- сотрудничество в реализации принятых решений;
- поддержку в осознании личной ответственности за сделанный выбор;
- развитие функции наставника в учебно-профессиональных и социальных проектах.

Таким образом нами описаны организационно-педагогические и психолого-педагогические условия по развитию социальной зрелости обучающихся в процессе общественно полезной деятельности.

В качестве основной организационной формы, направленной на реализацию организационно-педагогических условий был выбран специально созданный участниками семинара-практикума проектно-модульный комплекс, обеспечивающий учебно-профессиональное, эмоциональное и социальное обогащение образовательных технологий и межличностных взаимоотношений общественно полезной деятельностью.

В аспекте психолого-педагогических условий были раскрыты особенности социально-педагогического сопровождения обучающихся в процессе осуществления ими социально полезной деятельности, которые рассматриваются в виде реализации преподавателями различных тактик (*опекунство* – – принятие обучающегося как личности, учет его интересов, ожиданий и устремлений, стимулирование, поощрение и одобрение самостоятельности студента; *наставничество* – помощь обучающемуся в приобретении опыта, необходимого для овладения профессией и социально ориентированного взаимодействия; *партнерство* – побуждение обучающегося к взаимоподдержке и взаимовыручке в студенческой группе; *сотрудничество* – стимулирование активности и инициативности в выполнении обучающимся функции наставника в учебном и коллективном взаимодействии) с учетом типа личности обучающегося: объектно-асоциального, объектно-просоциального, субъектно-эгоистического, субъектно-просоциального.

2.3 Реализация модели развития социальной зрелости обучающихся в процессе общественно полезной деятельности

Рассмотрим процедуру реализации педагогической модели развития социальной зрелости обучающихся в процессе общественно полезной деятельности через внедрение в учебно-воспитательный процесс организационно-педагогических и психолого-педагогических условий – формирующий эксперимент (2015 – 2019 гг.).

Периоды реализации организационно-педагогических и психолого-педагогических условий совмещались в учебно-воспитательном процессе с одним практическим этапом по развитию социальной зрелости обучающихся.

В параграфе 2.2 описана основная организационная форма по реализации организационно-педагогических условий – проектно-модульный комплекс, обеспечивающий учебно-профессиональное, эмоциональное и социальное обогащение образовательных технологий и межличностных взаимоотношений в процессе общественно полезной деятельности. При этом реализация психолого-педагогических условий связана со взаимодействием преподавателя с обучающимися в контексте социального-педагогического сопровождения по осуществлению им различных тактик (опекунство, наставничество, партнерство, сотрудничество) с учетом разных типов (объектно-асоциального, объектно-просоциального, субъектно-эгоистического, субъектно-просоциального) личности обучающихся.

Остановимся на описании практической части эксперимента – реализации проектно-модульного комплекса и социально-педагогического сопровождения. Напомним, что к числу модулей комплекса относятся: 1) модуль «Образовательные технологии», в рамках которого осуществлялось учебно-профессиональное обогащение посредством погружения обучающихся в смыслы

будущей профессии с акцентом на взаимопомощь и взаимовыручку при выполнении учебных заданий, различных видов исследовательской и экспериментальной деятельности; 2) модуль «Эмоционально-позитивная образовательная среда», включал в себя создание доброжелательной атмосферы в учебной группе для активизации субъект-субъектных отношений в социальном взаимодействии; 3) в рамках модуля «Коллективно-социальное взаимодействие» проводилась работа по социальному обогащению учебной деятельности обучающихся колледжа.

В рамках первого модуля «**Образовательные технологии**» осуществлялось учебно-профессиональное обогащение посредством погружения обучающихся в смыслы будущей профессии с акцентом на взаимопомощь и взаимовыручку при выполнении учебных заданий, различных видов исследовательской и экспериментальной деятельности. Работа велась в четырех направлениях: 1) погружение обучающихся в смыслы будущей профессии; 2) ориентирование обучающихся на профессиональные и творческие достижения; 3) применение в учебном процессе научно-технического коллективного творчества обучающихся и профессиональных проб; 4) стимулирование познавательных интересов обучающихся в освоении профессиональных компетенций. Обогащение образовательных технологий общественно полезной деятельностью осуществлялось через определенные методы (поддержка общественной самоорганизации, учение у социального окружения, накопление социального опыта) с применением следующих форм работы: дискуссионные просветительные встречи, экскурсии, социальное проектирование, учебные занятия, имитирующие коллективную деятельность на производстве, профессиональные конкурсы.

Основой для разработки первого модуля по обогащению образовательного процесса, послужили принципы: 1) *воспитывающего обучения*, который дает возможность воспитывать обучающихся через содержание учебного материала, личностные качества преподавателя, осуществляющего социально-педагогическое сопровождение; 2) *продуктивности обучения*, при котором

главным ориентиром обучения выступает личное образовательное приращение обучающихся с разными типами личности; 3) *ситуативности обучения*, при котором деятельность обучающихся организуется преподавателем на основе созданной или возникшей образовательной ситуации для развития социальной ответственности в учебно-профессиональной деятельности.

Социально-педагогическое сопровождение в рамках первого модуля, реализовывалось на принципах: 1) *ценностного отношения обучающихся к профессии*, предполагающего направленную деятельность преподавателей на освоение обучающимися профессиональных компетенций с пониманием ими социальной значимости профессиональной деятельности в соответствии с традиционными социокультурными ценностями российского общества; 2) *деятельностного воспитания*, способствующего активизации у обучающихся ответственности, активности и инициативности.

Первое направление модуля «Образовательные технологии» – погружение обучающихся в смыслы будущей профессии через интеграцию образовательного и производственного процессов.

Интеграция образовательного и производственного процессов обеспечивалась организацией взаимодействия колледжа с работодателями в рамках сотрудничества для регулярного проведения экскурсий на деревообрабатывающих предприятиях г. Тюмени (ООО «Тюменский фанерный завод», ООО ПК «Мебель групп», Фабрика мебели «Хай-Тек», ООО «КАРСИККО ДОМ»).

Первая экскурсия на деревообрабатывающее предприятие была организована с целью погружения обучающихся в смыслы профессиональной деятельности и социального взаимодействия – ознакомления с современной техникой и технологией производства, с условиями и спецификой его работы. Обучающимся было показано предприятие по производству мебельных изделий. Затем они знакомились непосредственно с оборудованием, которое находилось в цехе, с материалами, из которых изготавливается мебель и мебельная

фурнитура. Обучающиеся наблюдали за тем как станочники и операторы работают за станками, какая продукция получается в результате их деятельности.

Экскурсию проводил начальник цеха, который рассказывал об особенностях производственной деятельности, знакомил их с современной техникой, технологией и структурой предприятия, с имеющимся оборудованием. В технологическом отделе обучающиеся ознакомились с нюансами работы конструктора-проектировщика, посмотрели выставку готовых изделий. С работой женского персонала молодые люди познакомились, изучая деятельность отдела по контролю качества производимых продуктов.

Посещение экскурсий было впечатляющим и полезным социальным опытом для обучающихся, которые получили представление об объеме знаний, умений и навыков, необходимых для работы. Обучающиеся с интересом проследили процесс создания изделия, начиная с разработки чертежа и до получения готового продукта. Познакомились с работой станков и оборудования для деревообработки, приняли участие в разработке технологии изготовления деталей готовой продукции. У юношей и девушек формировалось представление о знаниях, необходимых для будущей профессиональной деятельности.

Таким образом во время взаимодействия с работниками профессиональной отрасли у обучающихся формировался интерес к выбранной профессии, появлялось понимание специфики работы. Активизация мотивационной сферы обучающихся к выбранной профессии базировались на анализе и обсуждении материалов, содержащих информацию о специалисте-профессионале лесопромышленной отрасли, об отношении его к профессиональным задачам, о качестве знаний, необходимых для их решения, об организации собственной деятельности в области производственных процессов.

Учебная деятельность занимает большую часть времени в профессиональной образовательной организации. На занятиях обучающиеся получают новые знания, расширяют и углубляют свои познания в профессиональной области, учатся логически мыслить при выполнении

практических заданий, делать заключения и выводы о проделанной работе, оформлять свои мысли в словесную форму с применением специальной профессиональной терминологии. В процессе учебных занятий у обучающихся развиваются волевые качества, необходимые для получения профессиональных знаний, собранность, трудолюбие, усердие, дисциплинированность, старательность. Таким образом во время учебных занятий обучающиеся развиваются не только умственно и профессионально, но и происходит процесс приращения показателей социальной зрелости. С этой целью преподавателями колледжа были пересмотрены формы проведения занятий и актуализированы рабочие программы дисциплин с учетом их обогащения общественно полезной деятельностью.

Например, в процессе реализации учебной дисциплины «Введение в специальность для формирования положительной профессиональной установки у обучающихся были использованы элементы системы дуального обучения, реализуемые в процессе интеграции производственной и образовательной среды. Учебные занятия проводились работающими специалистами-профессионалами в области деревообработки, которые представляли обучающимся особенности функционирования профессиональной отрасли, актуальные тенденции развития технологии.

При дуальном обучении акцент ставился на взаимопомощь и взаимовыручку при выполнении учебно-профессиональных заданий, максимально приближенных к будущей деятельности на производстве.

Для более полного представления сути обогащения дисциплины «Введение в специальность» общественно полезной деятельностью нами был разработан тематический план, включающий обязательный теоретический материал согласно требованиям ФГОС, а также материал, обогащающий дисциплину (таблица 5).

Таблица 5 – Тематический материал по дисциплине «Введение в специальность»

Тематический план, разработанной на основе функциональной карты по специальности СПО 35.02.03 Технология деревообработки	Тематический материал, обогащающий дисциплину общественно полезной деятельностью
Деревообрабатывающая промышленность и рыночная экономика.	Значение профессии в общественно полезной деятельности человека.
Особенности и перспективы развития отрасли	Профессиональное просоциальное мировоззрение. Личностное и профессиональное саморазвитие
Предприятие – как хозяйствующий субъект рыночной экономики. Типы и организационно-правовые формы предприятий.	Возможности профессионального саморазвития, самосовершенствования и самореализации, связанные с социальной активностью личности
Содержание хозяйственной деятельности предприятий. Инфраструктура предприятия.	Специалист – профессионал деревообрабатывающей отрасли, готовый к социальной самоотдаче
Основы организации производства.	Ответственность работника к профессиональным задачам
Основные производственные и технологические процессы. Структура производственного процесса. Типы производственных процессов.	Активность в профессиональном саморазвитии, самосовершенствовании и самореализации.
Понятие производственного процесса. Основные принципы организации производственных процессов. Производственные операции и их квалификация.	Влияние интеграции производственной и общественно полезной деятельности на личность человека.
Практическая работа № 2 Формы общественной организации производства.	Соблюдение профессионального этикета. Просоциальная направленность, связанная с сохранением и укреплением существующих социальных систем
Практическая работа № 3 Расчет длительности и структуры производственного цикла.	Значимость профессионального взаимодействия и эффективного сотрудничества в коллективе
Современное состояние предприятий деревообрабатывающей отрасли в России.	Проявление инициативы в осуществлении общественно полезной деятельности

Будущие техники-технологи получали знания о сущности профессии, ее социальной значимости для общества и жизнедеятельности человека в целом, и в профессии, в частности.

Теоретический материал обогащался обсуждением материалов, содержащих информацию о специалисте-профессионале деревообрабатывающей отрасли, об

отношении его к профессиональным задачам, о качестве знаний, необходимых для их решения, об организации собственной деятельности в области производственных процессов. Формирование социально-профессионального мировоззрения обучающихся происходило при обсуждении таких вопросов, как «технологический процесс деревообрабатывающего производства», его технологические операции, структура, особенности организации, влияние производственной деятельности на личность отдельного человека и общества, внимание обучающихся акцентировалось на том, что профессия, которую они выбрали, предусматривает необходимость получения глубоких профессиональных знаний, соблюдение профессионального этикета.

На лекциях, посвященных непосредственно технологиям отрасли, были освещены особенности организации технологического процесса производства, технологические операции, достижения производительности путем применения современного оборудования с ЧПУ. Будущие технологи узнали о специфике работы технологов, конструкторов деревообрабатывающих производств. Со стороны преподавателя целенаправленно делался акцент на значимость профессионального взаимодействия и эффективного сотрудничества в коллективе для достижения общей цели и успешности функционирования производства. Были приведены примеры процветающих деревообрабатывающих производств города Тюмени. Реальные примеры укрепляли у обучающихся установку на получение профессионального образования.

Изучая вопрос об особенностях организации личной профессиональной деятельности, отмечалось, что для достижения поставленных целей необходимо проявлять настойчивость и твердую волю в условиях заданной трудовой деятельности, руководствоваться только высоконравственными, общественно приемлемыми способами.

Во время лекционных занятий по курсу «Введение в специальность» также были рассмотрены перспективы развития отрасли, современные технологии, автоматизация производства, прикладные профессиональные компьютерные

программы, выпускаемая продукция и ее применение, возможности профессионального саморазвития, самосовершенствования и самореализации. На лекциях, в ходе дискуссий подчеркивалось значение развития познавательных интересов, выходящих за пределы знаний, очерченных учебным планом и программами дисциплин для готовности и умения работать в новых экономических условиях современного общества.

На практических занятиях дисциплины «Введение в специальность» были смоделированы ситуации, которые затрагивали ценностно-мотивационную сферу обучающихся и обогащали их знаниями о смыслах общественно полезной деятельности. Были организованы встречи с успешными людьми, профессионалами в своей области, которые подавали материал, опираясь на реальные примеры. Логическая цепочка изложения материала была выстроена так, что информация подкреплялась конкретным фактом из профессиональной жизни, и обучающийся мог самостоятельно сделать правильный вывод о ценностном отношении к образованию и профессии. Стоит отметить, что, когда обучающийся в ходе занятия наглядно получает информацию от первоисточника, обеспечивается влияние представленной информации на эмоциональную сферу личности.

У обучающихся колледжа происходило осознание ценности и престижности труда техника-технолога по деревообработке, появлялось желание и стремление заниматься именно данным видом деятельности. Обозначилась необходимость серьезной подготовки к выполнению профессиональных обязанностей для благосостояния своей страны, а также твердая убежденность в личной и общественной значимости профессиональной деятельности.

Второе направление модуля «Образовательные технологии» – ориентирование обучающихся на профессиональные и творческие достижения опирается на принципы: 1) продуктивности обучения, при котором в качестве главного ориентира обучения выступает личное образовательное приращение обучающихся с разными типами личности; 2) нацеленности на перспективу –

утверждается оптимистическая гипотеза в подходе к каждому обучающемуся колледжа, независимо от типа личности; 3) *ценностного отношения к профессии*, при котором деятельность преподавателя направлена на освоение обучающимися профессиональных компетенций с пониманием ими социальной значимости профессиональной деятельности в соответствии с традиционными социокультурными ценностями российского общества.

В этом направлении использовалась профессионально-конкурсная деятельность обучающихся, которая выступает в качестве одного из инструментов в целях совершенствования профессиональных навыков в системе образовательной организации. Посредством конкурсов выявляются наиболее творческие и талантливые обучающиеся, готовые к самообразованию, совершенствованию своих профессиональных навыков, принимая в расчет интересы общества и личности, обладающие развитыми навыками коммуникации, социально-ориентированным поведением, адекватной самооценкой.

Конкурсная деятельность интенсивно развивает у обучающихся сообразительность, умение работать уверенно, быстро и качественно, спортивную, способность к абстрагированию. В конкурсах обучающиеся выражают свои мысли и чувства, свои представления.

Задача преподавателя – по возможности включить в конкурсную деятельность все типы обучающихся, поддерживать их стремление к систематическому участию в процессе всех лет обучения. Преподаватель должен заботиться о совершенствовании у обучающихся профессионально важных качеств, мотивировать к творчеству в выбранной профессии.

Констатируем тот факт, что преподаватели не всегда проводят должную работу по вовлечению обучающихся в конкурсную деятельность. Чаще всего они замечают лишь тех, которые проявляют к ней активный интерес и обращают на себя внимание. Остальные обучающиеся группы обычно остаются в стороне. Такой подход негативно сказывается на учебно-профессиональной деятельности данных обучающихся. Преподаватель должен понимать, что для того, чтобы все

обучающиеся поучаствовали в конкурсной деятельности, необходимо проводить определенную работу по их сопровождению. Преподавателю необходимо активно помогать им, давая наставления, приводя примеры из жизни, что именно в конкурсной деятельности у них появляется возможность проявлять себя.

Третье направление модуля «Образовательные технологии» – применение в учебном процессе научно-техническое коллективное творчество обучающихся и профессиональные пробы, в основе которого выступают принципы: 1) *образовательной рефлексии*, при котором обучающийся в процессе осознания способов деятельности обнаруживает ее смысловые особенности для формирования позитивного отношения к субъектам учебно-воспитательного процесса; 2) *деятельностного воспитания*, активизация у обучающихся ответственности, активности, инициативности; 3) *социального взаимодействия* – поощрение дружелюбия и эмпатии обучающихся, ориентации их на сотрудничество и содействие в процессе учебно-профессиональной деятельности и на выполнение функции наставника в коллективной работе.

Научно-исследовательская работа обучающихся является важным направлением в учебно-воспитательном процессе. Студенческие конференции, кружковая работа помогают обучающимся начинать заниматься полноценной научно-исследовательской работой. В ходе исследовательской работы, обучающиеся расширяют профессиональный кругозор, развивают творческое мышление, ответственность и умение отстаивать свою точку зрения.

Подготовка обучающихся к выступлению на научно-практических конференциях имеет большое значение, так как в это время происходит осмысление ими тех задач, которые были поставлены в начале своей работы. Научно-исследовательская работа может расширять профессиональный кругозор, воспитать людей действительно образованными, умеющими самостоятельно пополняться знаниями, быстро ориентироваться в стремительном потоке научно-технической информации.

На ежегодных студенческих конференциях в Тюменском лесотехническом техникуме обучающиеся специальности «Технология деревообработки» представляли научно-исследовательские работы: «Проектирование дизайнерской молодежной мебели», «Мастера мебельных дел», «Экологичная мебель», «Дизайн комфортной и экологической окружающей среды» и т.д. Лучшие доклады обучающиеся представляли на научно-практических студенческих конференциях в Тюменском государственном университете. Отмеченные жюри студенческие доклады были опубликованы в сборниках научных статей.

Стимулирование познавательных интересов обучающихся в освоении профессиональных компетенций – *четвертое направление модуля «Образовательные технологии»*. Направление базируется на принципах: 1) *ситуативности обучения*, при котором деятельность обучающихся организуется преподавателем, на основе созданной или возникшей образовательной ситуации для формирования социальной ответственности в учебно-профессиональной деятельности; 2) *образовательной рефлексии*, при котором обучающийся в процессе осознания способов деятельности обнаруживает ее смысловые особенности для формирования позитивного отношения к субъектам учебно-воспитательного процесса; 3) *ценностного отношения к профессии*, при котором деятельность преподавателей направлена на освоение обучающимися профессиональных компетенций с пониманием ими социальной значимости профессиональной деятельности в соответствии с традиционными социокультурными ценностями российского общества;

Внедрение в учебно-воспитательный процесс эффективных инновационных, компетентностно-ориентированных, практикоориентированных педагогических технологий, форм и методов обучения (проблемное обучение, технология проектной деятельности, деловая игра), способствует активизация познавательной активности в профессионально-направленной деятельности обучающихся.

Одной из основных задач колледжа является формирование творческого, продуктивного, самостоятельного типа мышления обучающегося. Только в этом

случае он сможет решать сложные технологические задачи. Для реализации этой задачи традиционного репродуктивного обучения, основанного на запоминании, усвоении и воспроизведении информации, недостаточно. По этой причине в Тюменском лесотехническом техникуме при преподавании профессиональных дисциплин и междисциплинарных курсов было решено применять технологии, ранее используемые на производственных предприятиях (содержащих в основе процесс) и направленные на получение продукта деятельности.

В результате были использованы технологии:

- группового взаимодействия – сотрудничества, продуктом которого становится совместно созданный продукт как результат учебной деятельности, который создан посредством индивидуального вклада каждого обучающегося;
- обучение в игре – воссоздания в учебной ситуации контекста конкретной ситуации профессиональной деятельности (А. Вербицкий);
- проблемное обучение – усвоение информации в результате удовлетворения появившихся потребностей в знаниях в ходе самостоятельно реализованной исследовательской деятельности;
- технология проектной деятельности – разработка и реализация проектов в формате аудиторной работы и за ее пределами.

Для погружения обучающихся в групповые, командные формы учебной деятельности в целях организации отношений сотрудничества в малых и больших группах, преподавателями разрабатывались и применялись в учебных занятиях игровые ситуации.

По словам А. А. Вербицкого, обучение в игре является важнейшим условием освоения профессиональной деятельности, обеспечиваемого посредством воссоздания в учебной ситуации контекста конкретной ситуации профессиональной деятельности [29]. В результате игровой деятельности ускоряется процесс освоения предметной деятельности.

Рольевые деловые игры (ДИ), воспроизводящие элементы производственных действий, включались в практические занятия по темам: «Конструирование

мебельных изделий» по дисциплине 01.02 «Информационные технологии в профессиональной деятельности». По своей направленности занятия по конструированию мебельных изделий имитировали конструкторский отдел мебельного производства и условно имели название: «Конструкторское дело». На таких занятиях у обучающихся интенсивно развивалась ответственность, свобода творчества, сообразительность. Именно использование на учебных занятиях технологии деловой игры позволяют эмоционально настраивать обучающихся к выполнению учебных заданий.

Во время игровой конструкторской деятельности у обучающихся развиваются коммуникативные навыки совместной деятельности, формируется определенный стереотип профессионального поведения. Приведем пример такого учебного занятия.

«Преподаватель предлагает создать дизайн-проект офисного помещения в программе «БАЗИС – МЕБЕЛЬЩИК», состоящий из набора мебели: столов, шкафов, тумб. Данный урок намечается с заданной проблемной ситуацией, решить которую возможно только при совместной деятельности.

Подготовка деловой игры включала следующие элементы:

- изучение исходных данных участниками игры;
- проведение анализа существующих вариантов решения поставленных задач; распределение между участниками игры чертежей мебельных изделий, исходя из сложности их конструкции. Например, обучающиеся субъектно-просоциального и субъектно-эгоистичного типов получали задание со сложной конструкцией мебельного изделия, а объектно-асоциального и объектно-просоциального типов менее сложное или даже простое;
- подготовка сценария (обсуждение принципиальной конструкции каждого изделия: внешний вид, исходные данные, материал и т.д., распределение времени на индивидуальную работу и на совместный труд).

Следующий этап игры включал в себя:

- выполнение участниками ролевых функций (конструирование мебельных изделий);
- управление процедурой (деятельность преподавателя в оказании оперативной помощи при работе с профессиональной чертежной программой);
- анализ результатов игры обучающихся (каждый участник представляет результаты своей деятельности на интерактивной доске, идет обсуждение, корректировка – обучающиеся выступают в роли экспертов – конструкторов);
- создание общего проекта (расстановка мебельных изделий в плане офисного помещения);
- подведение итогов игры преподавателем (анализ совместной работы, индивидуальная оценка каждого участника).

В ходе выполнения задания, обучающиеся субъектно-эгоистичного типа старались занять позицию лидера и редко обращали внимание на предложения обучающихся объектно-асоциального и объектно-просоциального типов. При этом обучающиеся субъектно-просоциального типа, не только активно участвовали в решении поставленной задачи, но и успевали помогать обучающимся объектно-асоциального и объектно-просоциального типов. По итогу, все обучающиеся поучаствовали в выполнении задания, была представлена совместная творческая работа каждой подгруппы и выбраны победители.

Для осуществления поставленной цели применялись дидактические методы и формы работы, такие как: игровая конструкторская (профессиональная) деятельность, решение проблемных ситуаций, исследовательская работа обучающихся.

Очень важно, чтобы в процессе работы, решая поставленную задачу, обучающиеся взаимодействовали между собой, распределив роли. В это время, преподаватель помогает обучающимся объектно-асоциального и объектно-просоциального типов личности в выполнении предложенного им задания, реализуя тактику наставничества, тем самым активизирует их интерес к совместной деятельности. Также необходимо одобрительно высказываться

и в отношении обучающихся, относящихся к группам субъектно-просоциального и субъектно-эгоистичного типов личности. Когда человек увлечен, он многое преодолет.

Второй модуль *«Эмоционально-позитивная образовательная среда»* включал в себя создание доброжелательной атмосферы в учебной группе для активизации субъект-субъектных отношений в социальном взаимодействии. В рамках модуля работа велась в двух направлениях: 1) создание эмоционально-насыщенных положительных ситуаций; 2) создание профессионально игровых ситуаций. При эмоциональном обогащении были использованы методы: создание ситуации успеха, групповой обмен впечатлениями, метод одобрения, создание ситуаций совместных переживаний, метод взаимных заданий, метод стимулирования).

Модуль базировался на принципах:

- образовательной рефлексии обучающихся, как возможности обнаруживать смысловые особенности в процессе деятельности, с целью формирования позитивного отношения к субъектам учебно-воспитательного процесса;
- ситуативности обучения через организацию преподавателем деятельности обучающихся, на основе созданной или возникшей образовательной ситуации, для развития социальной ответственности в учебно-профессиональной деятельности.

Содержательной основой *первого направления модуля «Эмоционально-позитивная образовательная среда»* является создание эмоционально-насыщенных, положительных ситуаций (успеха, удовлетворенности, признания) в учебно-воспитательном процессе.

Организация условий для рефлексии обучающимися результатов учебной-профессиональной и общественной деятельности способствуют активизации положительного настроения. Любые внешние оценки (педагога, обучающихся, значимых окружающих) можно отнести к эмоциональному явлению, так как они затрагивают внутренние структуры личности, вызывая определенные

переживания. К стимулирующим относятся – удовлетворенность, успех, признание, к деструктивным – тревожность, страх, гнев, отчаяние.

При оценивании обучающихся во время учебных занятий преподаватель должен не только обращать внимание на то, как они осваивают учебный материал но и на их индивидуальность, связанную со спецификой характера, проявляющегося в поведении. Очень важно выяснить отношение каждого обучающегося к процессу познания и степени активности в работе.

Преподаватель в процессе работы наблюдает за обучающимися, обращает внимание, с какой активностью они участвуют в обсуждении учебного материала, как умеют сформулировать мысли и грамотно обосновать свою точку зрения, либо проявляют безразличие к учебным занятиям, пассивность, нежелание думать.

Сложность вопроса заключается в том, что в характере малой активности обучающихся на занятиях нелегко сразу разобраться. Некоторым преподавателям иногда мешает повышенная активность обучающихся во время учебных занятий, так как приходится уделять слишком много времени в ущерб остальным. Иногда преподаватели начинают придерживаться тактики – направление внимания на пассивных обучающихся, считая, что активные сами справятся с заданием.

Активным обучающимся субъектно-просоциального и субъектно-эгоистичного типов необходимо предлагать задания повышенной сложности, способствовать развитию их интереса к новой информации, их креативности и ресурсности. Соответственно и при оценивании учитывать уровень их интеллектуальных способностей.

Как правило, если задания для обучающихся объектно-асоциального типа легкие, то они не выслушав вопрос до конца, могут выкрикивать с места правильный ответ, не дав возможность другим поработать устно. Но когда требуется напряжение, внимание и работа мысли, они допускают ошибки. К таким обучающимся обязательно нужен особый подход в оценивании. Приведем пример.

«Ольга, девушка, которая относится к объектно-асоциального типу личности. На поставленные вопросы преподавателя отвечает не подумав, выкрикивает с места.

Для того, чтобы у Ольги выработать привычку к сдержанности и терпеливому выслушиванию задания, преподаватель некоторое время не спрашивает ее. Но Ольгу утомляют ответы обучающихся группы, она бросает ироничные оценочные реплики в их адрес. Тогда преподаватель предлагает девушке найти неточности в ответах одноклассников, сообщить правильный, по ее мнению, ответ. Ольга начинает сбивчиво говорить, теряется, рассуждает неуверенно. Самоуверенность девушки снижается. Но еще продолжительное время на каждом занятии преподавателю приходится вести с ней работу по сопровождению, применяя тактику наставничества, помогать ей в развитии терпимости, внимания, наблюдательности, преодолении самоуверенности».

Во время учебного занятия преподавателю необходимо контролировать коллективный эмоциональный настрой студенческой группы, который зачастую не связан с учебной и профессиональной деятельностью. Не следует поощрять выкрикивания с места отдельных обучающихся. Преподаватель предупреждает группу, что будет спрашивать только тех, кто ведет себя спокойно и выдержанно. Этим требованиям обязательно должны придерживаться все обучающиеся. Бывает полезно преподавателю вместе со всеми членами группы оценить ответы и поведение как активных, так и пассивных обучающихся. С воспитательных позиций, важнее научить членов студенческой группы видеть и озвучивать, прежде всего, положительные характеристики каждого одноклассника.

Апатия и незаинтересованность обучающихся учебным материалом может быть объяснена самыми разными причинами: характерологическими особенностями (скромность, стеснительность), физическими недостатками, соматической ослабленностью, слабой мыслительной деятельностью, семейной ситуацией. Например, если домочадцы по первому требованию молодого человека выполняли все его просьбы и желания, то ему нет необходимости

самому думать, принимать самостоятельные решения. У таких обучающихся отсутствует инициатива и желание предлагать какие-либо решения поставленной задачи, в учебно-профессиональной деятельности им проще подражать, следуя примеру более активных обучающихся.

Пассивных обучающихся необходимо стимулировать к выполнению учебных заданий, например, чаще задавать вопросы, вызывать к доске, давать возможность анализировать материал. Преподаватель может задавать наводящие вопросы, заставляя их задумываться над своим ответом, вырабатывать навыки размышления, рассуждения и рефлексии. Преподаватель может задавать вопрос сразу нескольким обучающимся группы: «А что вы думаете по поводу правильного выполнения задания?»

Приведем пример проведения учебного занятия на тему: «Конструирование мебельных изделий». Преподаватель предлагает обучающимся проанализировать конструкцию письменного стола, состоящего из достаточно сложных сборочных единиц. Например, столешница имеет криволинейную форму. Преподаватель спрашивает у обучающихся: «Как вы думаете, сколько радиусов имеет данная столешница?»

Александр, относится к субъектно-просоциальному типу личности. Три.

Преподаватель. Отлично. Учитывая систему координат, назовите, пожалуйста, где расположены эти радиусы?

Александр. В верхнем правом углу, в середине столешницы и в нижнем левом углу.

Преподаватель. Оля, а как ты думаешь, радиусы у столешницы стандартные?

Оля (объектно-асоциальный тип личности). Да.

Преподаватель. Почему Оля думает, что радиусы у столешницы стандартные?

Дима (субъектно-просоциальный тип личности). Радиусы стандартные, потому что в данной конструкции – это наиболее целесообразный вариант.

Преподаватель. А могут быть в этой конструкции другие варианты?

Таня (субъектно-эгоистичный тип личности). Могут, но при конструировании могут возникнуть трудности.

Преподаватель подводит итог: «Действительно, в этой конструкции столешницы могут быть как стандартные, так и нестандартные радиусы. Вы сами можете принимать решения при конструировании данного изделия».

Для усвоения профессиональных компетенций очень важно, чтобы обучающиеся научились устанавливать связь между предыдущим своим опытом и новой информацией. Зачастую им приходится прикладывать волевые усилия для пройденного учебного материала. Этот прием способствует тому, что обучающиеся начинают проявлять активность во время учебных занятий. Они привыкают к тому, что им всем будут обязательно задаваться вопросы, ответы на которые будут оценены преподавателем в конце каждого урока.

Обучающиеся, которые имеют характеристики объектно-просоциального типа личности, чаще всего не проявляют активности во время уроков, но если преподаватель начинает их спрашивать, задавая наводящие вопросы, то они могут сформулировать полноценный ответ. Застенчивых и неуверенных в себе обучающихся не стоит оставлять без внимания и желательно спрашивать на каждом уроке, тем самым давая им возможность раскрепоститься и вслух выражать свои мысли.

Сложнее обстоит дело с обучающимися, которые относятся к объектно-асоциальному типу личности, поскольку они не отвечают на вопросы, даже когда преподаватель спрашивает их целенаправленно. Они безразличны к получению новых знаний, не могут, да и не хотят участвовать в обсуждении как нового, так и пройденного материала. Необходимо создавать ситуацию, при которой у этих обучающихся начинает появляться интерес.

Приведем примеры создания спроектированных преподавателем ситуаций. «Алексей (объектно-асоциальный тип личности), не хотел принимать участие в учебном занятии. Он не поднимался с места, когда преподаватель вызывал его

к доске, не произносил ни одного слова. Обучающиеся группы считали, что такое поведение для Алексея привычно и заявляли преподавателю: «Бесполезно, он ничего не знает, ничего не может, и отвечать не будет».

Преподаватель выбирал момент и попросил ответить обучающегося на вопрос односложно: «Алексей, ты согласен с этим высказыванием или нет?». Молодой человек, к общему удивлению стал отвечать на поставленный вопрос и не просто озвучил, согласен или нет, а попытался объяснить, почему он так думает. Первая попытка Алексея была одобрена преподавателем. Одногоруппники эмоционально по-доброму отнеслись к его ответу, положительно оценив выступление Алексея. Шаг за шагом на каждом занятии обучающийся стал отвечать на поставленные вопросы по теме занятия. Он стал чувствовать себя более уверенно и перестал «отмалчиваться».

Ангелину все знали, как нерешительную, застенчивую девушку. Она не только не отвечала на поставленные вопросы, но и начинала уходить в себя, обижаться на преподавателя, на то, что ее спрашивают, порой краснела и нервничала. Вначале преподаватель просил девушку повторять за ним ответ, иногда задавал простые вопросы. Постепенно Ангелина включалась в учебную деятельность и даже сама начинала поднимать руку, проявляя желание отвечать на поставленные вопросы».

Таким образом доброжелательное отношение преподавателя и обучающихся группы к застенчивым и неуверенным молодым людям, помогает им приобрести уверенность в своих силах. Однако внимание преподавателя не должно быть навязчивым, так как это может привести к еще большему смущению этих студентов. Желательно давать общую оценку всей учебной группе. Важно таким обучающимся давать возможность работать самостоятельно в любых видах деятельности как учебной, так и профессиональной.

Безусловно, все обучающиеся нуждаются в индивидуальном подходе, который в нашей работе заключается в социально-педагогическом сопровождении обучающихся с различных позиций: опекуновства, наставничества,

партнерства и сотрудничества с целью развития у них социальной зрелости. Планируя содержание урока, преподаватель должен также запланировать работу по социально-педагогическому сопровождению: например, продумать, кого из обучающихся будет спрашивать, и какую помощь может оказать для активизации пассивных, мотивировании на работу негативно настроенных обучающихся. От того, насколько заранее преподавателем будет продуман ход урока и применение тактик сопровождения, зависит активность обучающихся, их успешность в учебной и профессиональной деятельности.

Важно тщательно продумать, как формулировать вопросы, поскольку четкие и понятные формулировки вопросов способствуют активизации обучающихся. Вопросы и задания не должны пугать обучающихся своей сложностью, они должны их понимать, и быть уверенными, что справятся с заданием и у них все получится (может не сразу и не на «отлично»), но если постараться и приложить усилия, то результат обязательно будет положительным, вызывающим чувство удовлетворения. Немаловажным в активности обучающихся на занятии является спокойный и доброжелательный тон преподавателя, тогда, даже самые застенчивые смогут безбоязненно отвечать на вопросы.

Второе направление модуля «Эмоционально-позитивная образовательная среда» – создание для обучающихся профессионально-игровых ситуаций. «Профессионально-игровые ситуации» рассматриваются как средство повышения эффективности учебно-воспитательного процесса. Игровые формы работы активизируют эмоциональную сферу обучающихся, мыслительную деятельность познавательный интерес, творческую.

Приведем пример нестандартного занятия по междисциплинарному курсу МДК 03.01 «Дереворежущий инструмент».

«Обучающиеся делятся на подгруппы, которые «создают организацию», придумывают ей название, выбирают руководителя (чаще всего это представитель субъектно-просоциального или субъектно-эгоистичного типа)

и исполнителей (объектно-просоциальный и объектно-асоциальный тип).

Выполняют практические задания согласно ходу его выполнения:

- получают у преподавателя дереворежущий инструмент, который не пригоден для работы;
- анализируют его состояние, замеряют основные параметры;
- подбирают новый аналогичный инструмент с помощью ГОСТ и каталогов по дереворежущему инструменту;
- составляют заказ на приобретения нового товара.

Целью данного занятия является выработка компетенции ПК1.5 «Проводить контроль соответствия качества продукции деревообрабатывающего производства требованиям технической документации».

Обучающиеся, лучше всего добиваются поставленных целей тогда, когда имеют возможность самостоятельно выполнить поставленную перед ними задачу в нестандартных условиях. В результате формируется познавательный компонент целостной профессиональной деятельности будущего специалиста.

Модуль проектного комплекса **«Коллективно-социальное взаимодействие»** направлен на социальное обогащение учебной деятельности обучающихся через: 1) организацию коллективных творческих дел; 2) вовлечение студенческой группы в разработку конструкторских проектов; 3) включение обучающихся в активную общественную деятельность, связанную с социально-ценными отношениями; 4) создание ситуаций, направленных на реализации функции наставника в студенческой группе; 5) вовлечение обучающихся в социальные пробы. Социальное обогащение осуществлялось в процессе общественно полезных акций, волонтерской деятельности и шефской помощи с привлечением группового метода работы, коллективного метода обучения, метода активизации общественно полезной деятельности, делегирования полномочий, коллективных творческих дела, социальных проб, метода накопления социального опыта.

Комплекс разрабатывался на основе принципов:

- первичности образовательной продукции – когда обучающийся проявляет себя в изучаемом вопросе прежде, чем он будет ему изложен, и создает учебно-профессиональный продукт, иногда более оригинальный, чем образец в процессе социально-коллективистской деятельности;
- социального взаимодействия, при котором преподаватель поощряет доброжелательность и эмпатию обучающихся, ориентирует их на сотрудничество и содействие в процессе учебно-профессиональной деятельности и на выполнение функции наставника в коллективной работе.

Первое направление модуля «Организация коллективных творческих дел», организовано с целью развития чувства коллектива в студенческой группе при выполнении креативного проекта. Ответственность за результаты совместной деятельности способствует созданию нравственной обстановки в коллективе и развитию взаимовыручки, имеет большое воспитательное значение в формировании коммуникативных качеств обучающихся.

Сделаем акцент на том, что успешное развитие социальной зрелости обучающихся происходит при подготовке студенческой группы к конкурсам, конференциям, соревнованиям в коллективе.

Преподаватели часто сталкиваются с нежеланием современных обучающихся помогать одноклассникам, с отказом тратить свое личное время на участие в социально значимых мероприятиях, с неспособностью членов группы совместно решать вопросы по возникающим проблемам.

В нашем исследовании работа по устранению и предупреждению данных негативных явлений у обучающихся была организована через погружение их в коллективную творческую деятельность (*далее – КТД*). За основу была взята работа «Коллективная творческая деятельность» (КТД).

Технология КТД, разработанная доктором педагогических наук, академиком Российской академии образования И. П. Ивановым, помогает обучающимся понять друг друга, преодолеть преграды в общении, а главное – выявляет творческие способности. Раскрытие себя в творчестве помогает

обучающимся стать более уверенными, особенно если они по своей природе застенчивы и тревожны.

Считаем, что в КТД любой обучающийся может презентовать себя в качестве организованного, ответственного, исполнительного, инициативного и общительного обучающегося.

В Тюменском лесотехническом техникуме метод коллективных творческих дел эффективно нами был использован на первом курсе, при презентации профессии обучающимися нового набора. КТД организованы в три этапа, и каждый этап предполагает решение конкретных задач, способствующих адаптации обучающихся к условиям обучения в колледже.

Рассмотрим основные этапы технологии КТД.

1. Предварительная работа преподавателя. Целеполагание. На данном этапе, преподаватель мотивирует группу обучающихся на участие в конкурсе, используя методы разъяснения и побуждения к деятельности, при этом ставятся конкретные задачи и намечаются пути выполнения общего дела. Первокурсники учатся высказывать идеи и отстаивать собственное мнение. В конце обсуждения выбираются наиболее интересные, полезные и оригинальные предложения.

2. Этап реализации задуманного. Обучающиеся специальности «Технология деревообработки» предложили представить свою профессию в виде дуба. Стволом дерева был выбран неуверенный в себе первокурсник Максим (сирота, который воспитывается бабушкой), по характерологическим данным соответствует объектно-просоциальному типу личности. Привлечение его к выступлению на сцене, да еще и при большом количестве зрителей – сложная задача. В этом случае была применена тактика «опекунство», необходимо поддерживать и одобрять любые проявления таланта и внушать молодому человеку, что у него все получится. Максим выходил на сцену первым, в стихотворной форме представил всю деревообрабатывающую промышленность. После того, как Максим произнес свою речь, он начал поочередно вызывать на сцену одноклассников, представляющих дубовые листья. Первый лист –

лесопильное производство, которое представила Светлана К., активная девушка с демонстративным поведением во время репетиций, «тянущая одеяло на себя». Светлана К. относится к субъектно-эгоистичному типу личности. В этом случае взаимодействие преподаватель-обучающийся необходимо организовать в рамках делового общения с применением тактики наставничества.

Следующие четыре дубовых листа – столярное, мебельное, фанерное и бумажное производство представили обучающиеся объектно-просоциального типа личности (Ольга Т., Диана Г., Максим П., Екатерина И.). Во время репетиций эти обучающиеся очень старались, несмотря на то, что у них не все получалось. Но, так как они приложили много усилий, а со стороны куратора была эмоциональная поддержка с использованием тактик партнерства и сотрудничества, их выступление было успешным.

Шестой и седьмой дубовый лист представляли обучающиеся субъектно-просоциального типа (Дмитрий В.) и (Вадим О.). Легкость в общении с этими юношами почувствовали и одногруппники, и куратор группы. Преподавателю необходимо было во время репетиций только подсказывать и поддерживать их, сопровождение реализовывалось в тактике сотрудничества.

Представленная обучающимися специальности «Технология деревообработки» презентация профессии, заняла в Тюменском лесотехническом техникуме второе место.

Конкурсная деятельность сплотила группу студентов ТД-14 в единый дружный сплоченный коллектив. Обучающиеся стали демонстрировать выраженный интерес к профессиональной деятельности, научились анализировать себя, свои действия, степень успешности решения профессиональных задач. Появилась мотивация к коллективным формам работы, к участию в конкурсных мероприятиях.

Второе направление модуля «Социально-профессиональный микросоциум» – вовлечение студенческой группы в разработку конструкторских проектов профессиональной направленности.

Перед будущим техником-технологом в рамках профессиональной подготовки стоит задача выполнять конструкторские работы. Творческий подход к решению производственных задач требует большого объема знаний и свободного оперирования ими, что составляет основу комбинаторной деятельности. Решение задачи по развитию комбинаторных способностей стало возможным в рамках творческой мастерской. Формат творческой мастерской предполагает особую форму организации учебно-воспитательного процесса, где посредством индивидуальных или групповых видов деятельности каждый обучающийся способен получить новые знания и умения, новый профессиональный опыт.

Творческая мастерская колледжа была создана в рамках кружковой работы во внеучебные часы в 2015 году. Организация работы в мастерской направлена на активизацию положительного настроения обучающихся в осуществлении общественно полезной деятельности. Кроме того, формат мастерской создает условия для развития креативности, творческого подхода в решении профессиональных задач.

Творческая мастерская обеспечивается социальными заказами:

- от жителей Тюмени и Тюменской области;
- от государственных учреждений;
- от детских садов и учебных заведений.

Работа в творческой мастерской имеет свои особенности и выполняется как проект «Учебная фирма».

Педагогический коллектив творческой мастерской включает главного мастера – преподавателя, руководящего мастерской, главного инженера проекта – успешного обучающегося субъектно-просоциального типа и сотрудников – субъектно-эгоистичного, объектно-просоциальный и объектно-асоциального типов. Мастерская имеет большой опыт разработки и реализации творческих проектов. На базе мастерской создавались продукты для курсовых и дипломных проектов, предусмотренных образовательным стандартом.

Воплощая в жизнь реальные проекты, обучающиеся выполняют следующие задачи:

- активно участвуют в общественно полезной деятельности;
- осваивают практические навыки проектной деятельности;
- приобретают навыки работы в команде, благодаря которым в дальнейшем обучающимся будет легче взаимодействовать с окружающими;

Включение обучающихся в активную общественную деятельность, связанную с социально-ценными отношениями – третье направление работы по социальному обогащению образовательного процесса.

Реализация обучающимися социального проекта «Мебель своими руками» (изготовление продуктов профессиональной деятельности для малоимущих слоев населения и образовательных организаций) был создан с целью развития просоциальной позиции у коллектива студенческой группы через общественно полезную деятельность на базе мастерской Тюменского лесотехнического техникума.

Четвертое направление работы по социальному обогащению – создание ситуаций, направленных на реализацию функции наставника в студенческой группе, основано на принципе социального взаимодействия, при котором преподаватель поощряет доброжелательность и эмпатию обучающихся, ориентирует их на сотрудничество и содействие в процессе учебно-профессиональной деятельности и на выполнение функции наставника в коллективной работе.

В этом направлении реализуется проект «Студент-наставник» с целью оказания помощи одноклассникам во время учебной, внеучебной и производственной деятельности.

Содержательной основой пятого направления проектно-модульного комплекса «Вовлечение студентов в эмоционально-позитивную деятельность» выступает волонтерская деятельность студентов, целью которой является:

- развитие духовно-нравственных качества обучающихся – милосердие, бескорыстность, доброта, справедливость, великодушие;
- воспитание гармоничной, социально ответственной личности;
- развитие навыков коммуникации между субъектами учебно-воспитательного процесса;
- развитие профессиональных компетенций через реализацию шефства и сопровождение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в учебно-профессиональной деятельности.

Волонтерство в учебно-воспитательном процессе характеризуется добровольной социально-направленной деятельностью обучающихся, включающей готовность проявлять инициативу во взаимопомощи, в основе которой лежит ценностное отношение обучающегося к субъектам учебно-воспитательного процесса колледжа. Вовлечение обучающихся в волонтерскую деятельность – это эффективное средство воспитания, способствующее активизации социальной активности, профессиональному росту обучающегося, социализации и самореализации его личности, адаптации в современном обществе, что очень важно для формирования социально-профессиональных качеств будущих специалистов, развития у них социальной зрелости.

Волонтерская деятельность в образовательном процессе Тюменского лесотехнического техникума осуществлялась посредством активизации и стимулировании обучающихся в оказании шефской помощи (сопровождении) студентам с ограниченными возможностями здоровья (*далее – ОВЗ*). Поскольку обучающиеся разных типов личности отличаются инициативностью, коммуникабельностью и стрессоустойчивостью, волонтерская деятельность нуждалась в сопровождении со стороны преподавателя.

При сопровождении преподаватель, используя тактики наставничества, партнерства и сотрудничества, помогает обучающимся в организации волонтерской группы из числа студентов разных типов (субъектно-просоциального, субъектно-эгоистичного и объектно-просоциального), создает

условия для работы студентов-тьюторов, направляет их в наставнической деятельности по оказанию помощи обучающимся с ОВЗ.

Сопровождение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья – это важная студенческая общественно полезная деятельность, так как преподаватели колледжа при всем своем желании не имеют физической возможности уделять в достаточной мере внимания каждому студенту с ОВЗ.

Деятельность волонтерской группы по сопровождению обучающихся с ограниченными возможностями здоровья включала в себя следующие направления:

- оказание помощи в адаптации к новым условиям учебно-профессионального заведения;
- профилактическая работа в приобретении навыков коммуникации с окружающими;
- помощь в повышении мотивации к процессу обучения в колледже и получения необходимых профессиональных компетенций;
- расширение сферы внеучебной деятельности – вовлечение в спортивные и общественные мероприятия учебного заведения.

Например, обучающиеся субъектно-просоциального типа организовывали и проводили мастер-классы на тему «Территория колледжа» с целью интегративного включения обучающихся с ОВЗ в учебно-воспитательный процесс учебного заведения. В рамках этих мероприятий обучающиеся субъектно-просоциального типа оказывали помощь своим подопечным по взаимодействию с учебной частью, преподавателями, мастерами производственного обучения, педагогами-психологами, методистами, социальными педагогами. Благородные устремления обучающихся субъектно-просоциального типа позволили раскрыть их личностный ресурс в развитии коммуникативных компетенций и навыков межличностного общения.

Волонтерское сопровождение обучающихся с ОВЗ студентами объектно-просоциального типа включало в себя: контроль посещаемости учебных занятий;

помощь в организации учебной и самостоятельной работы студентов, контроль за текущей аттестацией и сдачей зачетов и экзаменов. Во многом благодаря участию в этих мероприятиях, направленных на поддержку обучающихся с ОВЗ, студенты объектно-просоциального типа становились более ответственными за выполнение разноуровневых задач, успешнее в социальной и творческой деятельности.

Для определения места в волонтерской деятельности обучающихся субъектно-эгоистичного типа необходимо было учитывать присущие им характерные особенности личности, такие как: нетерпимость к другому мнению, слабая ориентация на сотрудничество и работу в коллективе; избирательное взаимодействие с членами коллектива; отсутствие готовности брать на себя функцию наставника и участвовать в социальных проектах.

Для того, чтобы у обучающихся субъектно-эгоистичного типа появилось желание участвовать в волонтерской деятельности, преподавателю необходимо было вовлечь их в эту работу, а далее поддерживать их осознанный выбор.

Учитывая характерные особенности личности обучающихся субъектно-эгоистичного типа, преподаватель, применяя тактику партнерства, предложил им проводить деловые игры со студентами с ОВЗ. Например, деловая игра «Школа взаимодействия», проводимая обучающимися субъектно-эгоистичного типа, была нацелена на формирование умения студентов с ОВЗ правильно вступать в коммуникацию с окружающими. В процессе игры создавалась творческая атмосфера по усвоению обучающимися групповых норм и правил поведения, при этом снижался уровень эмоционального дискомфорта. В игровой форме обучающиеся субъектно-эгоистичного типа ориентировали студентов с ОВЗ на умения правильно задавать вопросы, поддерживать разговор, контролировать эмоциональное напряжение. В процессе проведения деловой игры было заметно, как у обучающихся субъектно-эгоистичного типа изменяется нетерпимость по отношению к другим людям, они начинали осознавать и понимать, что заняты полезным, нужным делом и реально помогают людям.

Расширяя свою деятельность, волонтерская группа организовывала досуг студентам с ОВЗ. В рамках кружковой работы волонтеры помогали обучающимся с ограниченными возможностями здоровья создавать продукты профессиональной деятельности, тем самым повышали мотивацию к процессу обучения в колледже и к получению необходимых профессиональных компетенций. Обучающиеся субъектно-просоциального и субъектно-эгоистичного типа проводили серию мастер-классов «Художественная обработка древесины», «Сделай своими руками», на которых демонстрировали технику изготовления несложных кухонных разделочных досок, уличных скамеек, табуретов. Являясь лидерами этих мероприятий, было заметно, как меняются обучающиеся субъектно-просоциального и субъектно-эгоистичного типа, их отношение к наставнической деятельности. Они готовы заинтересовывать, привлекать, организовывать студентов с ОВЗ, брать на себя ответственность за результат совместной творчески-профессиональной деятельности. Обучающиеся объектно-просоциального типа в рамках кружковой работы поддерживали студентов с ограниченными возможностями здоровья, помогали им работать руками, облегчая тем самым практический процесс выполнения работ. Такое взаимодействие доставляло радость обучающимся объектно-просоциального типа, создавало у них положительный эмоциональный настрой, способствовало развитию чуткости и эмпатии.

Характерной особенностью участия обучающихся в организации досуговой деятельности обучающихся с ОВЗ – возможность увидеть результаты собственного труда – благодарность подопечных. Также следует отметить, что в процессе проведения мастер-классов в рамках кружковой работы обучающиеся всех типов личности заметно менялись, у них развивались свои способности и качества, они становились лучше и сильнее.

Волонтерская деятельность включала в себя и творческий процесс – проект по презентации профессии в рамках недели цикловой комиссии, в которой принимали участие все желающие, независимо от состояния здоровья. Занятия

творческой работой создают положительный эмоциональный настрой, и позволяют решить проблемные вопросы интеграции в социуме. В связи с этим, содержание, методика проведения и организация проекта направлены на развитие коммуникативных качеств личности обучающихся разных типов личности, раскрытия их творческого потенциала с учетом индивидуальных возможностей.

Перед тем как начать организовывать обучающихся к творческому мероприятию, преподаватель проводил предварительную работу со студентами субъектно-просоциального, субъектно-эгоистичного и объектно-просоциального типов личности в виде снятия комплекса превосходства, формировал установку на преодоление барьеров общения в работе со студентами с ОВЗ.

На подготовительном этапе участники мероприятия совместно ставили цели и задачи, конкретизировали содержание предстоящей творческой работы. Обучающиеся эффективно общались, обменивались мнениями, задавали друг другу открытые вопросы, предлагали интересные идеи. Во время творческой коммуникации у всех обучающихся повышался уровень рефлексии и самоконтроля.

На основном этапе происходила реализация подготовленного проекта по презентации профессии. Так как все обучающиеся, и волонтеры, и студенты с ограниченными возможностями здоровья значительно отличаются, преподавателю при сопровождении необходимо было использовать специальные методы и приемы, а именно создавать и активизировать ситуацию успеха для каждого участника проекта. Данный метод позволяет раскрепостить обучающихся, снизить их неуверенность, застенчивость, пассивность, страх, вызванные характерными особенностями типа личности, пережить состояние успеха, ощутить свой потенциал, обрести уверенность в себе. Также положительным моментом является и то, что при ситуации успеха даже обучающиеся объектно-просоциального типа личности и студенты с ОВЗ становились активнее, у них появлялось стойкое желание участвовать в общем проекте.

Ситуация успеха с обучающимися субъектно-просоциального типа личности обеспечивалась атмосферой одобрения, радости и авансированием успешного результата. Преподаватель вселял уверенность в том, что обучающийся обязательно справится с поставленной задачей, для этого у него есть и силы и возможности, а это, в свою очередь, развивает настойчивую активность в реализации поставленной цели, инициативность, креативность, а также вызывает положительные эмоции и побуждает к творческим поискам и решениям.

У обучающихся субъектно-эгоистичного типа ситуация успеха создавалась при помощи эмоционального отклика преподавателя, положительной реакцией коллектива на их успех в совместной деятельности и стимулировании их личного усилия. Обучающиеся испытывали чувство удовлетворенности от своего вклада в общее дело, у них появлялся позитивный настрой по отношению к окружающим и желание общаться с разными студентами, помогать им, преодолевать трудности.

Приемы создания ситуации успеха с обучающимися объектно-просоциального типа личности на этапе реализации проекта по презентации профессии реализовывались в механизмах «эмоционального поглаживания» и «взлета». Преподаватель, сопровождая этих обучающихся в совместной творческой деятельности, внушал им веру в себя, при этом использовал тактильный контакт – поглаживание по плечу, по руке, тем самым помогал преодолевать робость, боязнь самого дела, неуверенность в собственных силах, и оценки окружающих. Используя прием «взлета», преподаватель раскрывал потенциал обучающихся объектно-просоциального типа, вдохновлял их на проявление усилия в предстоящей или совершаемой работе, побуждал к выполнению конкретных действий, помогал эмоционально пережить собственный успех в совместной деятельности.

Положительным моментом проекта по презентации профессии явилось заслуженное призовое место. Самое главное, что в ходе этой работы у обучающихся формировались такие личностные качества как ответственность,

желание преодолевать трудности, отзывчивость и забота к окружающим, инициативность, чувство взаимопомощи, оптимистический настрой в решении поставленных задач. Было обнаружено, что все обучающиеся показали положительную динамику в развитии навыков межличностной коммуникации, они становились более открытыми, менее тревожны, научились взаимодействовать с другими обучающимися, как в учебной, так и внеучебной деятельности.

Таким образом реализация модели развития социальной зрелости обучающихся в процессе общественно полезной деятельности связана с процедурой внедрения в учебно-воспитательный процесс организационно-педагогических и психолого-педагогических условий.

Организационно-педагогические условия представлены в виде проектно-модульного комплекса, созданного для учебно-профессионального, эмоционального и социального обогащения образовательных технологий и межличностных взаимоотношений для выполнения обучающимися общественно полезной деятельности.

Первый модуль – «Образовательные технологии», обеспечивающий учебно-профессиональное обогащение реализовывался посредством погружения обучающихся в смыслы будущей профессии с акцентом на взаимопомощь и взаимовыручку при выполнении учебных заданий, различных видов исследовательской и экспериментальной деятельности. Обогащение образовательных технологий общественно полезной деятельностью осуществлялось через накопление социального опыта с применением следующих форм работы: дискуссионные просветительные встречи, экскурсии, социальное проектирование, учебные занятия, имитирующие коллективную деятельность на производстве, профессиональные конкурсы.

Второй модуль – «Эмоционально-позитивная образовательная среда», обеспечивающий эмоциональное обогащение учебной деятельности, включал в себя создание доброжелательной атмосферы в учебной группе для активизации

субъект-субъектных отношений в социальном взаимодействии. Эмоционально-насыщенные положительные ситуации (успех, удовлетворенность, признание) активизируют положительный настрой обучающихся, который важен в формировании готовности к общественно полезной деятельности. Реализация методов эмоционального обогащения (создание ситуации успеха, групповой обмен впечатлениями, метод одобрения, создание ситуаций совместных переживаний, метод взаимных заданий, метод стимулирования) осуществлялась в процессе деловых игр, занятий по нахождению лучшего совместного решения, мастер-классов, творческих конкурсов, рефлексии деятельности.

Третий модуль – «Социально-профессиональный микросоциум», обеспечивающий социальное обогащение учебной деятельности обучающихся реализовывался через: организацию коллективных творческих дел с целью развития чувства коллектива в студенческой группе при выполнении креативного проекта; создание творческой мастерской в рамках проекта «Учебная фирма» для выполнения дизайнерских конструкторских работ; осуществление социального проекта «Мебель своими руками» с целью развития просоциальной позиции обучающихся; реализацию обучающимися проекта «Студент-наставник» с целью оказания помощи одноклассникам во время учебных занятий; вовлечение обучающихся в сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья в процессе выполнения профессиональных проб. Социальное обогащение осуществлялось в процессе общественно полезных акций, волонтерской деятельности и шефской помощи с привлечением группового метода работы, коллективного метода обучения, метода активизации общественно полезной деятельности, делегирования полномочий, коллективных творческих дела, социальных проб, метода накопления социального опыта.

Организаторы проектно-модульных комплексов нацелены на активизацию социально направленного поведения обучающихся для повышения их уровня показателей социальной зрелости, которые обеспечивают качественные изменения в личностно-профессиональной сфере.

Психолого-педагогическое условие связано с осуществлением преподавателем социально-педагогического сопровождения, реализуемое непосредственно через применение четырех тактик (опекунство, наставничество, сотрудничество, партнерство), включающих систематичную и планомерную деятельность преподавателя с обучающимися разных типов личности (объектно-асоциальный, объектно-просоциальный, субъектно-эгоистичный, субъектно-просоциальный).

Психолого-педагогическое условие обеспечивало: безусловное позитивное принятие преподавателем обучающегося как личности без всяких предварительных условий; помощь подопечному в приобретении опыта, необходимого для овладения профессией и социально ориентированного взаимодействия; побуждение обучающегося к взаимоподдержке и взаимовыручке в студенческой группе; совместную деятельность преподавателя и обучающихся для достижения успеха обучения в процессе коллективистской деятельности; помощь обучающемуся в выполнении функции наставника в учебном и коллективном взаимодействии.

Итак, внедрение в учебно-воспитательный процесс колледжа организационно-педагогических и психолого-педагогических условий могут обеспечить позитивную динамику в развитии социальной зрелости обучающихся.

2.4 Оценка результативности развития социальной зрелости обучающихся в процессе общественно полезной деятельности

Заключительный этап опытно-экспериментальной работы – аналитический (контрольный) эксперимент (2019 г.) посвящен оценке результативности развития

социальной зрелости обучающихся в процессе общественно полезной деятельности. Для определения результатов реализации организационно-педагогических и психолого-педагогических условий в учебно-воспитательном процессе колледжа повторно использовался метод экспертных оценок.

В результате реализации экспериментальной работы по развитию социальной зрелости обучающихся в процессе общественно полезной деятельности была зафиксирована качественная и количественная позитивная динамика в показателях социальной зрелости.

Обобщая полученные данные, было установлено, что выросли все показатели социальной зрелости у обучающихся *объектно-асоциального типа*. На рисунке 6 представлены уровни показателей социальной зрелости обучающихся *объектно-асоциального типа* до и после формирующего эксперимента.

Значительно повысился уровень показателя 1 «ответственность за результаты учебной деятельности» и показателя 2 «активность в учебной деятельности». На констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы показатель 1 составлял 34,5% , а на формирующем – 51,2%. Показатель 2 «активность в учебной деятельности» количественно увеличился на 26,8%. Эксперты сделали вывод, что после эксперимента обучающиеся *объектно-асоциального типа* стали более ответственными в учебной деятельности, у них появилось стремление повышать свои профессиональные компетенции.

Эксперты отмечают, что у многих обучающихся *объектно-асоциального типа* появилась инициативность в выполнении общественных дел (показатель 3 «инициативность» вырос с 34,5 % до 50,2%). Обучающиеся стали более целеустремленными, у них сформировалось стремление достигать результаты путем усиленной работы.

В ходе эксперимента выделена особенность роста показателя 4 «дружелюбие», который составил – 53,6%. Анализ динамики этого показателя свидетельствуют о том, что обучающиеся *объектно-асоциального типа* стали

более внимательны к окружающим, некоторые из них начали проявлять сочувствие и заботу в отношении людей, помогать членам коллектива.

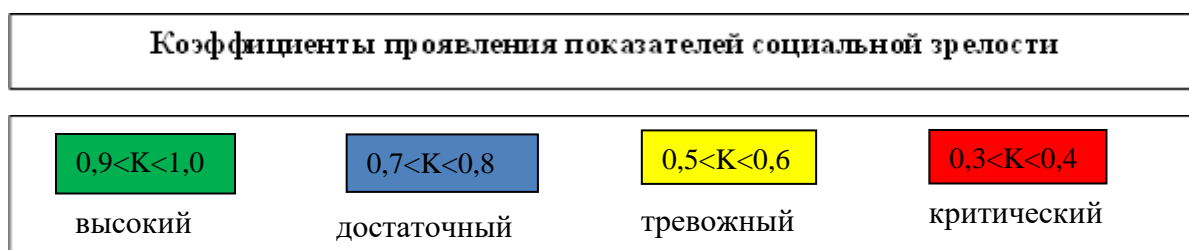
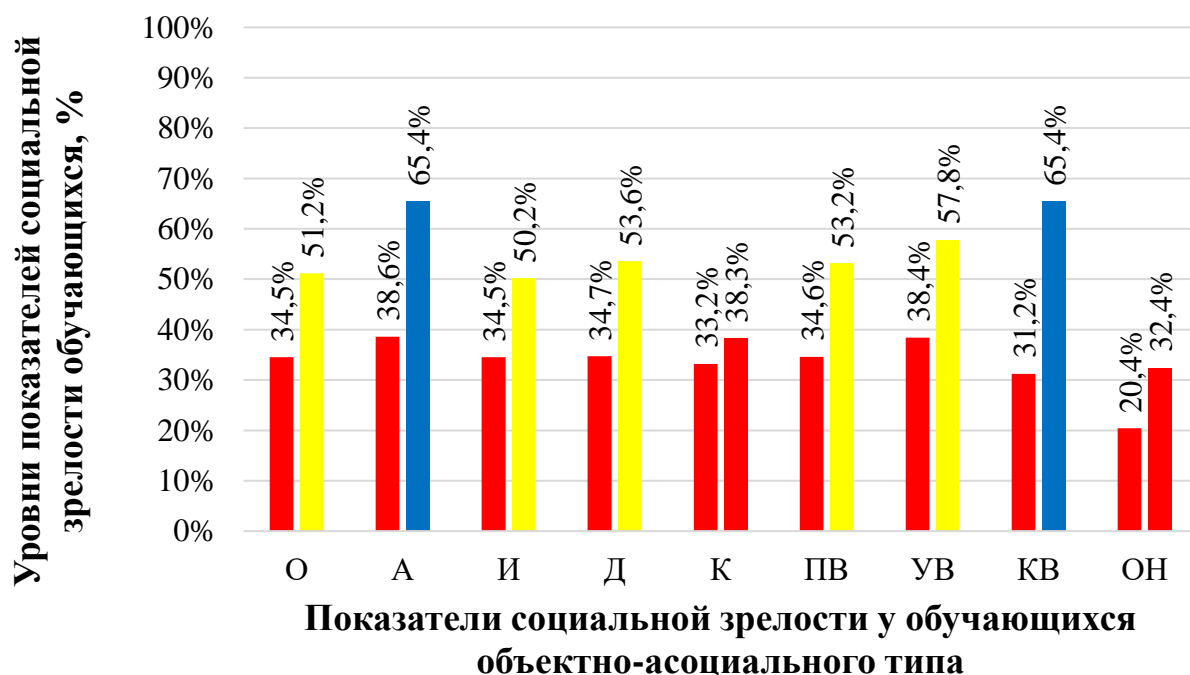


Рисунок 6 – Уровни показателей социальной зрелости у обучающихся объектно-асоциального типа личности

Условные обозначения: О – ответственность за результаты учебной деятельности; А – активность в учебной деятельности; И – инициативность; Д – дружелюбие; К – коммуникативность; ПВ – позитивное взаимодействие; УВ – учебное взаимодействие; КВ – коллективное взаимодействие; ОН – опыт реализации функции наставника в студенческой группе.

Результаты эксперимента показали, что у обучающихся объектно-асоциального типа выявлен незначительный рост по показателю 5 «коммуникативность» с 33,2% до 38,4%. Конечно, и этот процент свидетельствует о тревожном коэффициенте проявления показателя. Лишь

несколько обучающихся этого типа готовы взаимодействовать в совместной деятельности.

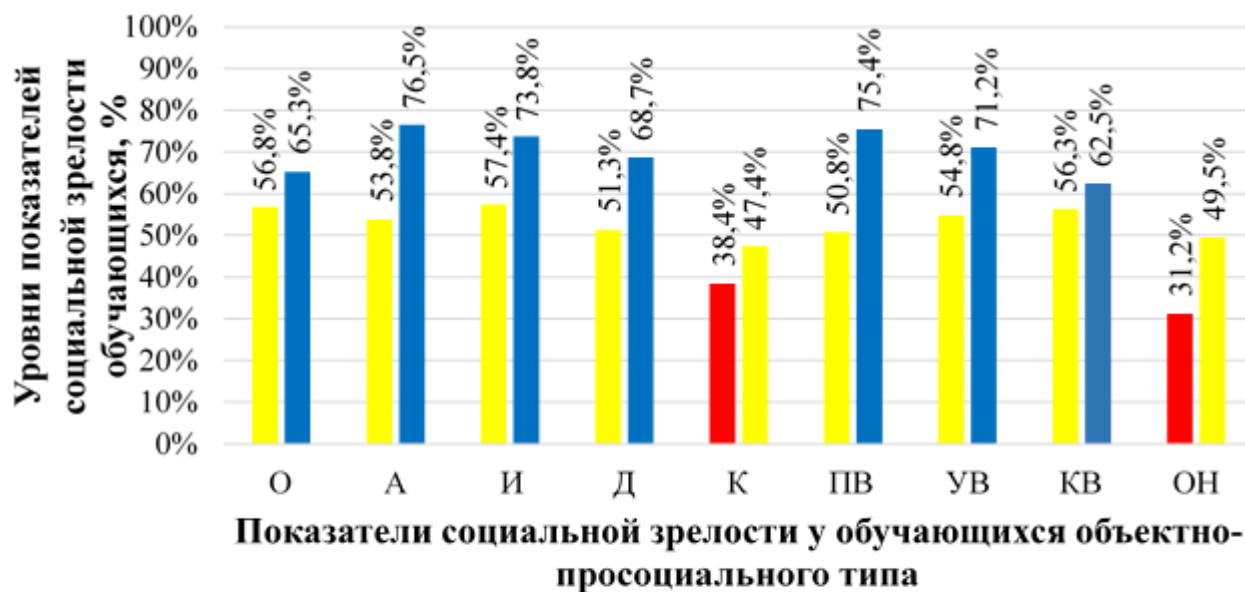
Количественная динамика наблюдается и у показателя 6 «*позитивное взаимодействие*», уровень показателя социальной зрелости вырос с 34,6% до 53,2%. Эксперты отмечают, что у обучающихся объектно-асоциального типа появилась потребность в конструктивном общении, выраженная в уважительном отношении к мнению окружающих, в желании совместно решать учебные задачи (рост показателя «*учебное взаимодействие*» с 38,4% до 57,8%). Большая часть молодых людей стали избегать конфликтов, идти на сотрудничество с любым членом студенческого коллектива.

Эксперты отметили, что некоторые обучающиеся объектно-асоциального типа стали более активны в коллективной общественно полезной деятельности (рост показателя 8 «*коллективное взаимодействие*» с 31,2% до 65,4%).

В результате опытно-экспериментальной работы у обучающихся объектно-асоциального типа повысился показатель 9 «*опыт реализации функции наставника в студенческой группе*», с 20,4% до 32,4%. Незначительное повышение уровня показателя свидетельствует о том, что у будущих техников-технологов слабо сформировались качества наставника.

Уровни показателей социальной зрелости обучающихся *объектно-просоциального типа* социальной зрелости представлены на рисунок 7.

Сравнительный анализ полученных данных в ходе эксперимента свидетельствует о росте ответственного отношения обучающихся объектно-просоциального типа к учебе и выбранной профессии (показатель 1 «*ответственность за результаты учебной деятельности*» составил 65,3%), а также к освоению профессиональных компетенций (показатель 2 «*активность*» составил 76,5%). Мотивационная сфера обучающихся активизировалась материалами профориентационной направленности, в результате они стали показывать более высокие результаты в учебной деятельности. У обучающихся не просто увеличился объем знаний, но и расширился профессиональный кругозор.



Коэффициенты проявления показателей социальной зрелости			
0,9<K<1,0	0,7<K<0,8	0,5<K<0,4	0,3<K<0,2
высокий	достаточный	тревожный	критический

Рисунок 7 – Уровни показателей социальной зрелости у обучающихся объектно-просоциального типа личности

Условные обозначения: О – ответственность за результаты учебно деятельности; А – активность в учебной деятельности; И – инициативность; Д – дружелюбие; К – коммуникативность; ПВ – позитивное взаимодействие; УВ – учебное взаимодействие; КВ – коллективное взаимодействие; ОН – опыт реализации функции наставника в студенческой группе.

Как отмечают эксперты, обучающиеся этого типа стали инициативнее (рост показателя 3 «инициативность» с 57,4% до 73,8%) с большим интересом и оптимизмом начинают смотреть в будущее. Они понимают, что профессия, которую они выбрали, важна и ценна в их жизни, а для этого необходимо добросовестно учиться, повышать свой образовательный уровень.

У обучающихся объектно-просоциального типа сформировалась осмысленность профессионального саморазвития. Рост профессиональных компетенций приводит к расширению жизненных взглядов и, как следствие, к

личностному росту. Эксперты отмечают, что испытуемые начинают видеть гораздо больше смысла в будущей профессиональной деятельности. Здесь можно говорить о некотором переосмыслении обучающимися профессиональной позиции. Профессия начинает выступать не только как источник существования, но и как определенная миссия для благосостояния своей страны.

Эксперты отмечают, что для большей части обучающихся объектно-просоциального типа становится важным сознательно и добровольно принимать нормы поведения, самостоятельно, без внешнего принуждения совершать такие поступки, которые предписываются моралью. Успешная работа по сопровождению способствовала результативности в адаптации, самовыражении и самораскрытии обучающихся. Молодые люди научились внутренне организовывать себя, подчинять свои интересы интересам коллектива, осознавать полезность поступков своих и окружающих, определять правильность своих действий, у них снизился уровень конфликтности.

У обучающихся объектно-просоциального типа сформировались позитивные качества, связанные с нравственными установками, позволяющими самостоятельно регулировать свое поведение. При совершении определенных действий, эти обучающиеся начали руководствоваться не только прошлым опытом, личными мотивами, но и новыми знаниями, направленными на устойчивое позитивное и тактичное поведение в обществе, о чем свидетельствует рост показателя б «позитивное взаимодействие» с 50,8% до 75,4%.

Эксперты отметили, что у обучающихся объектно-просоциального типа появилась способность не отступать перед препятствиями, возникающими в процессе деятельности. Они стали более настойчивыми в преодолении трудностей, появилась выдержка и дисциплинированность.

Из полученных результатов видно, что у обучающихся объектно-просоциального типа повысился показатель 4 «дружелюбие». По результатам опытно-экспериментальной работы можно сделать вывод, что у обучающихся этого типа развились такие качества как отзывчивость, проявление сочувствия и

заботы к членам коллектива. Они стараются создавать благоприятные условия для окружающих их людей, положительно настроены в отношении их, умеют вовремя и в должной мере оказать необходимую помощь. Их добрые помыслы обязывают действовать не только в собственных интересах, но и учитывать интересы других, достигая определенной гармонии в отношениях (показатель «дружелюбие» составил 68,7%).

Из диаграммы видно, что показатель 5 «коммуникативность», связанный с готовностью взаимодействовать в межличностных отношениях, повысился с 38,4% до 47,4%. Обучающиеся в процессе делового взаимодействия, попадая в различные ситуации, научились самостоятельно и конструктивно принимать решения, соизмерять свои способности и возможности, планировать свою деятельность.

Количественный результат по показателю 6 «позитивное взаимодействие» значительно повысился, с 50,8% до 75,4%. Отличительной характеристикой обучающихся этой группы на констатирующем этапе являлась угодливость в межличностных отношениях, добровольная направленность в общении на собеседника, на его цели и потребности. На формирующем этапе работы, эксперты отметили стремление обучающихся объектно-просоциального типа на равноправное позитивное общение, основанное на взаимном уважении и доверии.

Формирование у обучающихся чувства коллектива способствовало эффективной коммуникации и сотрудничеству обучающихся объектно-просоциального типа в учебном взаимодействии при совместном решении поставленных задач (рост показателя 7 «учебное взаимодействие» с 54,8% до 71,2%). У обучающихся получается решать возникающие проблемы, им удается преодолевать трудности, они умеют предвидеть последствия своих действий. Обучающиеся объектно-просоциального типа стали стремиться к самореализации, к выполнению работы как можно лучше. Они начали осознавать себя субъектом социальной общности. У обучающихся в достаточной

степени сформировалось умение сотрудничать, развились способности к независимости суждений и социальной активности.

Анализ полученных данных свидетельствует о тенденции роста уровня (показателя 8 «коллективное взаимодействие»), его значение выросло с 56,3% до 62,5%. Это можно интерпретировать перестройкой настроения обучающихся объектно-просоциального типа, выраженного в позитивном оценивании собственной личности в коллективных делах. Обучающиеся стали более уверены в себе и своих силах, научились испытывать положительные эмоции и совладать с проблемными ситуациями. Эксперты отметили стремление обучающихся объектно-просоциального типа оказывать помощь членам коллектива.

Были зафиксированы определенные изменения в показателях социальной зрелости у обучающихся *субъектно-эгоистичного типа* (рисунок 8).

Отличительной особенностью этих обучающихся является эгоцентрическая направленность, выраженная во внешнем принятии социокультурных ценностей, в стремлении к собственному благополучию и эмоциональному комфорту.

В иерархии побуждающих мотивов у этих обучающихся первостепенными становятся получение профессионального образования для достижения материального благополучия и карьерный рост в высокооплачиваемых организациях.

Социальное обогащение образовательного процесса позволило развить у этих обучающихся гуманистическую направленность, уважительное отношение к окружающим людям, чувство справедливости, терпимости, порядочности, вежливость, готовность понять и прийти на помощь, способность к сопереживанию и сочувствию. Показатель 4 «дружелюбие» повысился с 42,4% (тревожный уровень) до 56,7% (достаточный уровень).

В начале опытно-экспериментальной работы, обучающиеся субъектно-эгоистичного типа по итогам экспертной оценки уже имели достаточный уровень показателей социальной зрелости почти по всем показателям. Работа по социально-педагогическому сопровождению этих обучающихся была нацелена на

вовлечение их в систему социальных отношений (общественно полезную деятельность) для формирования широкого спектра познавательных и социальных мотивов.

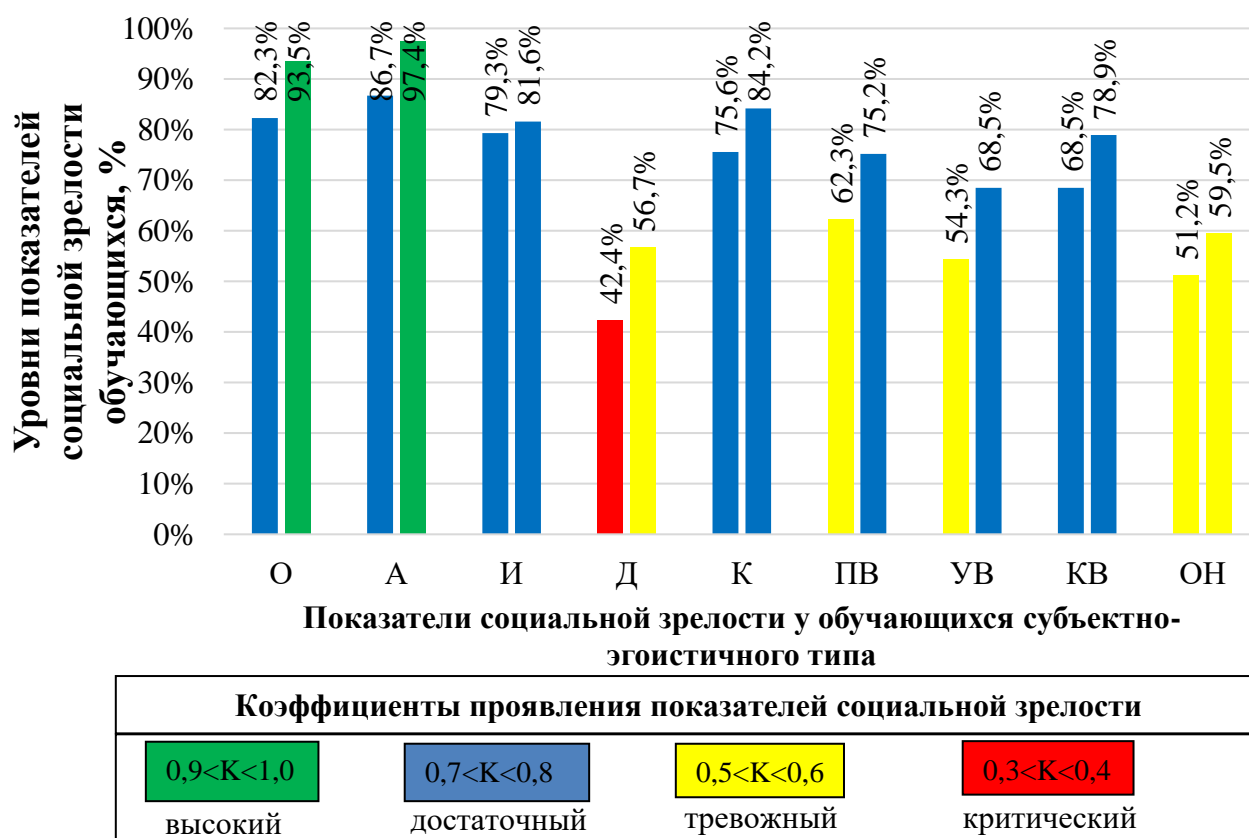


Рисунок 8 – Уровни показателей социальной зрелости у обучающихся субъектно-эгоистичного типа личности

Условные обозначения: О – ответственность за результаты учебной деятельности; А – активность в учебной деятельности; И – инициативность; Д – дружелюбие; К – коммуникативность; ПВ – позитивное взаимодействие; УВ – учебное взаимодействие; КВ – коллективное взаимодействие; ОН – опыт реализации функции наставника в студенческой группе.

Отмечается динамика показателя 6 «позитивное взаимодействие». На констатирующем этапе эксперимента количественное значение показателя составляло 62,3%, а на формирующем 75,2%. Эксперты отмечают, что обучающиеся субъектно-эгоистичного типа начинают стремиться к гармонизации

и стабилизации в межличностных отношениях в процессе решения учебных задач и выполнения общественно полезной деятельности (рост показателей 7 «учебное взаимодействие», с 54,3% до 68,5% и 8 «коллективное взаимодействие», с 68,5% до 78,9%).

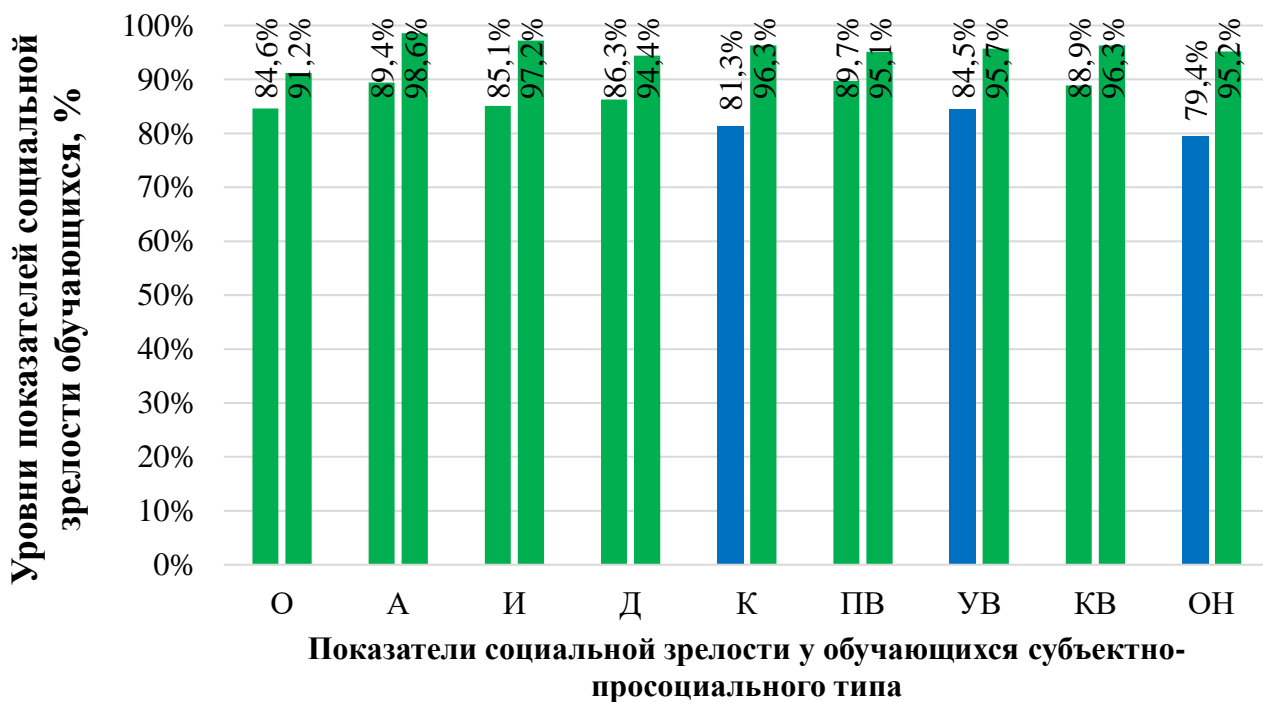
Количественно повысился показатель 9 «опыт реализации функции наставника в студенческой группе», с 51,2% до 59,5%. Эксперты обратили внимание на то, что обучающиеся субъектно-эгоистичного типа научились поддерживать одноклассников во время учебных и производственных практик в процессе практической деятельности по изготовлению продуктов деревообрабатывающей отрасли. Обучающиеся проявляют гибкость на эмоциональном и поведенческом уровнях, которая проявляется в открытости при оказании помощи в практической деятельности и предоставлении необходимой профессиональной информации.

По результатам опытно-экспериментальной работы у обучающихся *субъектно-просоциального типа* эксперты определяют достаточный и идеальный уровень показателей социальной зрелости (рисунок 9).

Обучающиеся субъектно-просоциального типа стали более эрудированы в профессиональной области, научились принимать решения в трудных ситуациях, оказывать помощь обучающимся с ОВЗ. У обучающихся укрепилась установка выполнять свой профессиональный долг для благосостояния страны, не теряя самообладания.

Обучающиеся субъектно-просоциального типа на протяжении четырех лет обучения поддерживали высокие нравственные принципы своего поведения, старались исключать несправедливые действия в межличностном общении.

Они постоянно повышали свою компетентность и профессионально совершенствовались. Обучающиеся научились наблюдать и интерпретировать поведение других людей. У них развились творческие способности проводить различные исследования в профессиональной области.



Коэффициенты проявления показателей социальной зрелости			
0,9<K<1,0	0,7<K<0,8	0,5<K<0,6	0,3<K<0,4
высокий	достаточный	тревожный	критический

Рисунок 9 – Уровни показателей социальной зрелости у обучающихся субъектно-просоциального типа личности

Условные обозначения: О – ответственность за результаты учебной деятельности; А – активность в учебной деятельности; И – инициативность; Д – дружелюбие; К – коммуникативность; ПВ – позитивное взаимодействие; УВ – учебное взаимодействие; КВ – коллективное взаимодействие; ОН – опыт реализации функции наставника в студенческой группе.

Во взаимоотношениях с одногруппниками и преподавателями молодые люди стараются быть справедливыми, доброжелательными и внимательными. Они научились предвидеть последствия своих поступков, быть терпеливыми в намерениях помогать людям, переживать за их чувства.

У обучающихся субъектно-просоциального типа высокая степень личностной и социальной ответственности, которая проявляется в открытости общения, в способности принимать и разделять нормы и ценности других людей.

Они способны к сочувствию и сопереживанию, умеют выслушивать собеседника, создавая и поддерживая эмоциональный комфорт в межличностных отношениях.

Обучающиеся субъектно-просоциального типа научились контролировать свое поведение в различных жизненных ситуациях, отстаивать свою точку зрения, быть эмоционально устойчивыми. Им присуще чувство собственного достоинства и уважение достоинства другого человека. Они убеждены в правильности выбора будущей профессии, считают ее своим призванием.

Таким образом положительная динамика показателей социальной зрелости обучающихся в процессе опытно-экспериментальной работы свидетельствует, что интеграция общественно полезной деятельности в учебную посредством учебно-профессионального, эмоционального и социального обогащения учебно-воспитательного процесса и реализации преподавателями социально-педагогического сопровождения способствует развитию социальной зрелости обучающихся.

Выводы по второй главе

1. Целью опытно-экспериментальной работы была реализация модели развития социальной зрелости обучающихся в процессе общественно полезной деятельности.

2. Теоретический анализ проблемы несформированности социальной зрелости обучающихся колледжа (параграф диссертации 1.2), позволил нам выделить и изучить показатели социальной зрелости: ответственность за результаты учебной деятельности; активность в учебной деятельности; инициативность; дружелюбие; коммуникативность; позитивное взаимодействие; учебное взаимодействие; коллективное взаимодействие; опыт реализации функции наставника в студенческой группе.

3. На основании изучения индивидуально-личностных особенностей обследуемых, были составлены характеристики обучающихся разных типов социальной зрелости: 1) объектно-асоциальный, который характеризуется безответственным отношением к учебной деятельности, отсутствием активности в освоении профессиональных компетенций, безынициативностью, безразличием к проблемам и просьбам окружающих людей, отсутствием потребности в межличностных коммуникациях, конфликтностью, антисоциальным поведением, неспособностью контролировать свои эмоции во взаимодействии с другими людьми); 2) объектно-просоциальный, для которого характерны недостаточная ответственность и безынициативность в учебной деятельности, тревожный настрой по отношению к окружающим, слабая ориентация на сотрудничество в коллективе, неспособность противостоять внешним факторам, неумение принимать решение и высказывать свою точку зрения при организации социально значимой деятельности; 3) субъектно-эгоистичный, особенностями которого являются ответственность за результаты учебной деятельности, высокий

уровень активности в освоении профессиональных компетенций, стремление к лидерству, целеустремленность, эгоцентрические установки; 4) субъектно-просоциальный с высоким уровнем инициативности, активности и ответственности в учебной деятельности, с социальной направленностью в межличностных отношениях, с готовностью брать на себя функцию наставника в учебном и коллективном взаимодействии.

4. С целью реализации модели развития социальной зрелости обучающихся в процессе общественно полезной деятельности были созданы и внедрены в учебно-воспитательный процесс колледжа организационно-педагогические (цель которых – активизация общественно полезной деятельности в учебно-воспитательном процессе колледжа) и психолого-педагогические условия, направленные на реализацию социального-педагогического сопровождения обучающихся в процессе осуществления ими социально значимой деятельности.

5. Организационно-педагогические условия представлены в виде проектно-модульного комплекса, в котором отражено обогащение содержания, методов и форм учебно-воспитательного процесса в трех направлениях: 1) учебно-профессиональном, реализуемом посредством погружения обучающихся в смыслы будущей профессии с акцентом на взаимопомощь и взаимовыручку при выполнении учебных заданий, различных видов исследовательской и экспериментальной деятельности; 2) эмоциональном, которое включало в себя создание доброжелательной атмосферы в учебной группе для активизации субъект-субъектных отношений в социальном взаимодействии; 3) социальном, содержание которого реализовалось через: организацию коллективных творческих дел с целью развития чувства коллектива в студенческой группе при выполнении креативного проекта; создание творческой мастерской в рамках проекта «Учебная фирма» для выполнения дизайнерских конструкторских работ; осуществление социального проекта «Мебель своими руками» с целью развития просоциальной позиции обучающихся; реализацию обучающимися проекта «Студент-наставник» с целью оказания помощи одноклассникам во время

учебных занятий; вовлечение обучающихся в сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья в процессе выполнения профессиональных проб.

6. Психолого-педагогические условия реализовывались через социально-педагогическое сопровождение. При социально-педагогическом сопровождении, преподаватель, учитывая типы личности обучающихся, применял к ним различные тактики: юношей и девушек объектно-асоциального типа стимулировал, поощрял и одобрял в проявлении самостоятельности (опекунство); обучающимся объектно-просоциального типа оказывалась помощь в приобретении опыта, необходимого для овладения профессией и социально ориентированного взаимодействия (наставничество); молодых людей субъектно-эгоистичекого типа побуждали к взаимоподдержке и взаимопомощи в студенческой группе (партнерство); обучающихся субъектно-просоциального типа мотивировали к реализации функции наставника во взаимодействии с одноклассниками (сотрудничество).

7. Результат реализации организационно-педагогических и психолого-педагогических условий по развитию социальной зрелости обучающихся в процессе общественно полезной деятельности – положительная динамика социальной зрелости у всех обучающихся с разными типами личности.

8. Результаты исследования могут быть использованы в практике по развитию социальной зрелости обучающихся в процессе общественно полезной деятельности, а также на курсах повышения квалификации, конференциях и семинарах.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Существует запрос общества и государства на развитие социальной зрелости молодежи. Личностная ориентация современной системы образования меняет ориентацию с общества на личность, теряя социальный смысл образования, предназначенного для воспитания граждан страны. С позиций социально-личностного подхода перед педагогическим сообществом поставлена цель – воспитать личность, способную к служению окружающим на основе идеалов доброты, честности и справедливости (В.И. Загвязинский). Социальную зрелость обучающихся необходимо оценивать сквозь призму социальных ценностей российского общества – гражданственности, патриотизма, коллективизма.

В результате настойчивого навязывания российскому обществу культа индивидуализма в жизненных ориентациях молодежи в качестве ведущей стала выступать направленность на личные достижения и собственный успех. Многочисленные проблемы социальной незрелости обучающихся колледжа (пассивность в учебной и безынициативность в общественной деятельности, неудовлетворенность психологическим климатом учебной группы, неготовность к коллективной деятельности, превалирование при выборе профессии личностно-эгоцентричной установки над социально-ориентированной, гиперопека со стороны педагогического коллектива и др.) усугубляются тем, что в профессиональных образовательных организациях ставится акцент на формирование профессиональных компетенций обучающихся, при недостаточном внимании к требованиям общества и работодателей к развитию ответственной и активной личности, готовой к социальной самоотдаче.

Социальная зрелость обучающихся колледжа с позиций социальной самоотдачи – это качество личности, способной к проявлению субъектности в

общественно полезной деятельности и социальном взаимодействии. Структурно социальная зрелость состоит из двух компонентов: субъектно-деятельностного, в котором отражены характеристики обучающегося (ответственность, активность и инициативность) как субъекта учебной и общественно полезной деятельности и субъектно-коммуникативного, отражающего качества обучающегося (дружелюбие, коммуникативность) как субъекта межличностного и коллективного взаимодействия.

На основе положений субъектно-деятельностного, социально-личностного, контекстно-компетентностного подходов, идеи воспитывающего обучения, теории коллектива, концепции совместной деятельности, идеи психолого-педагогического сопровождения разработана педагогическая модель развития социальной зрелости обучающихся, в которой представлены организационно-педагогические условия (интеграция общественно полезной деятельности в учебно-воспитательный процесс колледжа посредством учебно-профессионального, эмоционального и социального обогащения содержания, методов и форм учебной деятельности за счет общественно полезной деятельности) и психолого-педагогические условия, связанные с реализацией социального-педагогического сопровождения развития социальной зрелости обучающихся.

Учебно-профессиональное обогащение реализуется через погружение обучающихся в смыслы будущей профессии с акцентом на социальную самоотдачу (взаимопомощь и взаимовыручка) при выполнении учебных заданий. Эмоциональное обогащение включает вовлечение обучающихся в эмоционально-позитивную деятельность и создание в учебно-воспитательном процессе эмоционально-насыщенных ситуаций с целью поддержания доброжелательной атмосферы в учебной группе. Социальное обогащение направлено на включение обучающихся в общественно-полезную деятельность (участие в социальных проектах, создание ситуаций, направленных на выполнение обучающимися функции наставника в студенческой группе).

Социально-педагогическое сопровождение направлено на активизацию субъектной позиции и социально активного поведения обучающихся в учебной и общественно-полезной деятельности и реализуется преподавателями в виде тактик опекунов, наставничества, партнерства, сотрудничества с учетом разных типов личности обучающихся – объектно-асоциального, объектно-просоциального, субъектно-эгоистического, субъектно-просоциального.

Развитие социальной зрелости обучающихся разных типов происходит на основе механизмов стереотипизации (установление сходства представлений обучающегося с образом активного, инициативного и ответственного обучающегося и социально зрелого будущего профессионала), рефлексии (осознание результатов собственной социально значимой деятельности для эффективного взаимодействия) и персонификации (когда обучающийся осознает персональную ответственность за организацию учебной деятельности, межличностные отношения и опыт реализации функции наставника в студенческой группе).

Экспериментально доказана результативность реализации организационно-педагогических и психолого-педагогических условий по развитию социальной зрелости обучающихся разных типов личности, что отражено в положительной динамике ее показателей – ответственности, активности, инициативности, коммуникативности, дружелюбия, позитивного взаимодействия, учебного взаимодействия, коллективного взаимодействия, выполнение функции наставника в учебном и коллективном взаимодействии.

Опыт, представленный в исследовании, обогащает содержание образовательного процесса колледжа и может быть экстраполирован на любую образовательную организацию для развития социальной зрелости обучающихся в процессе общественно полезной деятельности, что востребовано в условиях решения важнейшей задачи современной педагогики – воспитание активных граждан, ответственных за настоящее и будущее страны, специалистов-профессионалов, способных к реализации общественных целей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова-Славская, К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. – Москва : Наука, 1980. – 335 с.
2. Александрова, Е. А. Форматы педагогического сопровождения в цифровой образовательной среде / Е. А. Александрова // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – №2. – С. 30-43.
3. Александрова, Е. А. Стратегии формирования воспитывающей среды и методы воспитания подрастающего поколения / Е. А. Александрова, И. Баранаускине // Акмеология образования. Психология развития. – 2016. – Т. 5, вып. 3 (19). – С. 269–273.
4. Александрова, Е. А. Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореф. дис. д-ра пед. наук / Александрова Екатерина Александровна ; Тюменский гос. ун-т. – Тюмень, 2006 г. – 42 с.
5. Алексеев, Н. А. Стратегическое управление в школе / Н. А. Алексеев, Т. Н. Ахметова, Л. А. Мельник // Образование и наука. — 2005. — № 1. – с. 24-39. С.26.
6. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 288 с.
7. Анцыферова, Л. И. К психологии личности как развивающейся системы / Л. И. Анцыферова// Психология формирования и развития личности : сборник статей ; под ред. Л.И. Анцыферовой. – Москва : Изд-во МГУ, 1981. – С. 3–19.
8. Асмолов, А. Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа / А. Г. Асмолов. – Москва : Смысл [и др.], 2002. – 416 с.

9. Баева, И. А. Психологическая безопасность образовательной среды : учеб. пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлениям педагогического образования / И. А. Баева, Е. Н. Волкова, Е. Б. Лактионова ; под ред. И. А. Баевой . –Москва : Экон-Информ, 2009. – 246 с.

10. Баева, И. А. Психология безопасности: теоретическая основа практической помощи человеку в экстремальной ситуации / И. А. Баева. // Журнал практического психолога. – 2008. – № 4 – С. 8–26.

11. Байбородова, Л. В. Концепции организации коллективной творческой деятельности / Л. В. Байбородова, С. В. Данданова // 21 век: фундаментальная наука и технологии: материалы XXIII международной научно-практической конференции – North Charleston, USA. USA: Blurb, 2020. – С. 100-102

12. Белякова, Е. Г. Понимание как категория смыслоориентированной педагогики / Е. Г. Белякова // Образование и наука. – 2006. – № 6 (42) – С. 21–28.

13. Балабанов, С. С. Метаморфозы социальной активности в реформируемой России / С. С. Балабанов, П. И. Куконков // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2013. – № 1(29). – С. 12 – 16.

14. Белицкая, Г. Э. О роли субъектности в формировании социально-политических ориентаций / Г. Э. Белицкая. – Текст : непосредственный // Психологический журнал. – 1994. – № 4. – С. 56–62.

15. Беспалько, В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько. – Москва : Изд-во ин-та проф. МО РФ, 1995. – 336 с. – Текст : непосредственный.

16. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – Москва : Педагогика, 1986. – 192 с.

17. Бирмаганбетова, К. Т. Педагогические условия развития социальной зрелости студентов педагогического колледжа / К. Т. Бирмаганбетова // Скиф. Вопросы студенческой науки : сборник статей. – 2016. – № 4. – С. 20–26.

18. Блонский, П. П. Избранные педагогические произведения / П. П. Блонский ; сост. Н. И. Блонская, А. Д. Сергеева / подред. Б. П. Есипов [и др.]. – Москва : Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1961. – 696 с.
19. Бодалев, А. А. Вершина в развитии взрослого человека / А. А. Бодалев. – Москва : Флинта [и др.], 1998. – 168 с.
20. Бодалев, А. А. О смысле жизни человека, его акме и других образованиях и их взаимосвязях / А. А. Бодалев // Акмеология. – 2004. – № 1. – С.15–17.
21. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте: Психологические исследования / Л. И. Божович. – Москва : Просвещение, 1968. – 464 с.
22. Бондаревская, Е. В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 37–43.
23. Братусь, Б. С. Личностные смыслы по А.Н. Леонтьеву и проблема вертикали сознания / Б. С. Братусь // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии : школа А. Н. Леонтьева / под ред. А. Е. Войскунского [и др.]. – Москва : Смысл, 1999. – С. 284–299. – (Фундаментальная психология).
24. Братченко, С. Л. Личностный рост и его критерии / С. Л. Братченко, М. Р. Миронова // Психологические проблемы самореализации личности. Сборник / под ред. А.А. Крылова, Л.А. Коростылевой. – Санкт-Петербург, изд-во Санкт-Петербургского университета, 1997. – С. 38–46.
25. Брушлинский, А.В. Субъект: мышление, учение, воображение / А.В. Брушлинский. М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «Модек», 1996. 392 с.
26. Брушлинский, А. В. Проблема субъекта в психологической науке : монография / А. В. Брушлинский, М И Воловикова, В. Н. Дружинин. – Москва : «Академический проект», 2000. – 320 с.

27. Вахтеров, В. П. Основы новой педагогики / В. П. Вахтеров // Избранные педагогические сочинения / сост. Л.Н. Литвин, Н.Т. Бритаева. – Москва : Педагогика, 1987. – 400 с. – (Педагогическая библиотека).
28. Вербицкий, А. А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования / А. А. Вербицкий // Высшее образование в России. – 2010. – № 5. – С. 32–37.
29. Вербицкий, А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А. А. Вербицкий. – Москва : ИЦ ПКПС, 2004. – 84 с.
30. Весна, Е. Б. Изучение личности подростка : методические рекомендации для школьных психологов и классных руководителей / Е. Б. Весна. – Курган : Научно-производственное объединение «Юность», 1992. – 40 с.
31. Винокур Т. Г. Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения / Т. Г. Винокур. – Москва : Наука, 1993. – 172 с.
32. Вострокнутов, Н. В. Школьная дезадаптация: основные понятия, пути и средства комплексного сопровождения ребенка с проблемами развития и поведения / Н. В. Вострокнутов. – Москва : НОТА, 2000. – 264 с.
33. Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – Москва : Смысл [и др.], 2010. – 1136 с.
34. Выготский, Л. С. Собрание сочинений. В 6 т. Т. 4. Детская психология / Л. С. Выготский ; под ред. Д. Б Эльконина. – Москва : Педагогика, 1984. – 432 с.
35. Выступление Президента РФ В. В. Путина на совещании по развитию системы среднего профессионального образования (6.03.2018г., Екатеринбург). – URL :[http:// www.kremlin.ru/events/president/news/56992](http://www.kremlin.ru/events/president/news/56992). – Дата публикации: 6.03.2018.
36. Газман, О. С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема / О. С. Газман // Новые ценности образования : десять концепций и эссе: сб. ст. / под ред. Н. Б. Крыловой, С. А. Ушакина. – Москва : Инноватор, 1995. – Выпуск 3. – С. 58–63.

37. Гальперин, П. Я. Введение в психологию: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по гуманитарным специальностям / П. Я. Гальперин. – Москва : Университет, 2000. – 336 с.

38. Гаязова, Л. А. Обеспечение комплексной безопасности образовательной среды и ее психологическое сопровождение / Л. А. Гаязова // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2011. – № 142. – С. 27–32.

39. Герbart, И. Ф. Избранные педагогические сочинения. В 2 т. Т. 1/ И. Ф. Герbart. – Москва: Государственное учебно-педагогическое издательство наркомпроса РСФСР, 1940. – 292 с.

40. Гриценко, Л. И. Личностно-социальная концепция А. С. Макаренко в современной педагогике : Сравнительный анализ отечественного и зарубежного макаренковедения : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : дис. на соиск.... д-ра пед. наук / Гриценко Лариса Ивановна ; Тюменский гос. ун-т. – Тюмень, 1998 г. – 291 с.

41. Гудзовская, А. А. Интер- и интрасубъектные факторы становления социальной зрелости. Опыт лонгитюдного исследования / А. А. Гудзовская // Национальный психологический журнал. – 2016. – № 2 (22). – С. 105–113.

42. Гудзовская, А. А. Социально-психологическое исследование становления социальной зрелости : специальность 19.00.05 «Социальная психология» : дис. на соиск..... канд. психол. наук / Гудзовская Алла Анатольевна ; Самарский гос. пед. ун-т. – Самара, 1998. – 230 с.

43. Деркач, А. А. Акмеология : учебное пособие / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 256 с.

44. Джус, К. Я. Характеристика альтруистического поведения личности / К. Я. Джус // Вестник Кемеровского Государственного Университета. – 2005. – № 2 (22). – С. 73. – URL : <http://hpsy.ru/public/x2463.htm>(дата обращения: 09.02.2022)

45. Дистервег, А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег. – Москва : Учпедгиз, 1956. – 374 с.

46. Емельянова И. Н. Организация процесса воспитания через взаимодействие личности с воспитательно-развивающей средой вуза. Управление внеучебной работой / И. Н. Емельянова, Н. А. Ермакова // Университетское управление. – 2010. – № 1, – С. 53–57.

47. Еремеев, Б. А. Психология безопасности, психологическая безопасность и уровни развития человека / Б. А. Еремеев // Психологическая безопасность, устойчивость, психотравма : сборник научных статей. – Санкт–Петербург : ООО «Книжный Дом», 2006. – С. 101–103.

48. Еремина, Л. С. Социализированность как результат процесса социализации подростков / Л. С. Еремина, В. Н. Куровский // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). – 2011. – № 10 (112). – С. 166–169.

49. Ефимова, Г. З. Социальный инфантилизм студенческой молодежи как фактор противодействия модернизации современного российского общества / Г. З. Ефимова // Науковедение. – 2014. – № 6 (25). – URL :<http://naukovedenie.ru/PDF/09PVN614.pdf>. (дата обращения: 09.02.2022).

50. Журавлев А.Л. Психология совместной деятельности. М.: Изд во «Институт психологии РАН», 2005. 640 с.

51. Журавлев, А. Л. «Социально-психологическая зрелость»: обоснование понятия / А. Л. Журавлев // Социальная психология. – 2007. – № 2. – С. 44–54.

52. Журавлева, С. В. Исторический обзор становления понятия «образовательная среда» в педагогической науке / С. В. Журавлева // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2016. – № 3. – С. 48–56. – URL: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1497> (дата обращения: 09.02.2022).

53. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – 4-е изд., стер. – Москва : Академия, 2007. – 208 с.

54. Загвязинский, В. И. Наступит ли эпоха Возрождения? Стратегия инновационного развития российского образования : монография / В. И. Загвязинский. – Москва : Логос, 2014. – 140 с.

55. Зайцева, М. А. Основные направления изучения проблемы формирования социальной активности учащихся в педагогической теории во второй половине XX века / М. А. Зайцева // Педагогика. – 2008. – № 1(54). – С. 8—13.

56. Зеер, Э. Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23–30.

57. Иванова С. П. Психологическая устойчивость личности как фактор противодействия негативным влияниям социальной среды / С. П. Иванова // Образование и общество. – 2009. – № 6 (59). – С. 50–55.

58. Илларионов, С. Н. Восприятие образовательной среды субъектом как фактор формирования его психологической безопасности: специальность 19.00.05 «Социальная психология» : дис... на соиск... канд. психол. наук / Илларионов Сергей Николаевич ; Ивановский гос. ун-т. – Иваново, 2005. – 226 с.

59. Иорданский, Н. Н. Основы и практика социального воспитания / Н. Н. Иорданский. – 4-е испр. и доп. изд. – Москва : Работник просвещения, 1925. – 387 с. – URL : http://elib.gnpbu.ru/text/iordanskiy_osnovy--sotsialnogo-vospitaniya_1925/go,0;fs,1/. (дата обращения: 09.02.2022).

60. Калашникова, Л. А. Основы социальной зрелости подростков и возможности их формирования в условиях общеобразовательного учреждения / Л. А. Калашникова // Вестник Карагандинского государственного университета. Серия Педагогика. – 2014. – № 4 (76). – С. 157–166. – (Серия «Педагогика»).

61. Калашникова, Л. А. Психолого-педагогические подходы к понятию «социальная зрелость личности» в зарубежной и отечественной науках / Л. А. Калашникова, Е. А. Костина // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2016. – №4 (32). С. 18–24.

62. Калашникова, Л. А. Формирование основ социальной зрелости подростков средствами краеведения в условиях воспитательной среды общеобразовательного учреждения : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)» дис. на соиск.... канд. пед. наук / Калашникова Любовь Алексеевна ; ГБОУ ВПО «Российский государственный социальный университет». – Москва, 2013. – 262 с.

63. Калашникова, С. А. Психолого-педагогические аспекты проектирования инклюзивной образовательной среды / С. А. Калашникова // Образование и воспитание. – 2015. – № 3 (3). – С. 26–29. – URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/9/176/>. – Дата публикации: 01.06.2015.

64. Каменева, Е. Г. Развитие социальной зрелости студентов педагогического вуза : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : дис. на соиск.... канд. пед. наук / Каменева Елена Григорьевна ; Оренбургский гос. ун-т. – Оренбург, 2004. – 184 с.

65. Каптерев, П. Ф. Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Каптерев ; под ред. А.М. Арсеньева. – Москва : Педагогика, 1982. – 704 с.

66. Капцов, А. В. Психологическая аксиометрия личности и группы : методическое пособие / А. В. Капцов. – 2-е изд. доп.– Самара : СамЛюксПринт, 2015. – 129 с.

67. Караковский, В. А. Воспитание? Воспитание ... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем / В. А. Караковский , Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова; под ред. Н. Л. Селивановой. – Москва : Новая школа, 1996. – 160 с.

68. Караковский, В. А. Воспитание для всех / В. А. Караковский. – Москва : НИИ школьных технологий, 2008. – 240 с.

69. Качественные и количественные методы психологических и педагогических исследований: учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования / В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова, Р. Атаханов

[и др.] ; под ред. В. И. Загвязинского. – Москва : Издательский центр «Академия», 2013. – 240 с.

70. Ключко, В. Е. Самореализация личности: системный взгляд / В. Е. Ключко, Э. В. Галажинский ; под науч. ред. Г. В. Залевского . – Томск : Издательство Томского университета, 2000. – 154 с. – URL: <http://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/vtls:000112507>. (дата обращения: 09.02.2022).

71. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь : для студ. высш. и сред.пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров – Москва : Издательский центр «Академия», 2003. – 176 с.

72. Кон, И. С. Социологическая психология / И. С. Кон. – Москва [и др.]: Московский психолого-социальный институт [и др.], 1999. – 560 с. – (Психологи Отечества).

73. Кондрашина, Ю. Ю. Жизненные перспективы студентов строительного колледжа / Ю. Ю. Кондрашина // Вестник Московского городского педагогического университета. «Педагогика и психология». – 2014. – № 2 (28). – С. 93–101.

74. Кравченко, С. А. Социологический энциклопедический русско-английский словарь. – Москва : Астрель, АСТ, Транзиткнига, 2004. – 501 с.

75. Краевский, В. В. Педагогика и ее методология вчера и сегодня / В. В. Краевский // Педагогическая наука и ее методология в контексте современности : сб. науч. ст. / Рос.акад. образования; Ин-т теории образования и педагогики; [под ред. В. В. Краевского, В. М. Полонского]. – Москва : Институт теории образования и педагогики РАО, 2001. – С. 6–29.

76. Краткий психологический словарь / под общ.ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – Москва : Политиздат, 1985. – 431 с.

77. Крикунова, Т. К. Практическая педагогика : Воспитательная работа в среднем специальном учебном заведении : учеб.пособие / Т. К. Крикунова. – Москва : Академия, 1999. – 152 с.

78. Крупина, И. В. Образовательная среда семьи и школы как средство воспитания и обучения : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореф. дис. д-ра пед. наук / Крупина Ирина Владимировна; Московский государственный открытый педагогический университет. – Москва, 2001. – 48 с.

79. Крылова, Н. Б. Педагогическая, психологическая и нравственная поддержка как пространство личностных изменений ребенка и взрослого / Н. Б. Крылова // Классный руководитель. – 2000. – № 3. – С. 92–103.

80. Кувырталова, М. А. Педагогические взгляды Л.Н. Толстого на проблему создания комфортной развивающей среды школы / М. А. Кувырталова, Д. В. Малий // Научно-технические ведомости СПб ГПУ. Гуманитарные и общественные науки. – 2015. – № 1 (215). – С. 184–190.

81. Кузнецова, И. В. Синдром затянувшегося взросления: преодоление интеллектуальной пассивности / И. В. Кузнецова, С. С. Хмелев // Альманах «Продуктивное образование»: Формирование картины мира ребенка и его педагогическое сопровождение: материалы международной научно-практической конференции (1 – 3 февраля 2012 г., г Саратов) / Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского; Институт педагогических инноваций Российской Академии Образования; [под ред. Е. А. Александровой, М. П. Зиновьевой]. – Москва : Экшен, 2012. – Вып. 14., Ч.2. – С. 45–52.

82. Кузьмина, Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Н. В. Кузьмина. – Москва : Высшая школа, 1989. – 167 с.

83. Лактионова, Е. Б. Социальная ситуация развития личности в образовательной среде / Е. Б. Лактионова // Психическое развитие человека и социальные влияния : коллективная монография. – Санкт–Петербург : Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2010. – 292 с.

84. Леонтьев, А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – 3-е изд. – Москва : Смысл, 1999. – 365 с.

85. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Смысл [и др.], 2005. – 352 с.
86. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – Москва : Смысл, 1999. – 487 с.
87. Лесгафт, П. Ф. Собрание педагогических сочинений. В 4 т. Т.1 / А. Ф. Лесгафт. – Москва : «Физкультура и спорт», 1953. – 394 с.
88. Ломов, Б. Ф. Психическая регуляция деятельности : избранные труды / Б. Ф. Ломов ; под ред. А. Л. Журавлева, В. А. Барабанщикова, В. А. Кольцовой. – Москва : Институт психологии РАН, 2006. – 624 с.
89. Лопатин, А. Р. Педагогическое обеспечение процесса формирования социальной зрелости школьников : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Лопатин Андрей Рудольфович ; Костромской гос. ун-т им. Н. А. Некрасова. – Кострома, 2014. – 51 с.
90. Лукша, П. О. Переосмысливая цель образовательных систем: от социальных систем к средам реализации самости / П. О. Лукша // Slideshare : [сайт]. – 2014. – URL: <http://www.slideshare.net/PavelLuksha/ss-31452255> (дата обращения: 12.02.2022).
91. Лурия, А. Р. Природа человеческих конфликтов : монография / А. Р. Лурия ; под общ.ред. В. И. Белопольского. – Москва : Когито-Центр, 2002. – 527 с.
92. Макаренко, А.С. Сочинения. В 7 т. Т. 5. Общие вопросы теории педагогики : Воспитание в советской школе / А. С. Макаренко; ред. коллегия: И. А. Каиров [и др.] ; Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т теории и истории педагогики. – 2-е изд. – Москва : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958. – 558 с.
93. Максимова, В. Н. Акмеологический подход в педагогике : монография / В. Н. Максимова; Ленинградский гос. ун-т им. А. С. Пушкина. – Санкт-Петербург : ЛГУ имени А. С. Пушкина, 2007. – 195 с.

94. Малая медицинская энциклопедия : [в 6 томах] / гл. ред. В. И. Покровский. – Москва : Советская энциклопедия [и др.], 1991 – 1996. – 6 т. – 5000 экз.

95. Малкина-Пых, И. Г. Возрастные кризисы : справочник практического психолога / И. Г. Малкина-Пых. – Москва : Эксмо, 2004. – 896 с.

96. Мальчукова, А. Л. Становление социальной зрелости старшеклассника на основе развития коммуникативных умений : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : дис. на соиск.... канд. пед. наук / Мальчукова Анастасия Леонидовна ; Российский гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – Санкт-Петербург, 2005. – 225 с.

97. Малярчук, Н. Н. Исследование личностных инструментальных ценностей обучающихся техникума / Н. Н. Малярчук, Н. В. Семенова // Перспективы развития профессионального образования в социально экономических условиях современной России : сборник статей Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (23 апреля 2013 г., Екатеринбург) / Уральский федеральный ун-т им. Первого Президента России Б. Н. Ельцина. – Екатеринбург : УрФУ, 2013. – С.91–94.

98. Малярчук, Н. Н. Личностные и социальные ориентиры современного образования / Н. Н. Малярчук // Проблемы образования современной России и на постсоветском пространстве : сборник статей XXII Международной научно-практической конференции / Общ-во «Знание» России ; Приволжский Дом знаний; Мин-во образ.и науки РФ; Акад. соц. наук РФ ; филиал Моск. ун-та им С. Ю. Витте в г. Пенза ; Пензенский госуд. технологич. ун-т. – Пенза: Приволжский Дом знаний, 2014. – С. 14–18.

99. Малярчук, Н. Н. Социальная незрелость как фактор риска профессионального самоопределения учащейся молодежи / Н. Н. Малярчук // Профессиональное самоопределение учащейся молодежи в условиях сохранения и укрепления ее здоровья: материалы международной научно-практической конференции (13 – 16 октября 2013 г., Кемерово) / ГОУ ВПО «Кемеровский гос.

ун-т» ; ГОУ ДПО (ПК)С «Кузбасский регион. ин-т повыш. квалифик. и переподгот. работников образ-я» ; ГОУ «Кузбасский региональный институт развития проф. образ-я» ; ГУО «Кемеровский областной психолого-валеологический центр». – Кемерово :КРИПКиПРО,2013. – С. 180–183.

100. Манжелей, И. В. Воспитательный потенциал спортивной среды образовательных организаций / И. В. Манжелей, Д. В. Чаюн // Наука и спорт: современные тенденции. – 2020. – Т. 8, № 4. – С. 108–119.

101. Мануйлов, Ю. С. Средовой подход в воспитании / Ю. С. Мануйлов. – 2-е изд., перераб. – Москва [и др.]: Издательство Волго-Вятской академии государственной службы, 2002. – 157 с.

102. Маслоу, А. (Maslow, A.). Психология бытия = Psychology of being : пер. с англ. / А. Маслоу ; пер. О. О. Чистякова. – Москва [и др.]: Рефл-Бук [и др.], 1997. – 304 с.

103. Матис, В. И. Педагогическая социология : учебное пособие для вузов / В. И. Матис. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Юрайт, 2021. – 261 с.

104. Методические рекомендации по реализации адаптированных дополнительных общеобразовательных программ, способствующих социально-психологической реабилитации, профессиональному самоопределению детей с ограниченными возможностями здоровья, включая детей-инвалидов, с учетом их особых образовательных потребностей / ГБОУ ВПО города Москвы «Московский городской психолого-педагогический университет». – Москва: 2016. – URL: <https://drive.google.com/file/d/1zfayDSNAF2CnbZgoXylbJDgQkNI7osUR/view>. – Дата публикации: 29.03.2016.

105. Механизм взаимодействия субъектов инновационной деятельности на основе создания информационной интерактивной системы : монография / М. А. Боровская, Т. В. Морозова, Т. В. Федосова, И. К. Шевченко; под ред. М. А. Боровской. – Таганрог : Изд-во ТТИ ЮФУ, 2009. – 203 с.

106. Михайлова Н. Н. Педагогическая поддержка ребенка в образовании: учебное пособие для студ. высш. учеб.заведений/ С. М. Юсфин, Е. А.

Александрова и др.; под ред. В. А. Слостенина, И. А. Колесниковой. – Москва : Издательский центр «Академия», 2006. – 288 с.

107. Модель педагогического сопровождения адаптации студентов первого курса к образовательному процессу высшей школы технического профиля / С. В. Сергеева, О. А. Воскресенко // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2010. – № 1 (13). – С. 152–159.

108. Мудрик, А. В. Социальная педагогика / А. В. Мудрик ; под ред. В. А. Слостенина. – Москва : Академия, 2000. – 200 с.

109. Мясищев, В. Н. Психология отношений / В. Н. Мясищев ; под ред. А. А. Бодалева. – Москва [и др.]: Институт практической психологии [и др.], 1995. – 356 с.

110. Невзорова, Н. А. Педагогическое сопровождение становления социальной зрелости школьников с нарушениями зрения : специальность 13.00.03 «Педагогическое сопровождение становления социальной зрелости школьников с нарушениями зрения (тифлопедагогика)» : дис. на соиск...канд. пед. наук / Невзорова Надежда Александровна ; Российский гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – Санкт-Петербург, 2010. – 291 с.

111. Никитина, Н. И. Методика и технология работы социального педагога / Н. И. Никитина, М. Ф. Глухова. – Москва : ВЛАДОС, 2005. – 399 с.

112. Новиков, А. М. Педагогика: словарь системы основных понятий / А. М. Новиков. – Москва : Издательский центр ИЭТ, 2013. – 268 с.

113. Новый словарь иностранных слов: 25 000 слов и словосочетаний / сост.: Е. Н. Захаренко, Л. Н. Комарова, И. В. Нечаева. – Москва : «Азбуковник», 2003. – URL:<http://www.slovari.ru/default.aspx?p=232> (дата обращения: 10.02.2022).

114. О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся : Федеральный закон № 304-ФЗ : принят Гос. Думой 31 июля 2020 г. : по состоянию на 31 июля 2020 г. // Российская газета. – 2020. – № 174 (8228). – URL: <https://rg.ru/2020/08/07/ob-obrazovanii-dok.html> (дата обращения: 10.02.2022).

115. Ожегов, С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов ; под общ.ред. Л. И. Скворцова. – 24-е изд., испр. – Москва : Мир и образование [и др.], 2005. – 1200 с.

116. Оллпорт, Г. (AllportG.) Становление личности: избранные труды = TheNatureofPersonality: SelectedPapers пер. с англ. / Г. Оллпорт; пер. Л. В. Трубициной, Д. А. Леонтьева. – Москва : Смысл, 2002. – 461 с.

117. Палаткина, Г. В. Структурные компоненты социальной активности / Г. В. Палаткина, Л. В. Азизова // Педагогические науки. – 2012. – № 7. – С. 85 – 87.

118. Пастернак, Н. А. Скидка на возраст. Выстраиваем отношения с подростком / Н. А. Пастернак // Виноград: журнал для родителей. – 2011. – №2 (40). – URL: <https://vinograd.su/upbringing/detail.php?id=44024> (дата обращения: 10.02.2022).

119. Педагогический словарь / сост.: В. И. Загвязинский и др. ; под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. – Москва : Академия, 2008. – 343 с.

120. Перлз, Ф. (Friedrich Salomon Perls). Опыт психологии и самопознания : практикум по гештальт-терапии = Gestalt Therapy: Excitement and Growth in the Human Personality: пер. с нем./Ф. Перлз, Р. Хефферлин, П. Гудмэн; перевод М. Папуше Гиль-Эсте. – Москва, 1993. – 240 с.

121. Пирогов, Н. И. Образование и воспитание / Н. И. Пирогов // Избранные педагогические сочинения / сост. А. Н. Алексюк, Г. Г. Савенок. – Москва : Педагогика, 1985. – 496 с. – (Педагогическая библиотека).

122. Поздняков, А. В. Педагогические условия формирования социальной зрелости старшеклассников : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : дис. на соиск....канд. пед. наук / Поздняков Алексей Викторович ; Курский гос. пед. ун-т. – Курск, 2002. – 248 с.

123. Проблема социально-психологического исследования профессионального здоровья личности / А. И. Анисимов, Н. Н. Киреева // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. – 2010. – № 1 (13). – С. 73–79.

124. Профилактика наркотизма : теория и практика / под ред. С. В. Березина, К. С. Лисецкого. – Самара: «Перспектива», 2005. – 272 с.

125. Психологическое сопровождение детей-сирот в детских домах // Studme.org : [сайт]. – 2006. – URL : https://studme.org/388533/psihologiya/psihologicheskoe_soprovozhdenie_detey_sirotdetskih_domah(дата обращения: 10.02.2022).

126. Реан, А. А. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – Санкт-Петербург : Питер, 2007. – 480 с.

127. Реан, А. А. Психология человека от рождения до смерти / А. А. Реан; под общ.ред. А. А. Реана. – Санкт-Петербург : Прайм – ЕВРОЗНАК, 2002. – 656 с.

128. Рейковский, Я. Просоциальная деятельность и понятие собственного «Я» / Я Рейковский // Вестник МГУ. – 1981. – № 1.

129. Реброва, Н. В. Сущность понятия «социально значимая деятельность» и ее роль в современном обществе / Н. В. Реброва // Научный альманах. – 2016. – № 3-2 (17). – С. 273–275.

130. Роджерс, К. Р. Становление личности: взгляд на психотерапию / К. Р. Роджерс. – 2-е изд. – Москва : Институт общегуманитарных исследований, 2018. – 241 с.

131. Рожков, М. И. Социально-педагогическое сопровождение: концептуальное осмысление процесса / М. И. Рожков // Психология и педагогика социального воспитания: материалы научно-практической конференции, посвященной 70-летию со дня рождения А. Н. Лутошкина. – Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2005. – С. 322–329.

132. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Москва : Педагогика, 1976. – 416 с.

133. Руднева, И. А. Практико-ориентированные ситуации как средство формирования социальной зрелости студентов : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : дис. на соиск.... канд. пед. наук /

Руднева Ирина Александровна ; Волгоградский гос. пед. ун-т. – Волгоград, 2011. – 195 с.

134. Русский толковый словарь : около 35000 слов, 70000 словосочетаний / сост. В. В. Лопатин, Л. Е. Лопатина. – 5-е изд., стереотипное. – Москва : Русский язык, 1998. – 834 с.

135. Савенков, А. И. Содержание и организация исследовательского обучения школьников / А. И. Савенков. – Москва : Сентябрь, 2003. – 204 с.

136. Сапожникова, Т. Н. Методы педагогического сопровождения жизненного самоопределения старшеклассников/ Т. Н. Сапожникова // Альманах современной науки и образования. – 2008. – № 4. – С. 212–214.

137. Семенова, Н. В. Концепция развития социальной зрелости обучающихся профессиональной образовательной организации / Н. В. Семенова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – Т. 7, № 5. – С. 13 (0,81 п.л.).

138. Семенова, Н. В. Профессионально-педагогическое сопровождение становления социальной зрелости обучающихся ссуза / Н. В. Семенова // Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета. – 2016. – №1. – С. 186–191.

139. Семенова Н.В. Социальная зрелость студентов профессиональных образовательных организаций : монография / Н. В. Семенова, Н. Н. Малярчук. – Тюмень : ТИУ, 2021. – 165 с.

140. Семенова, Н. В. Социально-психологическая поддержка обучающихся ссуза, имеющих невротические состояния / Н. В. Семенова // Здоровьесберегающее образование: проблемы и решения: материалы Международной научно-практической конференции. – Москва : Московский городской педагогический университет, 2014. – С. 271–276.

141. Семенова, Н. В. Становление социальной зрелости студентов в образовательном процессе колледжа / Н. В. Семенова // MODERN HUMANITIES SUCCESS (Успехи гуманитарных наук). – 2021. – № 6. – С. 49–52.

142. Сергиенко Е.А. Континуально-генетический принцип становления субъекта // Субъектный подход в психологии / Под ред. А.Л.Журавлева, В.В.Знакова, З.И.Рябикиной, Е.А.Сергиенко. – М.: Издательство Института психологии РАН, 2009. 619 с С.50 – 66.

143. Сериков, В. В. Личностно-ориентированное образование / В. В. Сериков // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 16–20.

144. Слободчиков, В. И. Психология человека : Введение в психологию субъектности : учебное пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. С. Исаев. – Москва : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.

145. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины / сост. М. Ю. Олешков, В. М. Уваров. – Москва : Компания Спутник+, 2006. – 55 с.

146. Содержание и организация психолого-педагогического сопровождения индивидуального развития воспитанников детских домов и школ-интернатов : методические материалы для специалистов сопровождения / под ред. И. В. Кузнецовой, Н. Н. Посысоева, Т. А. Ивановой. – Ярославль : Департамент образования Администрации Ярославской области [и др.], 2005. – 146 с.

147. Солдатченко, А. Л. Педагогическая концепция становления социальной зрелости студентов в образовательном процессе вуза: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореф. дис. д-ра пед. наук / Солдатченко Александр Леонидович ; Магнитогорский гос. тех. ун-т им. Г. И. Носова. – Магнитогорск, 2021 г. – 22 с.

148. Солдатченко, А. Л. Педагогическая концепция становления социальной зрелости студентов в образовательном процессе вуза: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : дис. на соиск.... д-ра пед. наук / Солдатченко Александр Леонидович ; Магнитогорский гос. тех. ун-т им. Г. И. Носова. – Магнитогорск, 2021 г. – 400 с.

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

150. Степанова, Т. В. Педагогические условия формирования социально-психологической зрелости студентов (на примере технического университета) : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» дис. на соиск.... канд. пед. наук / Степанова Татьяна Владимировна ; Кузбасский гос. тех. ун-т. – Кемерово, 1998. – 178 с.

151. Столяренко, Л. Д. Педагогическая психология: учеб.пособие для студ. высших учебных заведений/ Л. Д. Столяренко. – 2-е изд., перераб. и доп. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2003. – 544 с.

152. Сухобская, Г. С. Понятие «социально-психологического развития человека» в контексте андрологии / Г. С. Сухобская // Новые знания. – 2002. – № 4. – С. 17–20.

153. Сухомлинский, В. А. Избранные педагогические сочинения. В 3 т. Т. 3. Разговор с молодым директором школы / В. А. Сухомлинский ; составители О. С. Богданова, В. З. Смаль ; АПН СССР. – Москва : Педагогика, 1981. – 639 с.

154. Сухомлинский, В. А. Мудрая власть коллектива: методика воспитания коллектива / В. А. Сухомлинский. – Москва : Молодая Гвардия, 1975. – 240 с.

155. Толмачева, А. А. Информационные технологии в обучении исключительных детей: опыт США : учебное пособие / А. А. Толмачева ; под общ.ред. Т. В. Цырлиной. – Курск, 2006. – 114 с.

156. Толстой, Л. Н. Собрание сочинений : [в 12 т.] / Л. Н. Толстой ; под общ.ред. С. А. Макашина, Л. Д. Опульской. – Москва : Правда, 1987. – 12 т. – 1500000 экз.

157. Ушинский, К. Д. Собрание сочинений. В 11 т. Т. 8. Человек как предмет воспитания/ К. Д. Ушинский ; сост. В. Я. Струминский. – Москва [и др.] : Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1948–1952. – 776 с.

158. Фатыхова, А. Л. Теоретические и методические основы формирования социально-перцептивной компетентности педагогов / А. Л. Фатыхова. – Москва : Высшая школа, 2005. – 132 с.

159. Федеральные государственные образовательные стандарты среднего профессионального образования (ФГОС СПО) нового поколения : Приказ Минобрнауки от 05.06.2014 N 632 – URL : <http://www.edu.ru/abitur/act.86/index.php> (дата обращения: 10.02.2022).

160. Фельдштейн, Д. И. Психология развития личности в онтогенезе / Д. И. Фельдштейн. – Москва : Педагогика, 1989. – 206 с.

161. Фетисова, С. И. Управление педагогической практикой как ситуацией становления социально-педагогической зрелости студента педагогического колледжа : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Фетисова Светлана Ивановна ; ФГОУ ВПО «Южный федеральный университет». – Ростов-на-Дону, 2007. – 27 с.

162. Фетисова, С. И. Управление педагогической практикой как ситуацией становления социально-педагогической зрелости студента педагогического колледжа : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : дис. на соиск. ... канд. пед. наук / Фетисова Светлана Ивановна ; ФГОУ ВПО «Южный федеральный университет». – Ростов-на-Дону, 2007. – 204 с.

163. Философская энциклопедия : [в 5 томах] / под ред. Ф. В. Константинова. – Москва : Советская энциклопедия, 1960 – 1970. – 5 т. – 20000 экз.

164. Философский энциклопедический словарь / под ред. Л. Ф. Ильичева, П. Н. Федосеева, С. М. Ковалева, В. Г. Панова. – Москва : Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.

165. Философский энциклопедический словарь / ред. колл. С. С. Аверинцев, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичев [и др.] – Москва : Советская энциклопедия, 1989. – 815 с.

166. Франкл, В. (Viktor Emil Frankl). Человек в поисках смысла: сборник = Man's Search For Ultimate Meaning : пер. с англ. и нем. / В. Франкл ; общ.ред. Л. Я. Гозмана, Д. А. Леонтьева. – Москва : Прогресс, 1990. – 368 с.

167. Фромм, Э. Душа человека / Э. Фромм. – Москва : Республика, 1992. – 430 с.
168. Хайрутдинова, Т. А. Принципы формирования конкурентоспособной личности студентов в образовательном пространстве вузов / Т. А. Хайрутдинова // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 6. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=8091> (дата обращения: 14.02.2022).
169. Хрестоматия по истории педагогики / сост. М. Е. Ларкин, М. В. Макаревич, А. Х. Рычагов. – Минск : «Вышэйшая школа», 1971. – 226 с.
170. Хуторской, А. В. Современная дидактика : учебник для вузов / А. В. Хуторской. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 544 с.
171. Шамионов, Р. М. Социальная активность личности и группы: определение, структура и механизмы / Р. М. Шамионов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2018. – № 4. – С. 379 – 394.
172. Шакурова, М. В. Воспитательный потенциал как предмет современных социально-педагогических исследований / М. В. Шакурова, К. А. Козельская // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4.: Педагогика. Психология. – 2018. – № 50. – С. 22–34.
173. Шакурова, М. В. Социально-педагогические условия становления социокультурной идентичности личности : монография / М. В. Шакурова ; ГОУ ВПО «Воронежский государственный педагогический университет». – Воронеж : ВГПУ, 2006. – 200 с.
174. Шафранов-Куцев, Г. Ф. Профориентационные практики вуза: монография / Г. Ф. Шафранов-Куцев, С. Н. Толстогузов. – Москва : Логос, 2014. – 196 с.
175. Шацкий, С. Т. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. Т. 1 / С. Т. Шацкий ; под ред. Н.П. Кузина, М.Н. Скаткина, В.Н. Шацкой. – Москва : Педагогика, 1980. – 340 с.

176. Шевандрин, Н. И. Социальная психология в образовании : учебное пособие. Ч.1. Концептуальные и прикладные основы социальной психологии / Н. И. Шевандрин. – Москва : Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 1995. – 544 с.

177. Шмальгаузен, И. И. Организм как целое в индивидуальном и историческом развитии: монография / И. И. Шмальгаузен. – Москва [и др.] ; Издательство Академии Наук СССР, 1942. – 212 с.

178. Шрамко, Н. В. Вузовская подготовка как этап становления социальной зрелости студентов : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Шрамко Нэлли Викторовна ; ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет». – Екатеринбург, 2009. – 23 с.

179. Шульга, Т. И. Методика работы с детьми «группы риска» / Т. И. Шульга, В. Слот, Х. Спаниард. – Москва : Издательство УРАО, 1999. – 104 с.

180. Шульгин, В. Н. Основные вопросы социального воспитания / В. Н. Шульгин. – Москва : Работник просвещения, 1924. – 127 с.

181. Эльконин, Б. Д. Психология развития: учебное пособие / Б. Д. Эльконин. – Москва , 2008. – 97 с.

182. Эриксон, Э. (Erik Homburger Erikson). Детство и общество = Childhood and Society : пер. с англ. / Э. Эриксон ; пер. А. А. Алексеева. – Санкт-Петербург : Университетская книга, 1996. – 592 с.

183. Эфроимсон В.П. Родословная альтруизма (Этика с позиций эволюционной генетики человека) / В.П. Эфроимсон // Новый мир. – 1971. – №10. – URL :http://vivovoco.astronet.ru/VV/PAPERS/ECCE/VV_EH12W.HTM (дата обращения: 9.02.2022).

184. Юффа, А. Я. Талант на вес золота / А. Я. Юффа, Н. А. Алексеев // Учительская газета. – 2014. – № 4. – С. 16–17.

185. Якиманская, И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – 2-е изд. – Москва : Сентябрь, 2000. – 112 с.

186. Almond, G. A. The Civic Culture: Political Attitudes and Democracy in Five Nations / G. A. Almond, S. Verba – Princeton, New Jersey : Princeton Univ. Press, 1963. – P. 215.
187. Anand, A. Effect of socio-personal and economic factors on social maturity of adolescent girls of rural and urban areas – A comparative study / A. Anand, S. Bhanot. // Indian Journal of Social Research. – 2007. – № 47. – P. 41–44.
188. Anitha, P. Study on Social Maturity of the Adolescent College Students in Colleges at Tiruchirappalli / P. Anitha. // Research on Humanities and Social Sciences. – 2017. – № 17. – P. 87–91.
189. Bandura, A. Self-Efficacy Mechanism in Human Agency / A. Bandura // American Psychologist. – 1982. – № 2. – P. 141–150.
190. Bierstedt, R. An Analysis of Social Power / R. Bierstedt // American Sociological Review. – 1950. – Vol. 15. – P. 34–38.
191. Bloom, B. S. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain / B. S. Bloom. – New York : Longman, 1956. – P. 186.
192. Borofsky, B. Liberalism from Self : A Theory of Personal Autonomy. – B. Borofsky. – New York, 1996. – № 6. – P. 45–52.
193. Connolly, W. E. The Terms of Political Discourse / W. E. Connolly ; 3-rd ed. Oxford. – New York : Blackwell, 1993. – P. 332.
194. Darkenwald, G. G. Adult Education: Foundations of Practice / G. G. Darkenwald, S. B. Merriam. – New York : Harper & Row, 1982. – P. 162.
195. DeLuca, T. The Two Faces of Political Apathy / T. DeLuca. – Philadelphia : Temple University Press, 1995. – P. 225.
196. p, N. Avoiding Politics. How Americans Produce Apathy in Everyday Life / N. Eliasoph. – New York : Cambridge University Press, 1998. – P. 96.
197. Kegan, R. The Evolving Self : Problem and Process in Human Development / R. Kegan. – Cambridge : Harvard University Press, 1982. – P. 159.

198. Muchielli, R. Les methodes actives dans la pedagogie des adultes / R. Muchielli. – Paris : Briasson, 1985. – P. 87.
199. Prakash, G. R. Study of Social Maturity Among Male and Female M.Ed. Students / G. R. Prakash. // Abhinav National Monthly Refereed Journal of Research in Arts & Education, 2014. – P. 26.
200. Purohit, V. P. A study of social maturity among college students / V. P. Purohit. // International Journal of Indian Psychology. – 2020. – № 8 (1). – P. 929–934.
201. Shanmuganathi, A. A Study on Social Maturity Among B. Ed. Student – Teachers in Colledes of Education / A. Shanmuganathi. // International Journal of Education. – 2020. – March. – P. 17–22.
202. Taskeen, F. Social maturity of adolescents in relation to their education system : Co–education and single sex education system / F. Taskeen, Dr. V. Singh // International Journal of Home Science. – 2018. – № 4 (3). – P. 160–161.

ПРИЛОЖЕНИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ А

ОПРОСНИК ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ (ИЦЛ)
(Методика Карпушиной Л.В. и Бухваловой Е.М.)

!!! Заполнить обязательно

Ф.И.О.(полностью):

Учреждение:

Полных лет:

Курс: Дата обследования:

Просим оценить важность содержания следующих суждений по 7-балльной шкале следующим образом:

- если утверждение **КАТЕГОРИЧЕСКИ НЕ ПРИЕМЛЕМО**, то поставьте в бланке цифру «1»
- если **НЕПРИЕМЛЕМО**, то поставьте цифру «2»
- если **НЕ ПРИВЛЕКАТЕЛЬНО**, то поставьте цифру «3»
- если **БЕЗРАЗЛИЧНО**, то поставьте цифру «4»
- если **ПРИВЛЕКАТЕЛЬНО**, то поставьте цифру «5»
- если **ВАЖНО**, то поставьте цифру «6»
- если **ОЧЕНЬ ВАЖНО**, то поставьте цифру «7»

Просим Вас помнить, что здесь не может быть правильных и не правильных ответов и что самым правильным будет правдивый ответ.

Старайтесь по возможности не использовать оценку «4». Кроме этого оцените частоту важности суждений двумя оценками: если суждение важно ПОЧТИ ВСЕГДА, то поставьте во второй строке бланка знак плюс «+», если суждение важно ОТ СЛУЧАЯ К СЛУЧАЮ, то поставьте знак минус «-».

Во время работы полезно к каждому утверждению проговаривать фразу «Для меня сейчас (ваша оценка)»

1. быть хорошо образованным в профессиональной деятельности.
2. в процессе обучения проявлять тактичность по отношению к товарищам по учебе.
3. быть честным с членами моей семьи.
4. занимаясь общественными поручениями проявлять отзывчивость, помогать нуждающимся.
5. тщательно продумывать все возможные решения проблем в хобби.
6. не чувствовать досады, когда высказывают мнение, противоположное моему.
7. смело решать сложные проблемы в своей профессии.
8. проявлять настойчивость и усидчивость в учебе.
9. чтобы мой веселый нрав сделал мою семейную жизнь счастливее.
10. понять смысл моего участия в общественной жизни.
11. активно отдыхать.
12. вместо того чтобы простить человека, отплатить ему тем же.
13. чтобы мои знания и умения помогали учиться.
14. проявление сочувствия и понимания к членам моей семьи.
15. занимаясь общественной деятельностью вести себя честно и порядочно.
16. откликаться на просьбы единомышленников в увлечениях.
17. никогда и никого не оставлять в беде.
18. проявлять настойчивость и усидчивость в работе (в организации, в учреждении).
19. радостно учиться.

20. прогнозировать успехи и неудачи в делах членов моей семьи и меня самого.

21. принимать активное участие в общественных мероприятиях.

22. чтобы мои знания помогали в сфере увлечений.

23. иногда позлословить об отсутствующих.

24. тактично выслушивать о проблемах моих коллег.

25. в обучении честно и открыто выражать свое мнение по изучаемым вопросам.

26. проявлять отзывчивость к членам моей семьи.

27. участвуя в общественных делах все разумно обосновывать.

28. в увлечениях делать все без чьей-либо помощи.

29. никогда не говорить людям неприятных слов.

30. чтобы хорошее настроение улучшало производительность моего труда.

31. понимание и осознание цели обучения.

32. быть энергичным и работоспособным в семейных делах.

33. заставлять кого-либо делать, по-моему.

34. чтобы мои знания помогали мне в общественно-политической жизни.

35. с пониманием относиться к людям, не разделяющим мои увлечения и интересы.

36. планировать выполнение любого производственного задания, данного моим начальником.

37. предпринимать активные действия во время учебы («не ждать у моря погоды»).

38. испытывать симпатию ко всем своим соседям.

39. быть честным и порядочным с коллегами по работе. 40... в процессе обучения бескорыстно помогать отстающим.

40. решая семейные проблемы руководствоваться здравым смыслом, а не эмоциями.

41. участвуя в общественных делах выражать свою самостоятельность.

42. занимаясь своим хобби, всегда выполнять обещанное.
43. быть физически выносливым в своей профессии.
44. чувствовать раздражение, когда мне задают слишком много вопросов.
45. пунктуально выполнять мои профессиональные обязанности на работе.
46. активно искать новую информацию по изучаемым вопросам.
47. сдерживать себя во время семейных конфликтов.
48. чтобы мой позитивный настрой помогал мне заниматься общественными делами.
49. заранее обдумывать свой предстоящий отдых.
50. внимательно прочитывать каждый документ, прежде чем подписать его.
51. чтобы разносторонние знания помогли в решении семейных проблем.
52. участвуя в общественной жизни проявлять лучшие человеческие качества.
53. прямо сказать друзьям о неприемлемом для меня виде отдыха.
54. откликаться на просьбы моих товарищей по работе.
55. в процессе обучения тщательно разрабатывать подробный план занятий.
56. принимать решения, не советуясь с членами семьей.
57. в общественных поручениях всегда выполнять данные мной обещания.
58. активно искать новую информацию в области своих увлечений и интересов.
59. если подвернется случай, воспользоваться оплошностью других.
60. быть самостоятельным на рабочем месте.
61. в процессе обучения выполнять все заданные мне упражнения.
62. проявлять инициативность в семейных делах.
63. занимаясь общественной работой управлять своими действиями и эмоциями.
64. чтобы хорошее настроение помогло мне заниматься любимым делом.
65. находясь на работе принимать только обоснованные, просчитанные решения.

- 66. всегда иметь свое личное мнение по изучаемым вопросам.
- 67. всегда выполнять свои семейные обязательства.
- 68. активно участвовать в общественной жизни (посещать и организовывать самому различные мероприятия: выставки, семинары и т.п.).
- 69. проявлять усидчивость, если этого требует мое хобби.

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Опросник УСК (уровень субъективного контроля) Дж Роттера

Назначение методики: Опросник диагностирует локализацию контроля над значимыми событиями. В основе его лежит различие двух локусов контроля — интернального и экстернального — и, соответственно, двух типов людей — интерналов и экстерналов.

Интервальный тип. Человек считает, что происходящие с ним события зависят прежде всего от его личностных качеств (компетентности, целеустремленности, уровня способностей и т. п.) и являются закономерными следствиями его собственной деятельности.

Экстернальный тип. Человек убежден, что его успехи и неудачи зависят прежде всего от внешних обстоятельств — условий окружающей среды, действий других людей, случайности, везения или невезения и т. д.

Любой индивид занимает определенную позицию на континууме, задаваемом этими полярными локусами контроля.

Обработка результатов

Обработка результатов теста включает несколько этапов.

1 этап. Подсчет «сырых» (предварительных) баллов по шкалам.

Показатели (шкалы):

1. ИО — шкала общей интернальности;
2. ИД — шкала интернальности в области достижений;
3. ИН — шкала интернальности в области неудач;
4. ИС — шкала интернальности в семейных отношениях;
5. ИП — шкала интернальности в производственных отношениях;
6. ИМ — шкала интернальности в области межличностных отношений;
7. ИЗ — шкала интернальности в отношении здоровья и болезни.

Подсчитайте сумму баллов по каждой из семи шкал, при этом вопросы, указанные в столбце «+», берутся с тем же знаком балла, а вопросы, указанные в столбце «-», изменяют знак балла на обратный.

В приведенной ниже таблице указаны номера утверждений, относящихся к соответствующим шкалам.

№	1. ИО		2. ИО		3. ИО		4. ИО		5. ИО		6. ИО		7. ИО	
	+	—	+	—	+	—	+	—	+	—	+	—	+	—
1.	2	11	12	1	2	7	2	7	19	1	4	6	13	3
2.	4	3	15	5	4	25	16	14	22	9	27	38	34	23
3.	11	5	27	6	20	33	20	26	25	10				
4.	12	6	32	14	31	38	32	28	42	30				
5.	13	7	36	26	42	40	37	41	36	26				
6.	15	8	37	43	44	41			37	43				
7.	16	9												
8.	17	10												
9.	19	14												
10.	20	18												
11.	22	21												
12.	25	23												
13.	27	24												
14.	29	26												
15.	31	28												
16.	32	30												
17.	34	33												
18.	36	25												
19.	37	38												
20.	39	40												
21.	42	41												
22.	44	43												

2 этап. Перевод «сырых» баллов в стень (стандартные оценки) производится в соответствии с приведенной ниже таблицей. Стень представлены

в 10-балльной шкале и дают возможность сравнивать результаты различных исследований.

Стен	Минимальные и максимальные значения «сырых» показателей по шкалам													
	1. ИО		2. ИО		3. ИО		4. ИО		5. ИО		6. ИО		7. ИО	
1.	- 132	- 13	- 36	- 10	- 36	- 7	- 30	- 11	- 30	- 4	- 12	- 6	- 12	- 3
2.	- 12	- 2	-9	- 6	- 6	- 3	- 10	- 7	- 3	0	- 5	- 4	- 2	- 1
3.	- 1	10	-5	- 2	- 2	1	- 6	- 4	1	4	- 3	- 2	0	1
4.	11	22	-1	2	2	5	- 3	0	5	8	- 1	0	2	3
5.	23	33	3	6	6	8	1	4	9	12	1	2	4	4
6.	34	45	7	10	9	12	5	7	13	16	3	5	5	5
7.	46	57	11	15	13	16	8	11	17	20	6	7	6	7
8.	58	69	16	19	17	20	12	14	21	24	8	9	8	9
9.	70	80	20	23	21	24	15	18	25	28	10	11	10	11
10.	81	132	24	36	25	36	19	30	29	30	12	12	12	12

Проанализируйте количественно и качественно показатели УСК по семи шкалам, сравнивая результаты (полученный «профиль») с нормой. Нормальным считается значение стены, равное 5. Отклонение вправо (6 и более стенов) свидетельствует об интервальном типе уровня субъективного контроля в соответствующих ситуациях, отклонение влево (4 и менее стенов) свидетельствует об экстернальном типе.

Описание оцененных шкал

1. Шкала общей интернальности — ИО. Высокий показатель по этой шкале соответствует высокому уровню субъективного контроля над любыми значимыми ситуациями. Такие люди считают, что большинство важных событий в их жизни является результатом их собственных действий, что они могут ими управлять, и, таким образом, они чувствуют свою собственную ответственность за эти события и за то, как складывается их жизнь в целом. Низкий показатель по шкале ИО соответствует низкому уровню субъективного контроля. Такие люди не видят связи между своими действиями и значимыми для них событиями жизни, не

считают себя способными контролировать эту связь и полагают, что большинство событий и поступков является результатом случая или действий других людей.

2. Шкала интернальности в области достижений — ИД. Высокие показатели по этой шкале соответствуют высокому уровню субъективного контроля над эмоционально положительными событиями и ситуациями. Такие люди считают, что они сами добились всего того хорошего, что было и есть в их жизни, и что они способны с успехом преследовать свои цели в будущем. Низкие показатели по шкале ИД свидетельствуют о том, что человек приписывает свои успехи, достижения и радости внешним обстоятельствам — везению, счастливой судьбе или помощи других людей.

3. Шкала интернальности в области неудач — ИН. Высокие показатели по этой шкале говорят о развитом чувстве субъективного контроля по отношению к отрицательным событиям и ситуациям, что проявляется в склонности обвинять самого себя в разнообразных неприятностях и страданиях. Низкие показатели ИН свидетельствуют о том, что человек склонен приписывать ответственность за подобные события другим людям или считать эти события результатом невезения.

4. Шкала интернальности в семейных отношениях — ИС. Высокие показатели означают, что человек считает себя ответственным за события, происходящие в его семейной жизни. Низкий ИС указывает на то, что субъект считает не себя, а своих партнеров причиной значимых ситуаций, возникающих в его семье.

5. Шкала интернальности в области производственных отношений — ИП. Высокий ИП свидетельствует о том, что человек считает свои действия важным фактором организации собственной производственной деятельности, в складывающихся отношениях в коллективе, в своем продвижении и т. д. Низкий ИП указывает на то, что человек склонен придавать большее значение внешним обстоятельствам — руководству, товарищам по работе, везению — невезению.

6. Шкала интернальности в области межличностных отношений — ИМ. Высокий показатель ИМ свидетельствует о том, что человек считает себя в силах контролировать свои формальные и неформальные отношения с другими людьми, вызывать к себе уважение и симпатию. Низкий ИМ, напротив, указывает на то, что человек не может активно формировать свой круг общения и склонен считать свои межличностные отношения результатом активности партнеров.

7. Шкала интернальности в отношении здоровья и болезни — ИЗ. Высокие показатели ИЗ свидетельствуют о том, что человек считает себя во многом ответственным за свое здоровье: если он болен, то обвиняет в этом самого себя и полагает, что выздоровление во многом зависит от его действий. Человек с низким ИЗ считает здоровье и болезнь результатом случая и надеется на то, что выздоровление придет в результате действий других людей, прежде всего врачей.

Исследование самооценок людей с разными типами субъективного контроля показало, что люди с низким УСК характеризуют себя как эгоистичных, зависимых, нерешительных, несправедливых, суетливых, враждебных, неуверенных, неискренних, несамостоятельных, раздражительных. Люди с высоким УСК считают себя добрыми, независимыми, решительными, справедливыми, способными, дружелюбными, честными, самостоятельными, невозмутимыми. Таким образом, УСК связан с ощущением человеком своей силы, достоинства, ответственности за происходящее, с самоуважением, социальной зрелостью и самостоятельностью личности.

Инструкция к опроснику уровня субъективного контроля Роттера

Вам будет предложено 44 утверждения, касающихся различных сторон жизни и отношения к ним. Оцените, пожалуйста, степень своего согласия или несогласия с приведенными утверждениями по 6-балльной шкале: -3-2-1+1+2 +3, от полного несогласия (-3) до полного согласия (+3). Другими словами, поставьте против каждого утверждения балл от единицы до тройки с соответствующим знаком «+» (согласие) или «-» (несогласие).

1. Продвижение по службе больше зависит от удачного стечения обстоятельств, чем от способностей и усилий человека.
2. Большинство разводов происходит оттого, что люди не захотели приспособиться друг к другу.
3. Болезнь — дело случая; если уж суждено заболеть, то ничего не поделаешь.
4. Люди оказываются одинокими из-за того, что сами не проявляют интереса и дружелюбия к окружающим.
5. Осуществление моих желаний часто зависит от везения.
6. Бесплезно прилагать усилия для того, чтобы завоевать симпатии других людей.
7. Внешние обстоятельства, родители и благосостояние влияют на семейное счастье не меньше, чем отношения супругов.
8. Я часто чувствую, что мало влияю на то, что происходит со мной.
9. Как правило, руководство оказывается более эффективным, когда руководитель полностью контролирует действия подчиненных, а не полагается на их самостоятельность.
10. Мои отметки в школе, в институте часто зависели от случайных обстоятельств (например, от настроения преподавателя) больше, чем от моих собственных усилий.
11. Когда я строю планы, то, в общем, верю, что смогу осуществить их.
12. То, что многим людям кажется удачей или везением, на самом деле, является результатом долгих, целенаправленных усилий.
13. Думаю, что правильный образ жизни может больше помочь здоровью, чем врачи и лекарства.
14. Если люди не подходят друг другу, то как бы они ни старались, наладить семейную жизнь все равно не смогут.
15. То хорошее, что я делаю, обычно бывает по достоинству оценено другими.

16. Люди вырастают такими, какими их воспитывают родители.
17. Думаю, что случай или судьба не играет важной роли в моей жизни.
18. Я не стараюсь планировать далеко вперед, потому что многое зависит от того, как сложатся обстоятельства.
19. Мои отметки в школе больше всего зависели от моих усилий и уровня подготовленности.
20. В семейных конфликтах я чаще чувствую вину за собой, чем за противоположной стороной.
21. Жизнь большинства людей зависит от стечения обстоятельств.
22. Я предпочитаю такое руководство, при котором можно самостоятельно определить, что и как делать.
23. Думаю, что мой образ жизни ни в коей мере не является причиной моих болезней.
24. Как правило, именно неудачное стечение обстоятельств мешает людям добиться успеха в своих делах.
25. В конце концов, за плохое управление организацией ответственны сами люди, которые в ней работают.
26. Я часто чувствую, что ничего не могу изменить в сложившихся обстоятельствах.
27. Если я очень захочу, то смогу расположить к себе почти любого.
28. На подрастающее поколение влияет так много обстоятельств, что усилия родителей по воспитанию детей часто оказываются бесполезными.
29. То, что со мною случается, это дело моих собственных рук.
30. Трудно бывает понять, почему руководители поступают именно так, а не иначе.
31. Человек, который не смог добиться успеха в своей работе, скорее всего, не проявил достаточно усилий.
32. Чаще всего я могу добиться от членов моей семьи того, чего хочу.

33. В неприятностях и неудачах, которые были в моей жизни, другие люди были виновны чаще, чем я сам.

34. Ребенка всегда можно уберечь от простуды, если за ним следить и правильно одевать.

35. В сложных обстоятельствах я предпочитаю подождать, пока проблемы не разрешатся сами собой.

36. Успех является результатом упорной работы и мало зависит от случая или везения.

37. Я чувствую, что от меня больше, чем от кого бы то ни было, зависит счастье моей семьи.

38. Мне всегда было трудно понять, почему я нравлюсь одним людям и не нравлюсь другим.

39. Я всегда предпочитаю принимать решение и действовать самостоятельно, а не надеяться на помощь других людей или на судьбу.

40. К сожалению, заслуги человека часто остаются непризнанными, несмотря на все его старания.

41. В семейной жизни бывают такие ситуации, которые невозможно разрешить даже при самом сильном желании.

42. Способные люди, не сумевшие реализовать свои возможности, должны винить в этом только самих себя.

43. Многие мои успехи были возможны только благодаря помощи других людей.

44. Большинство моих неудач произошло от неумения, незнания или лени и мало зависело от везения или невезения.

Опросник уровня субъективного контроля Роттера

ФИО _____

Д/р _____ учебное заведение

специальность _____

Дата обследования

1.		12		23		34	
2.		13		24		35	
3.		14		25		36	
4.		15		26		37	
5.		16		27		38	
6.		17		28		39	
7.		18		29		40	
8.		19		30		41	
9.		20		31		42	
10.		21		32		43	
11.		22		33		44	

ПРИЛОЖЕНИЕ В

Диагностика направленности личности

Методика разработана чешскими психологами В. Смекалом и М. Кучером. В основе методики Смекала—Кучера лежит несколько измененная ориентировочная анкета Б. Басса. Методика Смекала—Кучера основана на словесных реакциях испытуемого в предполагаемых ситуациях, связанных с работой или участием в них других людей. Ответы испытуемого зависят от того, какие виды удовлетворения и вознаграждения он предпочитает. Хотя у испытуемого и создается впечатление, что с помощью этой методики исследователи получают ориентировочную информацию о нем самом, в действительности же испытание позволяет изучить его основную жизненную позицию. Назначение исследования — определение направленности человека:

- личностной (на себя);
- деловой (на задачу);
- коллективистской (на взаимодействие).

Личностная направленность (направленность на себя — НС) связывается с преобладанием мотивов собственного благополучия, стремления к личному первенству, престижу. Такой человек чаще всего занят самим собой, своими чувствами и переживаниями и мало реагирует на потребности людей вокруг себя. В работе он видит прежде всего возможность удовлетворить свои притязания.

Коллективистскую направленность, или направленность на взаимные действия (ВД) характеризует ситуация, когда поступки человека определяются потребностью в общении, стремлением поддерживать хорошие отношения с товарищами по работе. Такой человек проявляет интерес к совместной деятельности.

Деловая направленность (направленность на задачу — НЗ) отражает преобладание мотивов, порождаемых самой деятельностью, увлечение процессом деятельности, бескорыстное стремление к познанию, овладению новыми умениями и навыками. Обычно такой человек стремится сотрудничать с коллективом и добивается наибольшей продуктивности группы, а поэтому старается доказать точку зрения, которую считает полезной для выполнения поставленной задачи.

Необходимо отметить, что все три вида направленности не существуют абсолютно самостоятельно и независимо, а сочетаются друг с другом. Поэтому правильнее будет говорить в результате диагностики не о единственной, а о доминирующей направленности личности.

Указания для испытуемого: на каждый пункт анкеты вы можете дать три ответа, обозначенные буквами А, В, С. Из ответов на каждый пункт выберите тот, который лучше всего выражает вашу точку зрения, который для вас наиболее ценен или больше всего соответствует правде. Букву вашего ответа напишите в «Листе ответов» против номера вопроса в столбике «Больше всего». Затем из ответов на этот же вопрос выберите наименее приемлемый вариант. Соответствующую букву напишите против номера вопроса, но в рубрике «Меньше всего». Для каждого вопроса используйте только две буквы, оставшийся ответ не записывайте нигде. Над вопросами не думайте слишком долго: первый выбор обычно бывает самым точным. Время от времени проверяйте, правильно

ли вы записываете ответы, в те ли столбцы, везде ли проставлены буквы. Если обнаружится ошибка, исправьте ее, но так, чтобы исправление было четко видно.

Текст опросника

1. Наибольшее удовлетворение в жизни дает:
 - А. Оценка работы.
 - В. Сознание того, что работа выполнена хорошо.
 - С. Сознание, что находишься среди друзей.
2. Если бы я играл в футбол, то хотел бы быть:
 - А. Тренером, который разрабатывает тактику игры.
 - В. Известным игроком.
 - С. Капитаном команды, избранным остальными игроками.
3. Лучшие преподаватели — это те, кто:
 - А. Обладают индивидуальным подходом.
 - В. Увлечены своим предметом и вызывают интерес к нему.
 - С. Создают в коллективе атмосферу, в которой никто не боится высказать свою точку зрения.
4. В глазах учеников самые плохие преподаватели — те, кто:
 - А. Не скрывают, что некоторые люди им не симпатичны.
 - В. Вызывают у всех дух соревнования.
 - С. Производят впечатление, что предмет, который они преподают, их не интересует.
5. Я рад, когда мои друзья:
 - А. Помогают другим, когда для этого представляется случай.
 - В. Всегда верны и надежны.
 - С. Интеллигентны, обладают широким кругом интересов.
6. Лучшими друзьями считаются те:
 - А. С кем складываются взаимные отношения.
 - В. Кто может больше, чем я.

- С. На кого можно надеяться.
7. Я хотел бы быть известным, как такой человек:
- А. Кто добился жизненного успеха.
 - В. Кто может сильно любить.
 - С. Кто отличается дружелюбием и приветливостью.
8. Если бы я мог выбирать, я хотел бы быть:
- А. Научным работником.
 - В. Начальником отдела.
 - С. Опытным летчиком.
9. Когда я был ребенком, я любил:
- А. Игры с друзьями.
 - В. Успехи в делах.
 - С. Когда меня хвалили.
10. Больше всего мне не нравится, когда я:
- А. Встречаю препятствие при выполнении возложенной на меня задачи.
 - В. Когда в коллективе ухудшаются товарищеские отношения.
 - С. Когда меня критикует мой начальник.
11. Основная роль школы должна заключаться в:
- А. Подготовке учеников к работе по специальности.
 - В. Развитии индивидуальных способностей и самостоятельности.
 - С. Воспитании в учениках качеств, благодаря которым они могли бы уживаться с людьми.
12. Мне не нравятся коллективы, в которых:
- А. Система, далекая от демократической.
 - В. Человек теряет индивидуальность в общей массе.
 - С. Невозможно проявить собственную инициативу.
13. Если бы у меня было больше свободного времени, я бы использовал его:
- А. Для общения с друзьями.
 - В. Для любимых дел и самообразования.

- С. Для беспечного отдыха.
14. Мне кажется, что я способен на максимум достижений, когда:
- А. Работаю с симпатичными людьми.
 - В. Работа меня удовлетворяет.
 - С. Мои усилия достаточно вознаграждены.
15. Я люблю:
- С. Приятно проводить время с друзьями.
 - А. Высокую оценку окружающих.
 - В. Чувство удовлетворения от выполненной работы.
16. Если бы обо мне писали в газетах, мне хотелось бы, чтобы:
- А. Отметили дело, которое я выполнил.
 - В. Похвалили меня за мою работу.
 - С. Сообщили о том, что меня выбрали в комитет или совет.
17. Лучше всего я учился бы, если бы преподаватель:
- А. Нашел ко мне индивидуальный подход.
 - В. Подтолкнул меня к более интересной работе.
 - С. Вызывал дискуссию по разбираемым вопросам.
18. Нет ничего хуже, чем:
- А. Оскорбление личного достоинства.
 - В. Неудача при выполнении важной задачи.
 - С. Потеря друзей.
19. Больше всего я ценю:
- А. Личный успех.
 - В. Общую работу.
 - С. Практические результаты.
20. Очень мало людей:
- А. Действительно радуются выполненной работе.
 - В. С удовольствием работают в коллективе.
 - С. Выполняют работу по-настоящему хорошо.

21. Я не переношу:
- А. Ссоры и споры.
 - В. Отказ от всего нового.
 - С. Людей, ставящих себя выше других.
22. Я хотел бы:
- А. Чтобы окружающие считали меня своим другом.
 - В. Помогать другим в общем деле.
 - С. Вызывать восхищение других.
23. Я люблю начальство, когда оно:
- А. Требовательно.
 - В. Пользуется авторитетом.
 - С. Доступно.
24. На работе я хотел бы:
- А. Чтобы решения принимались коллективно.
 - В. Самостоятельно работать над решением проблемы.
 - С. Чтобы начальник признал мои достоинства.
25. Я хотел бы прочитать книгу:
- А. Об искусстве хорошо уживаться с людьми.
 - В. О жизни известного человека.
 - С. Типа «Сделай сам».
26. Если бы у меня были музыкальные способности, я хотел бы быть:
- А. Дирижером.
 - В. Солистом.
 - С. Композитором.
27. Свободное время с наибольшим удовольствием провожу:
- А. Смотря детективные фильмы.
 - В. В общении с друзьями.
 - С. Занимаясь своим увлечением.
28. При условии одинакового финансового успеха я бы с удовольствием:

- А. Выдумал интересный конкурс.
 В. Выиграл бы в конкурсе.
 С. Организовал бы конкурс и руководил им.
29. Для меня важнее всего знать:
 А. Что я хочу сделать.
 В. Как достичь цели.
 С. Как привлечь других к достижению моей цели.
30. Человек должен вести себя так, чтобы:
 А. Другие были довольны им.
 В. Выполнить прежде всего свою задачу.
 С. Не нужно было укорять его за работу.

Лист ответов (форма 1)

№ п/п	Больше всего	Меньше всего		Больше всего	Меньше всего		Больше всего	Меньше всего	№ п/п	Больше всего	Меньше всего
1											
2											
3											
4											
5											
6											
7											
8											

Обработка результатов. Если указанная в ключе (табл.) буква занесена в рубрику «Больше всего», то испытуемому ставится знак «+» по данному виду направленности. Если же она расположена под индексом «Меньше всего», то ему ставится знак «-». Затем подсчитывают количество «+» и записывают их в итоговую таблицу в соответствующие столбцы НС, ВД, или НЗ в зависимости от того, какой ключ использовался (табл.). Так же подсчитывается количество «-».

Количество «+» суммируется с количеством «-» (с учетом знака!). Полученный результат записывается в итоговую таблицу (табл.) в строку «Сумма». Наконец, к полученному числу прибавляется 30 (опять с учетом знака!). Этот показатель и характеризует уровень выраженности данного вида направленности. Общая сумма всех баллов по трем видам направленности должна быть равна 90.

Проверка: общая сумма равна $27 + 29 + 34 = 90$.

Таблица

Ключ к опроснику Смекала—Кучера

Направленность								
на себя (НС)			на взаимодействие (ВД)			на задачу (НЗ)		
1. А	11. В	21. С	1. С	11. С	21. А	1. В	11. А	21. В
2. В	12. В	22. С	2. С	12. А	22. А	2. А	12. С	22. В
3. А	13. С	23. В	3. С	13. А	23. С	3. В	13. В	23. А
4. А	14. С	24. С	4. В	14. А	24. А	4. С	14. В	24. В
5. В	15. А	25. В	5. А	15. С	25. А	5. С	15. В	25. С
6. С	16. В	26. В	6. А	16. С	26. А	6. В	16. А	26. С
7. А	17. А	27. А	7. С	17. С	27. В	7. В	17. В	27. С
8. С	18. А	28. В	8. В	18. С	28. С	8. А	18. В	28. А
9. С	19. А	29. А	9. А	19. В	29. С	9. В	19. С	29. В
10. С	20. С	30. С	10. В	20. В	30. А	10. А	20. А	30. В

Таблица

Итоговая таблица (форма 2)

	НС	ВД	НЗ
Количество «+»			
Количество «-»			
Сумма			
+30			

Таблица

Итоговая таблица (пример)

	НС	ВД	НЗ
Количество «+»	+ 8	+ 10	+ 12
Количество «-»	-11	-11	-8
Сумма	-3	1	+ 4
+ 30	+ 27	+ 29	+ 34