

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

Проблема взаимодействия субъектов образовательного процесса по праву может быть отнесена к центральным проблемам современной педагогической науки. Многоаспектность категории взаимодействия как философского, социального, культурологического и психолого-педагогического феномена стимулирует появление и развитие многочисленных подходов и течений.

Философскую сущность взаимодействия начали исследовать еще древние греки Гераклит, Демокрит, Платон, Аристотель. Дальнейшее развитие представлений о сущности взаимодействия связано с именами таких выдающихся ученых, как Галилео Галилей, Никола Кузанский, а позднее Р. Декарт, П. Гольбах, и других философов-материалистов, признававших взаимодействие среды и мнений людей. В XVIII веке особую роль в этом направлении сыграли работы И. Канта, который впервые в науке стал рассматривать взаимодействие как самостоятельную философскую категорию и утверждал: «Все субстанции, поскольку они могут быть восприняты в пространстве как одновременно существующие, находятся в полном взаимодействии [1, с.165]. Безусловно, значительный вклад в развитие понимания взаимодействия как философской категории был внесен Гегелем, который в целом ряде работ, в том числе в «Науке логики», утверждал, что взаимодействие выступает как сущность всех вещей, что действительность существует как взаимодействие: «...многие разные вещи находятся благодаря своим свойствам в существенном взаимодействии; свойство есть само это взаимоотношение, и вещь – ничто вне этого взаимоотношения» [2, с.542].

В современной философии утверждается, что категория взаимодействия выступает как принцип познания природы, общества и человека; как характеристика всеобщего типа связи явлений окружающей действительности (взаимное воздействие, взаимное изменение), т.е. познания того, что обеспечивает объединение отдельных частей в целостность; как процесс взаимного влияния объектов друг на друга и обмена (в ходе данного процесса) веществом, энергией, информацией, а также порождения одним объектом другого; как динамическая система развивающихся отношений (непосредственных и опосредованных) борьбы и сотрудничества.

Значительную роль в изучении проблемы взаимодействия сыграла социология. Еще основоположник социологии О. Конт, выступая против метафизического взгляда на процессы, происходящие в обществе, разработал концепции социальной статики (изучение и раскрытие взаимоотношений и взаимодействий социальных институтов) и социальной динамики (изучение процессов социальных изменений, отражающих взаимоотношения и взаимодействия социальных групп).

* © Г.С. Саволайнен, 2006.

Особый интерес, с позиций нашего исследования, представляют идеи П.А. Сорокина, который утверждал: «Самой родовой моделью любого социокультурного феномена является значимое взаимодействие двух и более индивидов. Под взаимодействием понимается любое событие, с помощью которого один человек полусозаемым путем влияет на открытые действия или состояние ума другого. В отсутствие такого влияния (одностороннего или взаимного) невозможно никакое социокультурное явление» [3, с.191-192].

«Значимое взаимодействие» Питирим Сорокин понимал как взаимодействие, оказываемое одной частью на другую, имеющее значение или ценность и возвышающееся над чисто физическими или биологическими свойствами соответствующих действий и выделял в нем 3 компонента: мыслящих, действующих и реагирующих людей, являющихся субъектами взаимодействия; значения, ценности и нормы, благодаря которым индивиды взаимодействуют, осознавая их и обмениваясь ими; открытые действия и материальные артефакты как двигатели или проводники, с помощью которых объективируются и социализируются материальные значения, ценности и нормы.

Другой весьма авторитетный американский социолог Н. Смелзер подчеркивает, что социология изучает общество на двух уровнях: микросоциологическом (изучение общения и взаимодействия людей в повседневной жизни) и макросоциологическом (изучение моделей поведения или структур, помогающих понять сущность любого общества и включающих такие общественные институты, как семья, образование, религия, а также экономический и политический строй) [4, с.21-22]. Анализ работ Н. Смелзера позволяет сделать вывод о том, что, независимо от уровня рассмотрения (микро- или макросоциологического), одной из основных категорий социологии выступает взаимодействие. Именно взаимодействие является предметом и символического интеракционизма (Д.Г. Мид, Г. Блумер), и этнометодологии (Г. Гарфинкель), и «менеджмента впечатлений» или управления впечатлениями (Э. Гофман), и теории обмена (Дж. Хоуманса) и психоаналитической теории З.Фрейда и других микросоциологических теорий, а также функционализма (Г. Спенсер, Э. Дюркгейм, Т. Парсонс и другие), теории конфликта (Р. Дарендорф) и других макросоциологических концепций.

В психологии межличностное взаимодействие рассматривается как контакт или система взаимно обусловленных индивидуальных действий, связанных циклической причинной зависимостью, при которой поведение каждого из участников выступает одновременно стимулом и реакцией на поведение остальных [5, с. 52].

В педагогике проблема взаимодействия рассматривается Я.Л. Коломинским, Е.В. Коротаевой, Е.А. Левановой, А.В. Мудриком, Н.Ф.Радионой, В.С.Семеновым, Я.С.Турбовским и другими учеными. Из всего многообразия определений педагогического взаимодействия остановимся на одном, данном Е.В. Коротаевой, и отражающем, с нашей точки зрения, наиболее существенные его характеристики: «педагогическое взаимодействие представляет собой активную деятельную связь субъектов образовательного процесса, которая приводит к количественным и качественным результатам, предполагает получение определенного продукта совместной деятельности в ближайшем или отдаленном будущем» [6, с.54].

В нашем исследовании мы обращаемся к социокультурному взаимодействию как к феномену, в котором человек выступает как личность, активная и сознательно ориентированная на совместную деятельность, в основе которой лежат гуманистические ценностные ориентации, уважение прав другого человека, творческо-практическое отношение к делу и окружающему миру.

Мы выделяем социальную составляющую взаимодействия как педагогической категории, поскольку взаимодействие человека с другими людьми и с окружающим миром, в основном определяется как социальное взаимодействие, чем подчеркивается его отличие от взаимодействий всей остальной живой и неживой природы (от взаимодействий биологических, химических, физических и др.).

Определяя культурологическую составляющую взаимодействия, мы разделяем точку зрения Б.С. Ерасова, утверждающего: «В самом общем и сжатом виде культура – это процесс и продукт духовного производства как системы по созданию, хранению, распространению и потреблению духовных ценностей, норм, знаний, представлений, значений и символов. Она формирует духовный мир общества и человека, обеспечивает общество в целом системой знаний и ориентаций, необходимых для осуществления всех видов деятельности, существующих в обществе. В ней вырабатываются те идеи, нормы, значения и цели, которыми руководствуется общество в регуляции всего разнообразия своей деятельности. Вместе с тем она способствует духовной интеграции общества и различных его групп» [7, с. 88-89]. Для уточнения сущности и назначения культурологической составляющей взаимодействия в образовательном процессе обратимся к позиции Э.А. Орловой, которая подчеркивает, что культура материализуется в многочисленных объективированных формах прошлого и настоящего, но ее реальное существование проявляется только во взаимодействии, информационном содержательном обмене между людьми: «Культура включает в себя образцы человеческих отношений... Категория «культура» обозначает содержание совместной жизни и деятельности людей, представляющее собой биологически ненаследуемые, искусственные, созданные людьми объекты (артефакты). Под культурой понимаются организованные совокупности материальных объектов, идей и образов; технологий их изготовления и оперирования ими; устойчивых связей между людьми и способов их регулирования; оценочных критериев, имеющихся в обществе. Это созданная самими людьми искусственная среда су-

ществования и самореализации, источник регулирования социального взаимодействия и поведения» [8, с. 20].

Все сказанное подчеркивает значимость проблемы социокультурного взаимодействия в образовательном процессе и необходимость подготовки к его эффективному осуществлению студентов - будущих учителей.

Выделяя в качестве приоритетных подходов к организации и осуществлению образовательного процесса в вузе личностно-ориентированный и компетентностный, мы связываем повышение качества подготовки студентов - будущих учителей с формированием у них социокультурной компетентности как цели и результата подготовки к социокультурному взаимодействию.

Компетентностный подход к образованию призван обеспечить переход от знаниевой, предметной парадигмы к *парадигме достижений*, предполагающей становление целостной компетентной личности. *Достижение* как процесс и результат выступает как значимое для педагогики понятие, поскольку оно всегда носит эмоционально окрашенный характер, отражает субъективный уровень интегративного (теоретико-эмпирического) овладения учащимся материалом, позволяет реально оценить достоинства и проблемы в личностном и профессиональном становлении, определить ближайшие перспективы и спроектировать свою деятельность с учетом выявленных обстоятельств.

Парадигма достижений выступает как гуманитарная, личностно-ориентированная парадигма, «где основной профессионально-педагогической ценностью становится определенный человек – его внутреннее пространство, специфика индивидуального процесса познания» [9, с.31].

Анализ философской, социальной, психолого-педагогической литературы исследования, а также личный многолетний опыт работы в педагогическом вузе и школе позволили в качестве цели подготовки учителя определить формирование социокультурной компетентности как ключевой (базовой или универсальной). Как отмечается в «Стратегии модернизации образования», компетентности относятся к ключевым, если овладение ими позволяет решать различные проблемы в повседневной, профессиональной и социальной жизни; в структуре ключевых компетентностей должна быть представлена компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанная на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации; а также ключевые компетентности должны быть многофункциональны [10]. Всем этим требованиям удовлетворяет выделенная социокультурная компетентность.

Как всякое интегративное личностное образование социокультурная компетентность имеет сложную структуру. С нашей точки зрения, абсолютно прав был В.П. Зинченко, который почти 20 лет назад говорил о выявлении «парадокса части и целого, своеобразного герменевтического гуманитарного круга: каждый из компонентов профессиональной деятельности приобретает смысл лишь в контексте целого; понимание и образ ситуации без действия беспомощны; программа без образа и понимания может быть ошибочной; действие без понимания и программы слепо и неэффективно» [11, с. 28].

Логика личностно-деятельностного подхода определяет структуру и содержание социокультурной компетентности учителя, в которой мы выделяем следующие частные компетентности, которые в совокупности позволяют сделать вывод об уровне сформированности социокультурной компетентности личности учителя (будущего учителя):

- диагностическая компетентность,
- аксиологическая компетентность,
- прогностическая компетентность,
- коммуникативная компетентность,
- интерактивная компетентность,
- фасилитационная компетентность,
- аналитическая компетентность,
- рефлексивная компетентность,
- акмеологическая компетентность,
- методологическая, или исследовательская, компетентность.

Безусловно, в структуре социокультурной компетентности можно выделить и другие более частные виды компетентности, но в данном контексте это представляется нецелесообразным, так как выделенные компетентности представляют собой систему и соответствуют логике образовательного процесса. Кратко охарактеризуем каждую из них.

Диагностическая компетентность. Диагностика в переводе с древнегреческого означает «распознавание, познание». Педагогическая диагностика сродни медицинской. И в той и в другой деятельности осуществление непосредственного процесса бессмысленно, а порой может нанести и серьезный вред без предварительного научно обоснованного диагноза. Вместе с тем, как справедливо отмечает М.И. Шилова, педагогическая диагностика – не самоцель, она связана с управлением педагогическим процессом. Функция педагога-воспитателя и состоит в том, чтобы своевременно получить соответствующую информацию о протекании процесса воспитания для дополнительных действий [12, с.453 - 454].

Исходя из сказанного под диагностической компетентностью студента-будущего учителя мы понимаем владение системой знаний в области психолого-педагогической диагностики; осознание их значимости для

образовательного процесса; владение диагностическими методами и методиками и наличие позитивного опыта собственной диагностической деятельности и обучения учащихся элементам диагностики в образовательном процессе.

Аксиологическая компетентность. Аксиология – учение о ценностях (материальных, культурных, духовных, нравственных и др.). В педагогической науке под аксиологией понимается устойчивая система педагогических взглядов и отношений, в основе которых лежит признание человека высшей ценностью.

Аксиологическая (ценностная) компетентность неразрывно и органически связана с гуманистической педагогикой, поскольку рассматривает человека как высшую ценность и цель развития. Как отмечает В.А. Сластенин, в центре аксиологического мышления находится концепция взаимозависимого, взаимодействующего мира. Она утверждает, что наш мир – это мир целостного человека, поэтому важно научиться видеть то общее, что не только объединяет человечество, но и характеризует каждого отдельного человека и выполняет важнейшую ценностную функцию – функцию ориентира при формировании человеком решения о том или ином поведении [13, с.113]. А.Г. Здравомыслов отмечает: «Содержание ценностей обусловлено культурными достижениями общества. Мир ценностей – это прежде всего мир культуры в широком смысле слова, это сфера духовной деятельности человека, его нравственного сознания, его привязанностей – тех оценок, в которых выражается мера духовного богатства личности» [14, с.160]. Тем самым ценность выступает как категория первичная по отношению к целям. Именно от ценностей, ценностных ориентаций личности, которые всегда значимы и эмоционально окрашены, зависит выдвижение тех или иных целей. Фактически в целях на предметном уровне отражаются ценностные ориентации педагога (на ученика, на процесс или на себя).

Таким образом, аксиологическая компетентность будущего учителя может быть определена как владение личностью системой знаний в области педагогической аксиологии; осознание и принятие гуманистических ценностей в образовательном процессе; владение методами установления ценностных субъект-субъектных отношений в образовательном процессе и наличие позитивного опыта педагогической деятельности, основанной на гуманистических ценностях.

Прогностическая компетентность. Прогнозирование относится к основным функциям управления образовательным процессом на любом уровне. Прогнозирование в педагогике рассматривается как «познавательная деятельность учителя, направленная на раскрытие черт и особенностей процессов будущего развития личности воспитанника и ожидаемых от них следствий, предсказание пути и условий осуществления предвидения» [15, с.123]. Прогнозирование всегда устремлено в будущее и отражает в своей структуре ценностные ориентации личности и цель деятельности.

Следовательно, прогностическая компетентность может быть определена как владение личностью системой знаний в области педагогического прогнозирования и целеполагания; осознание их значимости для образовательного процесса; умение осуществлять прогноз и формулировать обоснованные цели педагогической деятельности и наличие позитивного опыта собственной прогностической деятельности и целеполагания и обучения учащихся элементам прогнозирования и целеполагания.

Коммуникативная компетентность. Коммуникация, являющаяся структурным компонентом одного из важнейших видов человеческой деятельности – общения, выполняет функцию обмена информацией. Роль общения, и коммуникации в частности, трудно переоценить. Ее значимость очевидна и в профессиональной деятельности, и на бытовом уровне. Но есть профессии, успешность выполнения которых не просто связана с коммуникацией, но в которых она (коммуникация) выполняет основополагающую функцию. Вы помните прекрасные слова: «Словом можно убить, словом можно спасти, словом можно полки за собой повести». Наша профессия – профессия педагога относится именно к таким.

Коммуникативная компетентность выступает как владение системой знаний в области педагогического общения и коммуникации; отношение к ним как к ценности; владение методами и приемами создания дружелюбной доверительной атмосферы и одновременно делового и конструктивного общения в образовательном процессе; наличие позитивного опыта такой деятельности и развития коммуникативных умений и навыков у учащихся.

Интеракционная компетентность. Интеракция (от англ. interaction) переводится на русский язык как взаимодействие. Педагогическая интеракция или педагогическое взаимодействие – это соответствующим образом организованная связь субъектов образовательного процесса.

В образовательном процессе педагогическая интеракция может выступать в различных видах: сотрудничество, соперничество, сотворчество, компромисс и т.д.

Таким образом, интеракционная компетентность учителя (будущего учителя) выступает как владение системой знаний в области педагогического взаимодействия; осознание необходимости построения образовательного процесса на основе взаимодействия его основных субъектов; наличие позитивного опыта такого взаимодействия и обучения учащихся методам и приемам взаимодействия в образовательном процессе.

Фасилитационная компетентность. Фасилитация (от англ. facilitate - усиливать) сравнительно новое, но, в то же время, весьма интенсивно используемое в педагогике понятие (как и его антоним – ингибция – от лат. inhibere – сдерживать, останавливать).

Педагогическая фасилитация – это позитивное влияние учителя на ученика, группу учащихся, класс с целью создания эмоционально благоприятной атмосферы, повышения уверенности учащихся в свои силы, стимулирование и поддержание у них потребности в самостоятельной продуктивной деятельности.

Исходя из сказанного фасилитационную компетентность мы рассматриваем как владение системой знаний в области педагогической фасилитации; осознание значимости фасилитационной деятельности учителя в образовательном процессе; владение методами и приемами осуществления фасилитационной деятельности и наличие позитивного опыта такой деятельности.

Аналитическая компетентность. Педагогическая сущность аналитической компетентности тесно связана с аналитическими способностями учителя. Анализ является одной из важнейших функций процесса управления, в том числе управления образованием на любом уровне, начиная от микроситуации, отдельного акта поведения учителя или ученика и до уровня управления государственной системой образования. От того, насколько объективны и полны данные анализа зависит эффективность образовательного процесса, отношений на уровнях учитель – ученик, учитель – родители, ученик – ученики, учитель – администрация школы и т.д.

Анализ, аналитическая деятельность позволяют учителю «проникнуть» во внутренний мир ребенка, в мотивационную сферу его личности, понять причины, вызвавшие те или иные действия и поступки личности.

Таким образом, аналитическая компетентность представляет собой систему знаний в области педагогического анализа и аналитической деятельности; осознание их значимости в образовательном процессе; владение методами и приемами педагогического анализа и наличие позитивного опыта такой деятельности и обучения учащихся элементам анализа в образовательном процессе.

Рефлексивная компетентность. Рефлексия (от лат. reflexio – отражение) в современной психологии и педагогике понимается как самонаблюдение, размышление о себе, своих поступках, деятельности и чувствах. Рефлексия в подготовке учителя занимает важное место, так как помогает учителю не только лучше понять самого себя, но и увидеть себя глазами своих учеников, без чего настоящий профессионал состояться не может.

Рефлексивная компетентность, таким образом может быть определена как владение системой знаний в области психолого-педагогической рефлексии; осознание значимости рефлексии в образовательном процессе; владение методами и приемами рефлексии и наличие позитивного опыта рефлексии собственной педагогической деятельности и обучения учащихся элементам рефлексивной деятельности.

Акмеологическая компетентность. Акмеология (от греч. Акме – пик, вершина) также относится к достаточно новым для педагогики направлениям. Акмеология – это «наука, возникшая на стыке естественных, общественных и гуманитарных дисциплин и изучающая закономерности и феномены развития человека на ступени его зрелости и особенно при достижении им наиболее высокого уровня в этом развитии» [16, с.11]. В акмеологии подчеркивается принципиальное различие понятий «зрелость» и «взрослость». Зрелость, как акмеологическая категория, характеризуется развитием нравственной сферы личности, ответственности, гуманистической направленности, наряду с профессиональным становлением и самореализацией. Для подготовки учителя принципиально значимым является то, что, как подчеркивают Г.М. Коджаспирова и А.Ю. Коджаспиров, «важной задачей акмеологии является выяснение того, что должно быть сформировано у человека на каждом возрастном этапе в детстве и юности, чтобы он смог успешно реализовать свой потенциал на ступени зрелости» [15, с.7].

Акмеологическую компетентность студента-будущего учителя мы рассматриваем как владение системой знаний в области педагогической акмеологии (знание закономерностей и механизмов личностного и профессионального роста), стремление к достижению своего личностного и профессионального Акме; владение методами и приемами самовоспитания, самообучения, самопознания, саморазвития, самообразования, самореализации и наличие позитивного опыта такой деятельности.

Методологическая, или исследовательская, компетентность. В последнее время исследовательской деятельности учителя придается все большее значение. Справедливо считается, что современный учитель – это учитель-исследователь. Однако собственно исследовательской деятельности в педагогических вузах либо не обучают, так как такого предмета нет в Госстандарте педагогического образования, либо обучают в рамках спецкурсов, спецсеминаров, консультаций и других форм факультативных занятий, консультаций по курсовым и дипломным работам. В связи с этим в качестве одного из резервов повышения качества педагогического образования мы рассматриваем обучение исследовательской деятельности или, другими словами, становление методологической компетентности.

Методологическая или исследовательская компетентность учителя представляет собой систему знаний в области методологии (своей науки и психолого-педагогических наук); принятие позиции учитель-исследователь как личностно-значимой; владение методами исследования, наличие позитивного опыта собственной исследовательской деятельности и обучения исследовательской деятельности учащихся.

С целью отслеживания процесса и результата становления социокультурной компетентности студентов - будущих учителей были разработаны «Примерная программа мониторинга социокультурной компетентно-

сти студентов - будущих учителей», включающая 10 диагностических карт (в соответствии с количеством выделенных частных видов компетентности, которые образуют в совокупности социокультурную компетентность) и «Программа оперативной экспертной оценки и самооценки уровня сформированности социокультурной компетентности студентов - будущих учителей», более простая по своей структуре.

Принципиальным моментом применения любой из этих программ является соблюдение системно-целостного критериального подхода и определенных уровней сформированности социокультурной компетентности.

Остановимся на этих моментах подробнее и проиллюстрируем их примерами. Принятие в качестве критерия системно-целостного признака заключается в признании того, что от степени его выраженности зависит и уровень сформированности социокультурной компетентности. Всего нами выделено 4 уровня сформированности социокультурной компетентности, точнее – 3 уровня сформированности социокультурной компетентности (III – высокий или инициативный уровень, II – средний, или исполнительский, I – низкий, или ознакомительный, и нулевой уровень, или уровень отсутствия социокультурной компетентности).

На каждом из уровней показатели сформированности социокультурной компетентности соответствуют системности и постоянству проявления системно-целостного признака. На высоком уровне сформированности социокультурной компетентности каждый из показателей (когнитивный, аффективный и праксиологический) проявляется системно и целостно, т.е. студент владеет системой знаний в соответствующей области; осознает значимость данной области знаний и деятельности в этой области применительно как к себе, так и к своим ученикам; имеет позитивный опыт деятельности в той или иной области в образовательном процессе и позитивный опыт организации аналогичной деятельности учащихся.

Таким образом, системность выступает как единство когнитивного, аффективного и праксиологического показателей, только в совокупности образующих новое личностно-профессиональное качество – компетентность.

Целостность выступает как педагогическая деятельность, обращенная и на себя, и на своих учеников.

Данная программа (табл. 1) может быть использована как самостоятельно, так и в дополнение к Примерной программе мониторинга сформированности социокультурной компетентности студентов - будущих учителей.

Таблица 1

Программа оперативной экспертной оценки и самооценки уровня сформированности социокультурной компетентности студентов - будущих учителей

№ п.п.	Показатели сформированности социокультурной компетентности	Уровни сформированности социокультурной компетентности
1	2	3
1.	Владеет системой знаний о психолого-педагогической диагностике и диагностических методах и методиках	3 2 1 0
2.	Ориентирован на применение психолого-педагогических диагностических методов и методик в образовательном процессе	3 2 1 0
3.	Имеет опыт успешного применения психолого-педагогических диагностических методов и методик в образовательном процессе	3 2 1 0
4.	Владеет системой знаний о педагогической аксиологии и аксиологическом подходе к образовательному процессу	3 2 1 0
5.	Ориентирован на гуманистические ценности в образовательном процессе	3 2 1 0
6.	Имеет положительный опыт ценностного отношения к учащимся в образовательном процессе	3 2 1 0
7.	Владеет системой знаний в области педагогического прогнозирования и целеполагания	3 2 1 0
8.	Творчески относится к прогнозированию и целеполаганию в образовательном процессе	3 2 1 0
9.	Имеет положительный опыт прогнозирования и целеполагания собственной педагогической деятельности и стимулирования прогнозирования и целеполагания учащихся	3 2 1 0
10.	Владеет системой знаний в области педагогического общения и коммуникации	3 2 1 0
11.	К общению относится как к ценности, ориентирован на конструктивный диалог в образовательном процессе	3 2 1 0
12.	Имеет положительный опыт создания в образовательном процессе дружеской доверительной атмосферы и конструктивного делового общения, основанного на диалоге и полилоге	3 2 1 0
13.	Владеет системой знаний о взаимодействии и его видах в образовательном процессе	3 2 1 0

Продолжение табл. 1

1	2	3
14.	Ориентирован на эффективное взаимодействие субъектов образовательного процесса	3 2 1 0
15.	Имеет положительный опыт организации различных видов взаимодействия (сотрудничества, соревнования, конкуренции и других) в образовательном процессе и развития интерактивных умений у учащихся	3 2 1 0
16.	Владеет системой знаний в области педагогической фасилитации	3 2 1 0
17.	Ориентирован на реализацию педагогом функции фасилитации в образовательном процессе	3 2 1 0
18.	Имеет положительный опыт фасилитационной деятельности в образовательном процессе (оказания учащимся психолого-педагогической помощи и поддержки)	3 2 1 0
19.	Владеет системой знаний в области анализа и аналитической деятельности в образовательном процессе	3 2 1 0
20.	Ориентирован на анализ как завершающий этап педагогического взаимодействия, осознает его значимость как для учителя, так и для учеников	3 2 1 0
21.	Имеет положительный опыт собственной аналитической деятельности и обучения учеников элементам анализа	3 2 1 0
22.	Владеет системой знаний в области педагогической рефлексии	3 2 1 0
23.	Ориентирован на рефлексию в образовательном процессе	3 2 1 0
24.	Имеет положительный опыт рефлексии собственной деятельности и обучения учеников элементам рефлексии	3 2 1 0
25.	Владеет системой знаний в области педагогической акмеологии (личностного и профессионального роста)	3 2 1 0
26.	Ориентирован на достижение АКМЕ в профессионально-педагогической деятельности и личностном развитии	3 2 1 0
27.	Имеет положительный опыт использования методов и приемов совершенствования как собственной профессионально-педагогической деятельности, так и личностных качеств	3 2 1 0
28.	Владеет системой знаний в области психолого-педагогического исследования	3 2 1 0
29.	Ориентирован на исследовательский характер педагогической деятельности и организацию исследовательской деятельности учащихся	3 2 1 0
30.	Имеет положительный опыт собственной исследовательской деятельности и организации исследовательской деятельности учащихся	3 2 1 0

Дальнейшую работу в обозначенной области мы связываем с продолжением разработки диагностических и экспертных процедур мониторинга уровня сформированности социокультурной компетентности студентов - будущих учителей; с созданием и использованием инструментария и методик, направленных на развитие и отслеживание социокультурной компетентности субъектов образовательного процесса; с разработкой научно-практических рекомендаций по формированию социокультурной компетентности студентов - будущих учителей и мониторингу качества профессионально-педагогической подготовки учителя в целом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кант И. Собр. соч.: в 2 т. / И. Кант. - М.: Наука, 1993. - Т.1. - С.165.
2. Гегель Г.Ф. Наука логики / Г.Ф. Гегель. - М.: Мысль, 1998. - С.542.
3. Сорокин П.А. Человек. Цивилизация, Общество /общ. ред., сост. и предисл. А.Ю. Согомонов: пер. с англ. / П.А. Сорокин - М.: Политиздат, 1992.
4. Смелзер Н. Социология: пер. с англ. / Н. Смелзер. - М.: Феникс, 1994.
5. Психология: словарь. - М.: Политиздат, 1990.
6. Круглый стол. Актуальные понятия современной педагогики // Педагогика. - 2003. - № 7.
7. Ерасов Б.С. Социальная культурология: пособие для студентов высших учебных заведений: в 2-х ч. Ч.1 / Б.С. Ерасов. - М.: АО «Аспект Пресс», 1994. - 384 с. - (Программа: Обновление гуманитарного образования в России).
8. Орлова Э.А. Введение в социальную и культурную антропологию / Э.А. Орлова. - М.: Изд-во МГИК, 1994.
9. Колесникова И.А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии: курс лекций по философии педагогики / И.А. Колесникова. - СПб.: Детство-ПРЕСС, 2001.
10. Стратегия модернизации образования: материалы для разработки документов по обновлению общего образования. - М.: ООО «Мир книги», 2001.
11. Зинченко В.П. Гуманитаризация подготовки инженеров / В.П. Зинченко // Вестник высшей школы. 1986. - № 10.

12. Шилова М.И. Теория и методика воспитания: традиции и новации: избранные педагогические труды / М.И. Шилова. – Красноярск: Универс, 2003.
13. Сластенин В.А. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений /В.А. Сластенин, И.Ф.Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. - М.: Школа-Пресс,1997.
14. Здравомыслов А.Г. Потребности. Интересы. Ценности / А.Г. Здравомыслов. – М.:Политиздат, 1986.
15. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Издательский центр «Академия», 2001.
16. Деркач А.А. Акмеология: учебное пособие / А.А. Деркач, В.Г.Зазыкин. – СПб.: Питер, 2003.