

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ЛУГАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»**

На правах рукописи

Лисицына Валерия Олеговна

**ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ
САМОРАЗВИТИЮ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ**

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

**Диссертация на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук**

Научный руководитель:
Зинченко Виктория Олеговна,
доктор педагогических наук, профессор

Луганск – 2023

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМОРАЗВИТИЮ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ.....	16
1.1 Готовность будущего педагога профессионального обучения к профессиональному саморазвитию как педагогическая проблема	16
1.2 Методологические основы процесса формирования готовности будущих педагогов профессионального обучения к профессиональному саморазвитию.....	42
1.3 Педагогические условия формирования готовности к профессиональному саморазвитию у будущих педагогов профессионального обучения	64
Выводы к первой главе	88
ГЛАВА 2 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМОРАЗВИТИЮ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ	91
2.1 Организация и проведение опытно-экспериментальной работы по формированию готовности к профессиональному саморазвитию у будущих педагогов профессионального обучения	91
2.2 Реализация педагогических условий формирования готовности к профессиональному саморазвитию у будущих педагогов профессионального обучения	121
2.3 Анализ результатов опытно-экспериментальной работы	146
Выводы ко второй главе.....	160
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	163
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	169
ПРИЛОЖЕНИЯ	205

Приложение А Комплекс методик для диагностирования уровня сформированности готовности к профессиональному саморазвитию у будущих педагогов профессионального обучения	205
Приложение Б Электронное портфолио	223
Приложение В Формирование положительной Я-концепции	224
Приложение Г Кейс «Разработка «Я-концепции» профессионального саморазвития будущего педагога профессионального обучения»	227
Приложение Д Положение об учебно-производственном отделе «Обслуживающие технологии»	230
Приложение Е «Фестиваль профессионального саморазвития»(скрин-шот информационной странице в Vk)	236
Приложение Ж Статистический анализ результатов педагогического эксперимента.....	239
Приложение И Оценка достоверности полученных результатов	244
Приложения К Справки о внедрении.....	246

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность. На современном этапе учреждения среднего профессионального образования испытывают потребность в профессионально-педагогических кадрах с высоким уровнем профессиональной компетентности, способности мобильно реагировать на изменения образовательной и производственной среды, стремлением к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию, нацеленностью на повышение эффективности профессиональной деятельности.

Значимость проблемы профессионального саморазвития будущих педагогов профессионального обучения очерчена в документах, определяющих стратегические, концептуальные и нормативно-правовые ориентиры развития российского общества. Так, в «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2030 г.» актуализирована задача перестройки системы подготовки научно-педагогических кадров и принятия существенных мер по повышению ее качества. В «Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 г.» актуализируется необходимость координации подходов к выработке механизмов профессионального совершенствования педагогов. В Федеральном проекте «Молодые профессионалы» отражены условия для стимулирования роста профессионального мастерства преподавателей в соответствии со стандартами Ворлдскиллс. В Федеральном проекте «Профессионалитет» актуализирована задача по модернизации системы подготовки и повышения квалификации профессионально-педагогических кадров, что выдвигает на передний план необходимость обновления механизмов профессионального саморазвития и самосовершенствования педагогов профессионального обучения с учетом потребностей рынка труда, инновационного развития отраслей экономики и достижений научно-технического прогресса. Кроме того, требования федеральных государственных образовательных стандартов по направлению подготовки

44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)» регламентируют формирование компетенций, обеспечивающих способность педагога профессионального обучения к непрерывному саморазвитию.

Указанное свидетельствует, что в *социально-педагогическом аспекте* актуальность исследования обусловлена потребностями общества и государства в профессионально-педагогических кадрах, готовых к профессиональному саморазвитию. В *научно-теоретическом аспекте* актуальность исследования определяется необходимостью определения методологических, теоретических основ и педагогических условий формирования готовности к профессиональному саморазвитию у будущих педагогов профессионального обучения. В *научно-методическом аспекте* актуальность исследования определяется потребностью в научно обоснованных образовательных программах и методиках, способствующих успешному формированию готовности будущих педагогов профессионального обучения к профессиональному саморазвитию.

Таким образом, проблема исследования является актуальной с точки зрения педагогической теории и практики, имеет важное общественное значение.

Степень научной разработанности темы исследования. Профессиональной деятельности педагогов профессионального обучения посвящены исследования: С.В. Беляева, Н.В. Быстровой, А.Е. Воробьева, Г.М. Гаджикурбановой, Н.Я. Гарафутдиновой, Е.А. Гнатышиной, И.И. Ерахтиной, Э.Ф. Зеера, М.В. Зиннатовой, В.О. Зинченко, Т.И. Иконниковой, С.Г. Корешевой, Н.Ю. Корнеева, Ю.В. Осколковой, Е.И. Приходченко, Л.З. Тархан, В.С. Третьяковой, С.М. Ударцевой, Е.А. Ураковой, К.А. Федуловой, М.Х. Хайбулаева, Л.Е. Шмаковой, Т.В. Яковенко и др.

Сущность понятия «профессиональное саморазвитие» рассмотрено в работах: В.И. Андреева, Н.С. Белобородова, Е.А. Власовой, О.Г. Долговых, М.И. Кряхтунова, Б.В. Сергеевой, В.А. Слостёнина, Н.А. Уймановой,

Т.А. Черникова, Е.Е. Чудиной и др.

Проблема готовности к профессиональному саморазвитию изучалась Н.П. Гаманенко, И.С. Казаковым, Н.П. Тропниковой, Н.А. Уймановой, А.А. Ушаковым, В.А. Фрицюк, В.В. Филанковский, А.С. Чурсиной и др.

Всесторонний анализ диссертационных исследований: С.У. Баяхметова, Г.Н. Ильиной, А.В. Мингалеевой, С.А. Румянцева, Н.А. Уймановой, А.С. Чурсиной, в которых рассматривалась проблема подготовки студентов к профессиональному саморазвитию, показал, что разработка данной проблематики в современной педагогике до сих пор происходит вне контекста профессионально-педагогического образования.

Обстоятельный анализ научных трудов и практических достижений позволил констатировать отсутствие системного теоретико-методического обеспечения подготовки будущих педагогов профессионального обучения к профессиональному саморазвитию, что способствует возникновению ряда **противоречий** между:

– потребностью общества в высококвалифицированных специалистах, стремящихся к профессиональному саморазвитию в профессионально-педагогической деятельности, и реальным состоянием подготовки будущих педагогов профессионального обучения, в недостаточной мере учитывающем необходимость формирования у студентов готовности к профессиональному саморазвитию;

– необходимостью теоретико-методологического и методического обеспечения формирования готовности к профессиональному саморазвитию будущих педагогов профессионального обучения и недостаточной разработкой указанных аспектов;

– необходимостью повышения уровня готовности к профессиональному саморазвитию будущих педагогов профессионального обучения и использованием преимущественно традиционных форм и методов организации образовательной процесса; недостаточной разработанностью соответствующих педагогических условий,

обеспечивающих эффективность формирования у студентов готовности к профессиональному саморазвитию.

Необходимость совершенствования в соответствии с требованиями современного общества профессиональной подготовки будущих педагогов профессионального обучения, а также недостаточная теоретическая и методическая разработка указанной проблемы, ее социальная значимость обусловили выбор темы диссертационного исследования: «**Формирование готовности к профессиональному саморазвитию у будущих педагогов профессионального обучения**». Тема диссертационного исследования утверждена Ученым советом ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет» (протокол № 6 от 27.01.2023 г.).

Объект исследования – процесс профессиональной подготовки будущих педагогов профессионального обучения.

Предмет исследования – педагогические условия формирования готовности к профессиональному саморазвитию у будущих педагогов профессионального обучения.

Цель исследования заключается в теоретическом обосновании и экспериментальной проверке педагогических условий, способствующих эффективному формированию готовности к профессиональному саморазвитию у будущих педагогов профессионального обучения.

Гипотеза исследования базируется на предположении, что формирование готовности к профессиональному саморазвитию у будущих педагогов профессионального обучения, как целостного феномена станет эффективным, если на основе выявленной методологии будет определена сущность и характерные особенности этого процесса, а также реализован комплекс педагогических условий, нацеленных на создание у студентов устойчивой мотивации к профессиональному саморазвитию, использование интегративного ресурса профессионально-педагогических дисциплин и потенциала технологии образовательного события.

В соответствии с поставленной целью, объектом, предметом и гипотезой

исследования были сформулированы следующие **задачи**:

1. На основе анализа научной литературы раскрыть сущность и структуру готовности к профессиональному саморазвитию будущих педагогов профессионального обучения.

2. Определить методологическую основу формирования готовности к профессиональному саморазвитию у будущих педагогов профессионального обучения.

3. Теоретически обосновать и разработать педагогические условия формирования готовности к профессиональному саморазвитию у будущих педагогов профессионального обучения.

4. Реализовать и экспериментально проверить результативность педагогических условий формирования готовности к профессиональному саморазвитию у будущих педагогов профессионального обучения, опираясь на разработанный критериально-диагностический инструментарий.

Научная новизна исследования заключается в том, что

– *впервые* научно обоснованы и экспериментально проверены педагогические условия, обеспечивающие результативность формирования готовности к профессиональному саморазвитию у будущих педагогов профессионального обучения в процессе их профессиональной подготовки, включающие: формирование у будущих педагогов профессионального обучения мотивации к профессиональному саморазвитию; использование интегративного ресурса профессионально-педагогических дисциплин; применение технологий образовательного события во внеаудиторной практике подготовки будущих педагогов профессионального обучения;

– *уточнено* содержание понятия «готовность к профессиональному саморазвитию будущего педагога профессионального обучения» как системного многокомпонентного образования, состоящего из мотивационно-ценностного, когнитивного-деятельностного и рефлексивно-оценочного компонентов, и обладающего потенциалом при формировании знаний, умений и навыков, а также профессионально-личностных качеств,

ценностных и мотивационных ориентиров, необходимых и способствующих процессу управления личностью своим развитием в профессионально-педагогической деятельности, обогащающих возможности ее успешной реализации;

– *дополнены* представления о возможности формирования готовности к профессиональному саморазвитию у будущих педагогов профессионального обучения с опорой на ведущие положения системно-синергетического, личностно-деятельностного, акмеологического и интегративного подходов, а также комплекс специфических принципов и закономерностей;

– *усовершенствован* критериально-диагностический инструментарий оценки результативности педагогических условий формирования готовности к профессиональному саморазвитию у будущих педагогов профессионального обучения с определением мотивационно-ориентационного, информационно-процессуального, личностно-рефлексивного критериев, комплекса характеризующих их показателей и взаимосвязанных диагностических методик, подобранных, адаптированных и разработанных автором.

Теоретическая и практическая значимость исследования.

Теоретическая значимость работы заключается в том, что полученные результаты конкретизируют теоретические представления о: сущности готовности к профессиональному саморазвитию будущих педагогов профессионального обучения, ее значении для эффективной организации учебно-производственного и производственно-технологических процессов, составляющих основу профессиональной деятельности педагогов профессионального обучения; формах, методах, технологиях и средствах профессиональной подготовки будущих педагогов профессионального обучения, способствующих профессиональному саморазвитию студентов направления подготовки 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)» в процессе их обучения в учреждении высшего образования.

Практическая значимость результатов исследования состоит в возможности их использования в процессе подготовки обучающихся по

направлению подготовки 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)» с целью формирования готовности к профессиональному саморазвитию у будущих педагогов профессионального обучения, чему способствует:

- совершенствование рабочих программ профессионально-педагогических дисциплин («Методика профессионального обучения», «Педагогические технологии») путем реализации интегративного их ресурса;

- разработка в соавторстве и апробации в процессе профессиональной подготовки учебно-методических пособий и рабочей тетради для организации самостоятельной работы студентов по дисциплине «Педагогические технологии», «Конструирование одежды»;

- организации на базе учебно-производственного отдела «Обслуживающие технологии» внеаудиторной работы студентов, направленной на формирование готовности к профессиональному саморазвитию будущих педагогов профессионального обучения.

Результаты исследования внедрены в практику работы ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет» (справка о внедрении № 1/137 от 27.01.2023 г.), ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный университет имени Владимира Даля» Стахановский инженерно-педагогический институт менеджмента (справка о внедрении № 01/01-05/01-007 от 20.01.2023 г.), ГОУ ВПО ДНР «Донецкий национальный университет» (справка о внедрении № 319101-2716.10 от 06.03.2023 г.).

Методология и методы исследования. Методологической основой исследования является совокупность подходов: *системно-синергетического* (Н.В. Бушная, И.Н. Гераськина, К.П. Веретин, В.А. Игнатова, А.А. Овсянникова, Н.М. Таланчук и др.); *лично-деятельностного* (А.Х. Всеволодова, А.В. Гладков, М.П. Прохорова, О.И. Ваганова, Е.М. Ефимова, К.Э. Казарьянц, А.В. Лапшова, М.Н. Булаева, М.Н. Уракова, О.Н. Ротанова и др.); *акмеологического* (С.Н. Бегидова, С.А. Хазова,

В.В. Лоренц, Н.Н. Тулькибаева, О.А. Суйкова, Н.Н. Шевченко, В.И. Колесов, А.Н. Смолонская и др.); *интегративного* (М.А. Адамко, Х.М. Борлакова, А.Л. Жохов, С.В. Ларионова, П.А. Сайдахметов, Р.К. Сережникова, Е.Ю. Сизганова, В.А. Терешков, М. Хубер, П. Хатчинг, А.А. Юнусов и др.).

Теоретическую основу исследования составляют положения и выводы, касающиеся: *содержания профессионально-педагогического образования* (С.В. Беляев, А.Е. Воробьев, Н.В. Быстрова, Е. А. Гнатышина, Э.Ф. Зеер, В.О. Зинченко, И.А. Краева, Е.А. Уракова, Л.З. Тархан, Т.В. Яковенко и др.); *профессиональной подготовки будущих педагогов профессионального обучения* (Ю.В. Осколкова, Е.И. Приходченко, Н.П. Тропникова, К.А. Федулова, Л.Е. Шмакова и др.); *готовности к профессиональному саморазвитию* (Н.П. Гаманенко, И.С. Казаков, Н.П. Тропникова, Н.А. Уйманова, А.А. Ушаков, В.А. Фрицюк, В.В. Филанковский, А.С. Чурсина и др.); *теории профессиональной мотивации* (А. Маслоу, Д. МакКлелланд, Л.С. Выготский и др.); *технологий образовательного события* (Т.Л. Вейнбендер, Е.А. Григорьева, Е.Ю. Ершова, В.Г. Жебалов Д.Д. Каннера, А.В. Садохов, И.В. Тихомирова и др.); *тренингов профессионального саморазвития* (В.Н. Кругликов, Н.А. Матвеева, Н.А. Мироманова, А.М. Мироманов, К.Г. Носков, Л.Н. Степанова и др.).

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы использован комплекс **методов исследования:** *теоретических* – анализ научной литературы по проблемам формирования готовности к профессиональному саморазвитию у будущих педагогов профессионального обучения для определения направлений исследования и понятийно-категориального аппарата; систематизация и обобщение научных положений с целью разработки педагогических условий формирования готовности к профессиональному саморазвитию у будущих педагогов профессионального обучения; анализ нормативно-правовых документов, рабочих программ и планов для осознания содержания подготовки педагогов профессионального обучения и определения путей ее совершенствования в контексте

формирования готовности к профессиональному саморазвитию; *эмпирических*–анкетирование, беседы, наблюдение, тестирование, экспертная оценка для выявления новообразований в структуре компонентов готовности к профессиональному саморазвитию; верификация полученной информации путем сопоставления данных исследования; педагогический эксперимент с целью экспериментальной проверки сформулированной гипотезы, методы математической статистики для оценки значимости полученных результатов опытно-экспериментальной работы с использованием критериев Пирсона и Манна-Уитни.

Положения, выносимые на защиту:

1. Готовность к профессиональному саморазвитию будущего педагога профессионального обучения представляет собой системное многокомпонентное динамическое образование, которое отображает достаточную сформированность знаний, умений и навыков, а также профессионально-личностных качеств, ценностных и мотивационных ориентиров личности будущих педагогов профессионального обучения, необходимых для самоопределения, самоуправления, самоорганизации и самооценки успешной профессионально-педагогической деятельности, связанной с организацией и проведением учебно-производственного и производственно-технологического процессов при реализации образовательных программ подготовки квалифицированных кадров и обеспечением задач производственной деятельности в соответствии с потребностями и запросами работодателя и общества. Структурно готовность будущего педагога профессионального обучения к профессиональному саморазвитию является взаимодействием мотивационно-ценностного, когнитивного-деятельностного и рефлексивно-оценочного компонентов.

2. Методологические основы формирования готовности к профессиональному саморазвитию у будущих педагогов профессионального обучения составляют ведущие положения системно-синергетического,

лично-деятельностного, акмеологического и интегративного подходов, конкретизированные совокупностью принципов (целенаправленности, целостности, деятельностного усвоения знаний, самоорганизации и самоконтроля, профессионально-личностной успешности, субъектности, поэтапного достижения вершин в собственном развитии, профессиональной направленности, развития креативного начала личности, единства интеграции и дифференциации) и закономерностей (целенаправленность, систематичность и непрерывность формирования готовности к профессиональному саморазвитию в процессе всего периода обучения будущих педагогов профессионального обучения в вузе; формирование готовности к профессиональному саморазвитию в интересах самореализации, самоутверждения и успешности будущих педагогов профессионального обучения; целостность и взаимосвязанность данного процесса с профессиональным воспитанием, обучением и развитием личности будущих педагогов профессионального обучения).

3. Под педагогическими условиями формирования готовности к профессиональному саморазвитию у будущих педагогов профессионального обучения понимается определенная совокупность обстоятельств, детерминирующих результаты личностного и профессионального развития будущего педагога профессионального обучения в процессе его профессиональной подготовки, объективно обеспечивающие возможность формирования всех структурных компонентов готовности к профессиональному саморазвитию у студентов направления 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)». В качестве педагогических условий в контексте проблематики исследования принимается следующая совокупность обстоятельств: формирование у будущих педагогов профессионального обучения мотивации к профессиональному саморазвитию; использование интегративного ресурса профессионально-педагогических дисциплин; применение технологий образовательного события во внеаудиторной практике подготовки будущих

педагогов профессионального обучения.

4. Реализация педагогических условий формирования готовности к профессиональному саморазвитию у будущих педагогов профессионального обучения обеспечивается посредством: поэтапной интеграции содержания профессионально-педагогических дисциплин «Методика профессионального обучения» и «Педагогические технологии»; применения психологических приемов «эмоциональное поглаживание», «коллективная похвала», «шанс», «эврика», «анонсирование», «задания разной сложности»; проектного, игрового, ситуационного методов обучения, а также методов интерактивного группового взаимодействия; разработки кейса ««Я-концепция» профессионального саморазвития будущего педагога профессионального обучения» и электронного портфолио; проведения тренинга по проектированию индивидуальной стратегии профессионального саморазвития; использования технологий образовательного события во внеаудиторной работе студентов при внедрении опытной программы «Современный педагог профессионального обучения» и проведения «Фестиваля профессионального саморазвития». Оценка результативности педагогических условий формирования готовности к профессиональному саморазвитию у будущих педагогов профессионального обучения осуществляется путем анализа динамики уровней сформированности исследуемой готовности студентов на основе разработанной системы критериев (мотивационно-ориентационный, информационно-процессуальный, личностно-рефлексивный) и их качественных показателей, отражающих авторское понимание сущности, структуры и основных характеристик исследуемого феномена, с помощью разработанных, подобранных и адаптированных диагностических методик.

Степень достоверности и апробация результатов исследования.

Достоверность результатов исследования обеспечена целостным подходом к решению проблемы и соблюдением логики исследования, методологической обоснованностью теоретических положений, использованием комплекса

взаимодополняющих методов исследования, организацией многолетней экспериментальной работы по формированию готовности к профессиональному саморазвитию у будущих педагогов профессионального обучения, осуществлением количественного и качественного анализа полученных результатов, их согласованностью с основными выводами и теоретическими положениями педагогической науки и практики.

Основные положения и результаты исследования обнародованы и обсуждены на конференциях разного уровня: *международных научных и научно-практических конференциях*: «Актуальные проблемы подготовки кадров» (Луганск, 2021), «Современные тенденции интеграции науки, образования и народного хозяйства» (Сочи, 2021, 2023), «Инновационные направления интеграции науки, образования и производства» (Керчь, 2021, 2023). «Цифровая трансформация образования: состояние и перспективы» (Махачкала, 2022), «Единое образовательное пространство региональной системы общего и профессионального педагогического образования» (Волгоград, 2022), «Донецкие чтения 2022: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности» (Донецк, 2022), «Актуальные вопросы современной науки и образования» (Махачкала, 2022); *региональной научно-практической конференции* «Инновации – опыт, проблемы, перспективы» (Алчевск, 2022).

Публикации. Основные результаты исследования изложены в 17 публикациях, из них: 5 статей в ведущих рецензируемых журналах и изданиях, рекомендованных ВАК Луганской Народной Республики; 9 – в журналах и сборниках материалов научных конференций; а также 2 учебно-методических пособия, 1 рабочая тетрадь.

Структура и объем диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы (298 наименований, из них 10 – на иностранном языке), 9 приложений на 46 страницах. Работа содержит 11 таблиц, 18 рисунков. Общий объем диссертации составляет 251 страницу, из них основного текста – 168 страниц.

ГЛАВА 1

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМОРАЗВИТИЮ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

1.1 Готовность будущего педагога профессионального обучения к профессиональному саморазвитию как педагогическая проблема

В последнее время наблюдается изменение всей системы образования, и в первую очередь, системы профессионально-педагогического образования, направленного на подготовку профессионально-педагогических кадров для учреждений среднего профессионального образования (далее СПО). Это вызвано теми глобальными трансформациями, которые происходят в экономике Российской Федерации. «Экономика России обретает абсолютно новое качество и начинает развиваться по новой модели»: заявил глава государства В.В. Путин на съезде Российского союза промышленников и предпринимателей 15 марта 2023 года [205]. Согласно этой модели, направленной на кратное усиление экономического суверенитета страны, произойдут трансформации в отраслевой структуре, значительный рост прибыли обрабатывающих производств, ориентированных на потребности внутреннего рынка. Особое внимание будет уделено развитию сферы информационных технологий, транспорта и строительного сектора российской экономики; снизится доли экспортно зависимых производств.

Под трансформацией понимается «однонаправленное и необратимое изменение доминирующей экономической активности человека, обусловленное, прежде всего, постоянным изменением темпов роста производительности труда в различных секторах экономики» [50]. При этом рост самой производительности труда может быть вызван развитием технологий, генерированием и внедрением инноваций, повышением уровня образования, накопленными практическими знаниями и опытом,

жизнеспособностью экономических и общественных институтов, качеством принятия управленческих решений и пр.

Данные изменения в социально-экономическом развитии Российской Федерации нашли свое отражения в нормативных документах: Указах Президента Российской Федерации «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» [186], «О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации» [188], «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» [189], «О Стратегии экономической безопасности Российской Федерации на период до 2030 года» [190], распоряжениях Правительства Российской Федерации, в частности, «О Стратегии государственной национальной политики до 2025 года» [187], «Об утверждении перечня инициатив социально-экономического развития РФ до 2030 года» [178] и др., которые направлены на формирование национальной экономической модели. Ее дальнейшее развитие предполагает устранение деформаций, возникших при формировании этой модели, начиная с 90-х годов XX века, а также учет объективных факторов экономического развития и обеспечения самодостаточного воспроизводства, изменений, которые происходят на рынках труда, как в мировом, так и государственном масштабах.

Так, на мировом рынке труда, согласно отчета Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) [297], наблюдаются глобальные трансформации, которые влияют на развитие мировой экономики. «Многие из задач, выполняемых сейчас работниками в различных секторах экономики, будут автоматизированы или исчезнут в связи с изменением способа организации общества. Для новой экономики потребуются специалисты нового типа. Перед ними будут стоять задачи, которые потребуют творческого подхода и готовности к сотрудничеству с другими людьми и с системами искусственного интеллекта» [277, с. 36-40].

Обзор консалтинговой компании Price Waterhouse Coopers [293] показал, что, в связи с началом цифровой трансформации производства,

основанной на промышленной роботизации и искусственном интеллекте, цифровизации продуктов и услуг; внедрении цифровых бизнес-моделей, интеграции экономик через глобальные цепочки создания стоимости, а также внедрении инновационных технологий, увеличился спрос (на 25%) на высококвалифицированную рабочую силу в различных отраслях.

Можем также сказать, что происходит изменение и в номенклатуре профессий. «По прогнозам экспертов-футурологов, 65% детей, обучающихся с 2020 года в начальной школе, будут работать по профессиям, которые не существуют в настоящее время» [228, с. 4].

Т.И. Банникова считает, что «в этой ситуации становится целесообразным формирование компетенций, освоение которых позволит работникам быть востребованными на рынке труда не только в настоящем, но и в будущем» [19].

В отчете АНО ДПО «Корпоративный университет Сбербанка» [180] и совместном отчете Бостонской консалтинговой группы и Сбербанка «Россия 2025: от кадров к талантам» [193] определена важность для российского рынка труда помимо цифровых компетенций, еще и когнитивных компетенций и социально-поведенческих навыков, среди которых были выделены: коммуникация, межличностные навыки, адаптивность, решение нестандартных задач, саморазвитие.

В совместном исследовании НИУ ВШЭ и АНО «Аналитический центр Юрия Левады» в рамках Мониторинга экономики образования, посвященное выявлению мнения работодателей – руководителей компаний шести секторов экономики: промышленности, связи, строительства, торговли, транспорта и сферы деловых услуг о профессиональных качествах и навыках выпускников основных профессиональных программ, свидетельствует о том, что «работодатели в России ключевыми личностными качествами признают: интерес к работе (64%), готовность брать на себя ответственность (55%), умение работать в коллективе (54%), умение учиться (49%), умение организовывать собственную работу (44%), умение находить решения в

нестандартных ситуациях (40%)» [167].

Участники Всемирного экономического форума «World Economic Forum 2020», в качестве навыков будущего указали: «критическое мышление и анализ, самостоятельность и тайм-менеджмент, способность к активному и непрерывному обучению, стрессоустойчивость, гибкость и способность адаптироваться к изменениям» [295].

Б.С. Алешин указывает, что в настоящий момент профессиональное конкурсное движение, организованное ассоциацией World Skills, активно внедряется в систему профессионального образования, «задавая тон» инновациям, формирующим национальную систему подготовки высококвалифицированных рабочих кадров [7]. Автор делает акцент на том, что в процессе внедрения профессиональных стандартов World Skills преподаватели профессиональных дисциплин, мастера производственного обучения должны применять новые, инновационные методики, позволяющие использовать актуальные нововведения в повседневной практике, ориентируясь на перспективы результатов своей деятельности.

Е.В. Анкудинова [11], Г.Ф. Понкратенко, М.А. Анкудинова, А.В. Федотова [112], И.А. Шкабура, Т.С. Лысикова [279] также указывают на то, внедрение стандартов качества World Skills предъявляет требования к подготовке профессионально-педагогических кадров. Так, будущий педагог профессионального обучения должен легко адаптироваться к современным реалиям рынка труда, свободно работать с современным оборудованием (например, робототехникой) в системе «Технология 8.0», быть готовым работать по новейшим международным стандартам качества, постоянно расширять свои знания, умения и навыки, саморазвиваться.

Н.П. Тропникова акцентирует внимание на том, что актуальной является подготовка специалистов, «демонстрирующих готовность к личностному саморазвитию, саморазвитию в своей профессиональной деятельности» [247].

С целью решения задач исследования необходимо охарактеризовать

основополагающее понятие «готовность будущего педагога профессионального обучения к профессиональному саморазвитию», рассмотреть понятия «развитие» и «саморазвитие», уточнить содержательную связность понятия «профессиональное саморазвитие» и исследуемой дефиниции.

Теоретический анализ понятия «профессиональное саморазвитие» требует рассмотрения базовой дефиниции – термина «развитие». На рисунке 1.1 приведены энциклопедическое определение дефиниции «развитие».

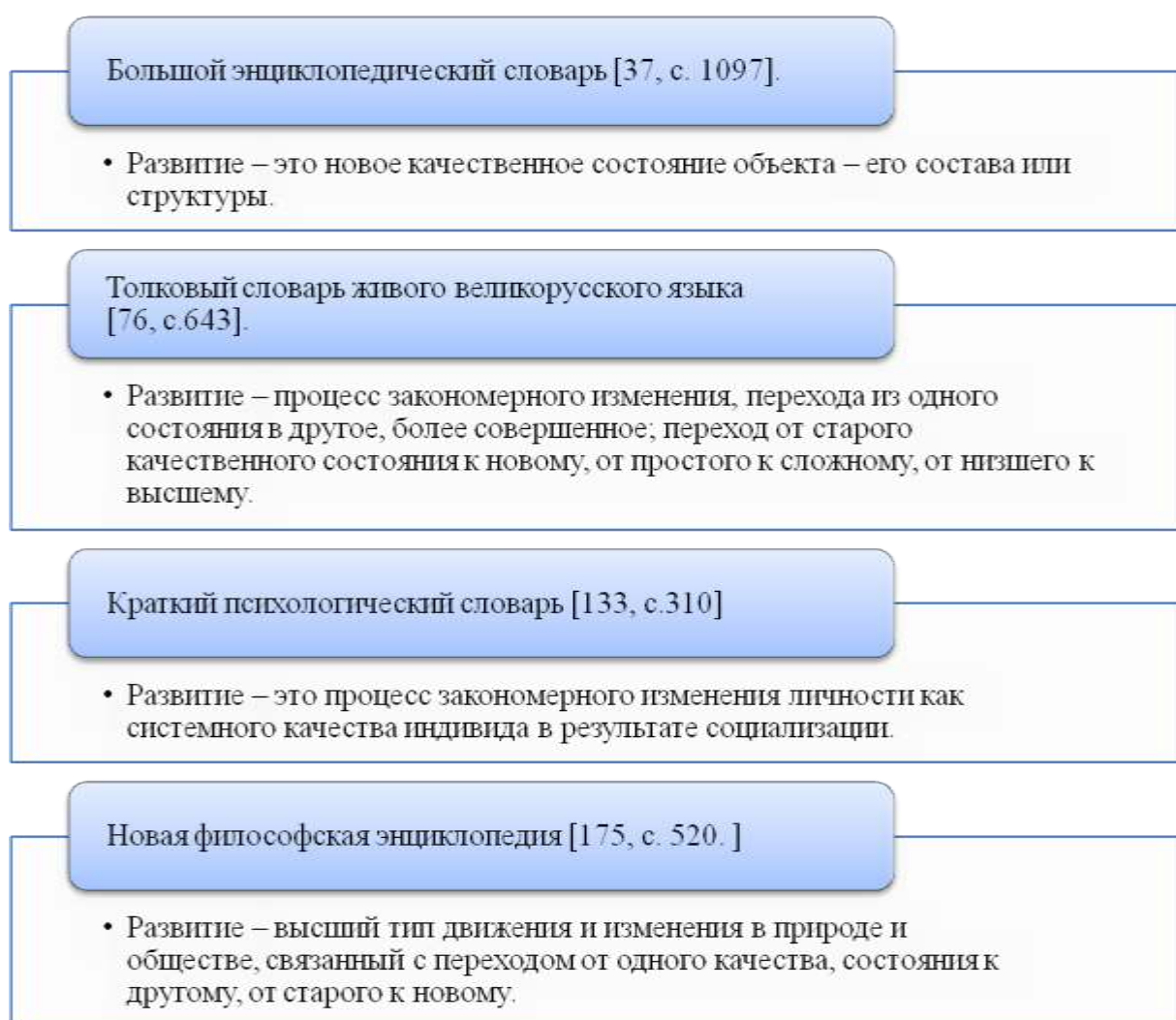


Рисунок 1.1 – Энциклопедические определения дефиниции «развитие»

Вслед за Н.В. Антоновым под термином «развитие» понимаем целенаправленный процесс закономерного изменения свойств личности,

личностных качеств и характеристик под влиянием неуправляемых и управляемых, природных и социальных, внутренних и внешних факторов [12, с. 18].

В контексте проблематики исследования нас интересует процесс трансформации личностных свойств и качеств при помощи внутренних механизмов личности, что предполагает рассмотрение такого термина как «саморазвитие».

В словарях и энциклопедиях встречаются различные определения понятия «саморазвитие» (рис.1.2).

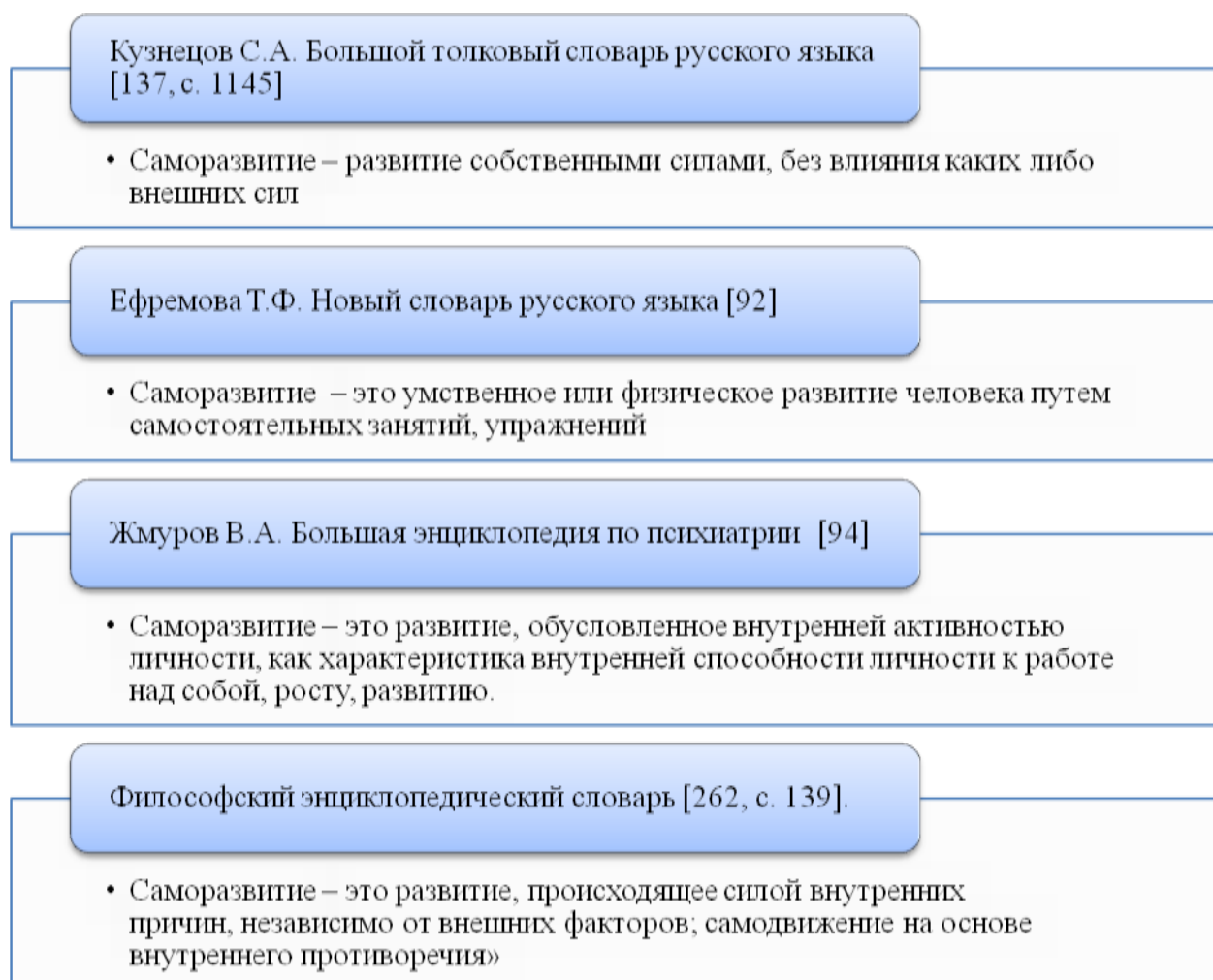


Рисунок 1.2 – Энциклопедические определения дефиниции «саморазвитие»

Категория саморазвития рассматривается на философском,

психологическом и педагогическом уровнях.

Первые философские представления о феномене саморазвития были заложены еще в эпоху античности. Философы рассматривали человека как «существо, исследующее себя и условия своего существования» [236, с. 5]. В Средние века саморазвитие неотрывно связано с религиозной составляющей. Ученые-гуманисты эпохи Возрождения (К. Ландино, Д. Мирандол, М. Монтень, М. Фичино, и др.) саморазвитие связывали с познанием себя, своих возможностей, с самоопределением [128, с. 105-106].

Саморазвитие во взаимосвязи человека со свободой и его гражданскими правами было ключевым в идеях ученых и философов эпохи Просвещения (К.А. Гельвеций, И.Г. Гердер, Ж.-Ж. Руссо).

Что касается марксистской философии, то сущность понятия саморазвития понимается как «реализация себя через деятельностное взаимодействие с другими, где социальные структуры, сложившиеся в процессе совместной деятельности (прежде всего, производственно-практические), имеют довлеющее значение, т.е. интересы общества выше интересов личности» [236, с. 11].

В русской философии саморазвитие определялось через нахождение своего места в социально-культурных процессах. Н.А. Бердяев писал: «Моя личность не есть готовая реальность, я созидаю свою личность, созидаю и тогда, когда познаю себя; я есть, прежде всего, акт» [28, с. 316]. По его мнению, человек – центр мира, а умение любить, делать добро, проявлять положительные эмоции по отношению к близким людям, дает возможность человеку выходить за свои пределы, гармонично сочетая их с общими целями развития общества. Только через общение и взаимодействие с другими людьми человек может достичь саморазвития.

В современных философских исследованиях саморазвитие характеризуется как «основа становления личности в социуме» [227, с.18].

Обобщение основных подходов к саморазвитию личности в философии приведено на рисунке 1.3.



Рисунок 1.3 – Основные подходы к саморазвитию личности в философии (по В.Е. Степановой) [236]

В психологии саморазвитие изучалось многими отечественными и зарубежными исследователями [285, с. 23]. Основные направления в рассмотрении саморазвития в зарубежной психологии представлены таблице 1.1.

Таблица 1.1 – Понимание термина «саморазвитие» в зарубежной психологии

Направления 1	Характеристика саморазвития 2
Школа психоанализа (А. Адлер, З. Фрейд, К. Г. Юнг, и др.)	Саморазвитие связано в первую очередь с осознанием системы скрытых внутриличностных динамических процессов, которое (осознание) является необходимым условием осуществления саморазвития

Продолжение таблицы 1.1

1	2
Школа гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс и др.)	Саморазвитие рассматривают как деятельность личности по качественной самоактуализации, самопониманию и в конечном итоге – самореализации в определенной сфере. Основным процессом выступает самоактуализация, через которую человек обретает «полноту человечности».
Школа транзактного анализа (Э. Берн, Т. Харрис)	Саморазвитие рассматривается в контексте изменения социальных установок и представляет собой эффективно спланированный процесс проектирования личной траектории в жизни, представляющей собой смысл человеческого существования
Школа экзистенциальной психологии (В. Франкл)	Саморазвитие видится в стремлении человека к смыслу своего существования.
В рамках теории конвергенции (У. Штерн)	Психическое развитие – саморазвитие, которое направляется и определяется той средой, в которой живет личность – самоопределяющаяся, сознательно и целенаправленно действующая целостность.
В рамках теории стадий психосоциального развития (Э. Эриксон)	Желание стабильности, отвержение и боязнь нового останавливают процесс саморазвития и являются губительными для зрелой личности

Согласно исследованиям В.Г. Маралова [160, с. 16] в «англоязычной психологии используется термин Intentional self-development (трехэтапное преднамеренное саморазвитие) (рис.1.4).



Рисунок 1.4 – Этапы Intentional self-development (преднамеренного саморазвития)

В отечественной психологической литературе (Л.С. Выготский [56], Ж.Г. Гаранина [64], С.Л. Рубинштейн [215] и др.) саморазвитие рассматривается как два взаимосвязанных процесса: профессиональное и личностное саморазвитие и определяется как способность личности адаптироваться к изменяющимся условиям.

В педагогике проблема саморазвития также трактуется с различных позиций. Так, Т.Н. Овчарова и А.О. Овчаров считают, что процесс саморазвития личности образует самоопределение в синтезе с самоактуализацией и самореализацией [183, с.51].

Е.А. Власова определяет саморазвитие как «процесс целостной, ценностно-ориентированной деятельности по непрерывному самоизменению, который опирается на другие самопроцессы» [52, с.11]. Г.К. Селевко рассматривает саморазвитие с точки зрения самоопределения в определенной сфере, эффективной саморегуляции [221]. В.Г. Маралов определяет саморазвитие как «непрерывный процесс работы высокомотивированной личности над собой, основанный на базе конкретных знаний, умений и опыта, осуществляющийся согласно трем ситуациям: влияние, планирование, изменение» [160]. В свою очередь Л.И. Анцыферова под саморазвитием понимает «процесс развития личности, ориентированный на высокий уровень профессиональных достижений» [14, с. 431]. В трудах Л.М. Митиной саморазвитие рассматривается как «способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, приводящий к творческой самореализации» [166, с. 141–142]. При этом характеристиками саморазвития выступают целенаправленность, субъектность, осознанность, опосредованность.

Мы согласны с Н.П. Засмолиной в том, педагогический смысл понятия «саморазвитие» состоит в создании условий, обеспечивающих

педагогическую поддержку, сопровождение и стимулирование процесса саморазвития личности обучающегося [97].

Таким образом, в педагогике саморазвитие понимается как процесс управления личностью своим развитием, основа и источник самовоспитания и самообразования, деятельность индивида по обогащению своих возможностей.

В связи со спецификой нашего диссертационного исследования, основное внимание далее будет уделено изучению профессионального саморазвития педагога.

Научно-категориальный анализ изучаемого феномена в работах исследователей [6; 32; 126; 135; 222; 232; 271 и др.], показал наличие различных определений термина «профессиональное саморазвитие педагога» (таблица 1.2).

Таблица 1.2 – Анализ базовой дефиниции «профессиональное саморазвитие педагога»

Автор	Определение понятия
1	2
Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк [102, с. 20]	Процесс прогрессивного изменения личности под влиянием социальных воздействий, профессиональной деятельности и собственной активности, направленной на самосовершенствование и самоосуществление. При этом потребность в саморазвитии необходима для профессионального становления.
А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин [6, с. 66].	Процесс развития личности, ориентированный на высокий уровень профессионализма и профессиональных достижений, осуществляемый с помощью обучения и саморазвития в процессе профессиональной деятельности и профессиональных взаимодействий.
М.И. Кряхтунов [135, с. 122]	Является личностной категорией, характеризующей процесс и результат творческой деятельности и проявляющейся через активность и способность к преобразованию.
В.А. Слостёнин [232, с. 3]	Понимается как интеграция личностного становления человека, его внутреннего движения и внешней профессиональной подготовки. В этом процессе внешняя профессиональная подготовка определяет содержание, формы, схемы профессиональной рефлексии, а внутреннее движение обеспечивает энергию, реализацию, личностный смысл профессионального саморазвития.

Продолжение таблицы 1.2

1	2
И.А. Боброва, О.В. Чурсинова [32, с. 41]	Непрерывный процесс качественного, самостоятельного, целенаправленного раскрытия педагогом своих потенциальных возможностей и способностей, позволяющий наиболее эффективно осуществлять различные виды профессиональной деятельности.
Е.Е. Чудина [271, с. 93].	Процесс качественного, целенаправленного сознательного изменения его индивидуальности, обеспечивающий саморазвитие личности обучающихся и являющийся неотъемлемым условием становления субъектности участников педагогического взаимодействия (педагога и воспитанника).
Б.В. Сергеева [222, с. 119]	Предполагает своеобразную качественную целенаправленную и сознательно происходящую трансформацию его личности, которая включает в себя качественное изменение взаимосвязанных и взаимозависимых систем: самооценку, развитое самосознание, самоорганизацию, а также эффективное самоуправление личности обучающихся. Данные изменения становятся необходимым залогом становления субъектности участников процесса обучения (преподавателя и студента).
Л.В. Козилова [126].	Процесс достижения педагогом практических результатов педагогической деятельности за счет реализации поставленных профессиональных целей. При этом, важное значение в этом процессе уделяется формированию самости личности педагога с учетом его стремления удовлетворить в стратегической перспективе профессионально-значимые потребности.

Общее в представленных исследованиях то, что профессиональное саморазвитие характеризуется как целенаправленный процесс усовершенствования своей компетентности с достижением профессионализма, мастерства, уровень которых определяется самим человеком.

Резюмируя можем сказать, что современные исследователи рассматривают профессиональное саморазвитие педагога как взаимосвязь ряда компонентов. В частности, Е.А. Власова компонентами профессионального саморазвития студента считает:

- «профессиональное самосознание (принятие себя как профессионала);
- профессиональное самоопределение (формирование профессиональной Я-концепции, создание эталона будущей профессии);
- самопроектирование (построение собственной стратегии

профессионального роста, построение и реализация своей профессиональной деятельности и др.);

– самореализация в образовательно-профессиональной деятельности (самоосуществление, самоутверждение в профессиональной среде)» [52].

Анализ современных исследований по проблемах профессионального саморазвития [81; 131; 249; 275 и др.] позволил выделить компоненты профессионального саморазвития, представленные на рисунке 1.5.



Рисунок 1.5 – Обобщенная структура профессионального саморазвития

Нельзя не согласиться с Н.С. Белобородовой, Т.А. Черниковой в том, что субъектом саморазвития человек становится только тогда, когда он более или менее осознанно начинает ставить цели по самоутверждению, самосовершенствованию, самореализации [25, с. 5].

При этом для реализации успешного профессионально-жизненного пути, как утверждает В.И. Андреев [9, с. 5], в структуре саморазвивающейся личности должны гармонично сочетаться шесть взаимосвязанных групп личностных качеств (рис.1.6).

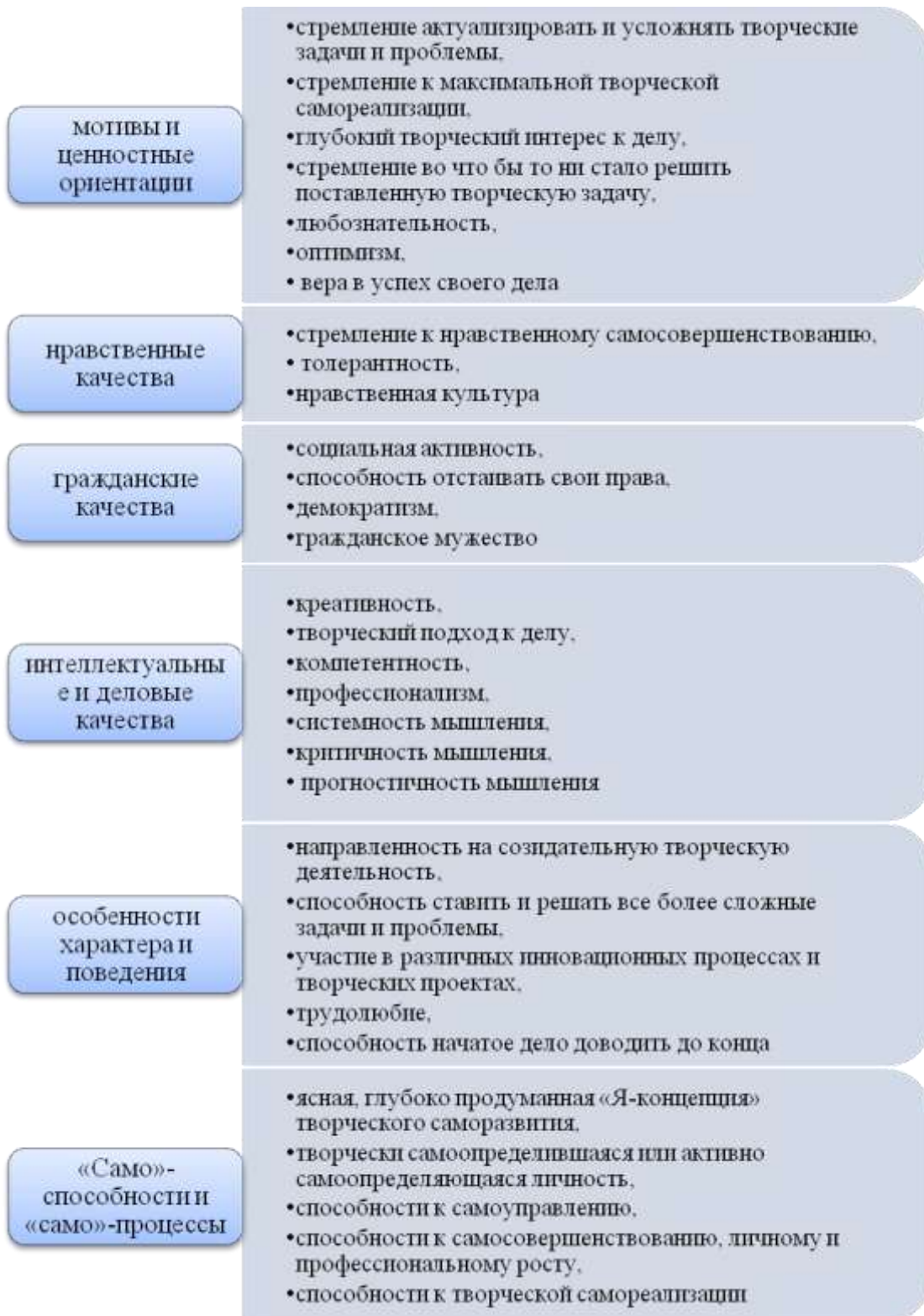


Рисунок 1.6 – Ценностные и мотивационные ориентиры, профессионально-личностные качества саморазвивающейся личности (по В.И. Андрееву) [9]

Обобщая имеющиеся в научном знании представления о сущности саморазвития личности, под *профессиональным саморазвитием* понимается

целенаправленный процесс самореализации личности путем формирования и дальнейшего совершенствования знаний, умений, навыков, профессионально-личностных качеств, ценностных и мотивационных ориентиров, необходимых для успешной деятельности в определенной профессиональной сфере.

Анализ исследований С.В. Беляева, А.Е. Воробьева, Е.А. Гнатышиной, Н.Ю. Корнеевой, Э.Ф. Зеер, В.С. Третьяковой, М.В. Зиннатовой, В.О. Зинченко, Е.И. Приходченко и др. [27;43; 65; 69; 88; 99; 105; 191; 200; 254; 264], позволил в структуре профессиональной деятельности педагогов профессионального обучения выделить два составляющих компонента:

– психолого-педагогическую деятельность, включающую в себя методическую, воспитательную, организационно-управленческую, оценочно-диагностическую деятельность, что позволяет организовывать и реализовывать учебно-производственный процесс в учреждениях профессионального образования для подготовки квалифицированных кадров;

– производственно-технологическую деятельность, включающую в себя конструкторскую, технологическую, организационно-экономическую, управленческую, контролирующую деятельность, что позволяет организовывать и реализовывать производственно-технологический процесс на отраслевых предприятиях и в организациях с целью выпуска продукции, реализации работ и оказания услуг.

На основе анализа ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)» [176], а также квалификационных характеристик мастеров производственного обучения и преподавателей специальных дисциплин [122], нами была выделена совокупность требований к современному педагогу профессионального обучения, позволяющие ему успешно реализовывать свою профессионально-педагогическую деятельность в системе СПО (табл. 1.3).

Таблица 1.3 – Анализ требований к педагогу профессионального обучения

Требование 1	Характеристика 2
<p>Знания, умения и навыки, необходимые для психолого-педагогической деятельности</p>	<p>– знания, умения и навыки, необходимые для методической деятельности:</p> <ul style="list-style-type: none"> • проектирования образовательного процесса в учреждениях СПО, • разработка учебно-планирующей документации; • обеспечения образовательного процесса наглядностью и материально-техническими средствами; • обоснования эффективных приемов, способов, методов, методик и технологий преподавания учебного материала и др.; • конструирования и применения инновационных педагогических технологий, методик и методов обучения; • разработки методического сопровождения учебного процесса; • проведения учебных занятий (практических, лабораторных, лекций, консультаций и т.д.); • внедрение собственных оригинальных идей относительно решения педагогических ситуаций;
	<p>– знания, умения и навыки, необходимые для воспитательной деятельности:</p> <ul style="list-style-type: none"> • формирования общей и профессиональной культуры личности; • психологической реабилитации и коррекции поведения обучающихся; • осуществления профориентационной работы; • проведения воспитательных мероприятий, кружковой и секционной работы, работы в общежитии и т.д.;
	<p>– знания, умения и навыки, необходимые для организационно-управленческой деятельности:</p> <ul style="list-style-type: none"> • организации учебной, методической, воспитательной работы; • обеспечения условий для эффективного освоения обучающимися будущей профессии; • управления развитием, обучением и воспитанием обучающихся;
	<ul style="list-style-type: none"> • внедрения элементов творчества в период организации учебно-воспитательного процесса; • использования технологии управленческих решений;
	<p>– знания, умения и навыки, необходимые для оценочно-диагностической деятельности:</p> <p>оценивания степени соответствия реализуемого образовательного процесса его модели с целью внесения коррекции или полного изменения;</p> <ul style="list-style-type: none"> • разработки средств диагностики и критериев оценки знаний обучающихся; • проведения различных видов оценки их профессиональных знаний и умений;

Продолжение таблицы 1.3

1	2
<p>Знания, умения и навыки, необходимые для производственно-технологической деятельности</p>	<p>– знания, умения и навыки, необходимые для конструкторской деятельности:</p> <ul style="list-style-type: none"> • конструирования технических приборов и приспособлений для производственного обучения; • выполнения расчетно-аналитических работ; • разработки технической документации; • технического анализа конструктивных нововведений; • усовершенствования конструкций и инструмента;
	<p>– знания, умения и навыки, необходимые для технологической деятельности:</p> <ul style="list-style-type: none"> • проектирования технологий изготовления конструкций и деталей; • оптимального подбора оборудования, приспособлений и другого материально-технического оснащения; • разработки технологической документации; • изучения трудового процесса при реализации технологии изготовления изделий и др.; • анализа технологического аспекта передового опыта новаторов; • осуществления перспективного планирования и прогнозирования возможных результатов;
	<p>– знания, умения и навыки, необходимые для организационно-экономической деятельности:</p> <ul style="list-style-type: none"> • оценки технических возможностей, путей и средств достижения цели, разработки производственного плана; • разработки экономических показателей производственной деятельности; • планировки и перепланировки мастерских, выявления резервов роста учебного производства, составления графика перемещения учащихся по рабочим местам; • установления сметы расходов; • совершенствования системы мер, обеспечивающих безопасность труда при выполнении учебно-производственных работ; • разработки мероприятий по рациональному использованию сырья, материалов, инструментов и др.;
	<p>– знания, умения и навыки, необходимые для управленческой деятельности:</p> <ul style="list-style-type: none"> • управления производственным процессом и кадрами, коллективом работников; • использования разнообразных форм и методов управления производственно-технологическим процессом с учетом влияния различных факторов внутренней и внешней среды; <p>– знания, умения и навыки, необходимые для контролирующей деятельности:</p> <ul style="list-style-type: none"> • контроля выполнения установленных требований, действующих норм, правил и стандартов;

Продолжение таблицы 1.3

1	2
<p>Знания, умения и навыки осуществления профессионального саморазвития</p>	<p>– знания, умения и навыки, необходимые для самоопределения:</p> <ul style="list-style-type: none"> • проектирования «Я-концепции» профессионального саморазвития; • разработки индивидуальной программы профессионального саморазвития; • самостоятельного определения целей, задач и этапов собственного профессионального саморазвития; • реализации индивидуальной программы профессионального саморазвития;
	<p>– знания, умения и навыки, необходимые для самоорганизации:</p> <ul style="list-style-type: none"> • эффективного распределения время; • планирования и организации самостоятельной работы; • приоритизация задач профессионально-педагогической и производственно-технологической деятельности; • организации самообразовательной профессионально-педагогической и производственно-технологической деятельности других (прежде всего обучаемых) • использования приемов по совершенствованию собственной профессионально-педагогической и производственно-технологической деятельности; • проявления креативности, творчества, инициативы в достижении успеха в профессионально-педагогической и производственно-технологической деятельности; • прогнозирования результатов собственной профессионально-педагогической и производственно-технологической деятельности;
	<p>– знания, умения и навыки, необходимые для самоуправления:</p> <ul style="list-style-type: none"> • самоанализа профессионально-педагогической и производственно-технологической деятельности и поведения; • отстаивания своей точки зрения и убеждения других в процессе дискуссий; • избегания конфликтов в процессе совместной профессионально-педагогической и производственно-технологической деятельности; • аккумулирование и использование опыта самообразовательной деятельности опытных педагогов; • сотрудничества и взаимопомощи в профессиональном самообразовании; <p>– знания, умения и навыки, необходимые для самооценки:</p> <ul style="list-style-type: none"> • оценки собственных профессиональных возможностей по совершенствованию образовательного и производственно-технологического процессов;

Продолжение таблицы 1.3

1	2
	<ul style="list-style-type: none"> • признания ошибок и коррекции собственной профессионально-педагогической и производственно-технологической деятельности; • понимания последствий своего поведения; • оценивания и признания достижений других педагогов, выделяя и принимая позитивный опыт их образовательной и производственно-технологической деятельности; • осуществления перспективного планирования и прогнозирования возможных результатов; • оптимального подбора оборудования, приспособлений и другого материально-технического оснащения; • разработки технологической документации; • изучения трудового процесса при реализации технологии изготовления изделий и др.; • анализа технологического аспекта передового опыта новаторов;
<p style="text-align: center;">Ценностные и мотивационные ориентиры</p>	<ul style="list-style-type: none"> • наличие интереса к осваиваемой профессии; • наличие интереса к профессионально-педагогической и производственно-технологической деятельности; • осознание личностной и общественной значимости профессионального саморазвития; • потребность в профессиональном саморазвитии; • мотивационная готовность к профессиональному саморазвитию;
<p style="text-align: center;">Профессионально-личностные качества</p>	<p style="text-align: center;">– профессиональные волевые качества:</p> <ul style="list-style-type: none"> • целенаправленность; • самостоятельность поведения, взглядов, убеждений; • решительность; • настойчивость; • выдержка; • дисциплинированность; <hr/> <p style="text-align: center;">– регулятивно-личностные качества:</p> <ul style="list-style-type: none"> • любознательность; • оптимизм; • системность и критичность мышления; • прогностичность.

Резюмируя, можем сформулировать базовое понятие нашего исследования: *«под профессиональным саморазвитием педагога профессионального обучения будем понимать целенаправленный процесс самореализации личности путем формирования и дальнейшего совершенствования знаний, умений, навыков, профессионально-личностных качеств, ценностных и мотивационных ориентиров, необходимых для*

самоопределения, самоуправления, самоорганизации и самооценки успешной психолого-педагогической и производственно-технологической деятельности при реализации образовательных программ подготовки квалифицированных кадров и обеспечением задач производственной деятельности в соответствии с потребностями и запросами работодателя и общества» [150].

Мы считаем, что ценностные и мотивационные ориентиры, профессионально-личностные качества, знания, умения и навыки педагога профессионального обучения являются элементом структуры его личности и отражают опыт профессиональной деятельности. Они не заданы в готовом виде, а формируются в ходе профессиональной подготовки, и успешность их совершенствования, возможность профессионального и личностного роста педагога профессионального обучения во многом определяется его готовностью к этому.

Следующим понятием, которое мы рассмотрим, будет понятие «готовность». В словаре С.И. Ожегова [184] готовность характеризуется как состояние, при котором все сделано, все готово для чего-нибудь. В толковом словаре живого великорусского языка В.И. Даля готовность определяется как состояние или свойство готового, подготовленность [76]. В большом психологическом словаре дается следующее определение готовности – «такое состояние человека, при котором он готов извлечь пользу из некоторого опыта» [36, с. 85].

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет констатировать то, что ученые не имеют единой позиции относительно дефиниции «готовность». Так, А.Н. Леонтьев [Ошибка! Источник ссылки не найден.] делает акцент на личностном аспекте, рассматривая готовность через проявление личностных качеств: как определенный уровень развития личности; как целостная структурированная система ценностных, когнитивных, эмоциональных и поведенческих качеств, обеспечивающих

самосовершенствование личности. О.В. Царькова [268], определяя возможность личности участвовать в каком-либо процессе, под готовностью понимает интегральное качество личности, характеризующее определенный уровень ее развития. Н.В. Кузьмина подходит к пониманию готовности с позиции структуры деятельности [140]. Аналогичное мнение высказывает и Е.А. Кокшенева [127]. Н.П. Гаманенко считает, что готовность определяет «направленность педагога на развитие собственной педагогической деятельности и деятельности всего коллектива» [61, с. 36]. М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович [85] указывают на необходимость рассмотрения готовности через призму конкретной деятельности, как первичное фундаментальное условие успешного выполнения этой деятельности. И.Б. Готская, В.М. Жучков готовность к профессиональной педагогической деятельности понимают как: «устойчивую интегративную характеристику личности, определяющую пригодность к педагогической профессиональной деятельности и обеспечивающую успешное выполнение профессиональных функций» [71, с. 18].

Проанализировав труды В.Л. Блиновой, Г.Н. Ильиной, М.В. Поплавской, А.С. Чурсиной проблеме готовности к профессиональному саморазвитию, мы пришли к выводу о том, что единого подхода к данной дефиниции нет. Так А.С. Чурсина под готовностью к профессиональному саморазвитию понимает «способность человека реализовать на практике свой субъектный опыт в области профессионального самоопределения и самореализации на основе осознанной саморегуляции своей учебно-профессиональной деятельности» [273, с. 4].

Г.Н. Ильина определяет готовность к профессиональному саморазвитию как «сложно-структурированное личностное образование, которое благодаря установлению новых связей между определенными личностными подструктурами, обеспечивает необходимые внутренние

условия для успешного профессионального саморазвития личности» [108, с. 24]. М.В. Поплавская понимает готовность к профессиональному саморазвитию как «осознание потребности в наиболее полной реализации, развитии и использовании своих способностей и потенциальных возможностей в практической деятельности и их самосовершенствовании» [199]. В.Л. Блинова рассматривает данную дефиницию как целостное проявление внутренней активности личности в процессе преодоления личностных противоречий и творческой реализации планов [31].

Мы под готовностью будущих педагогов профессионального обучения к профессиональному саморазвитию понимаем «системное многокомпонентное динамическое образование, которое отображает достаточную сформированность знаний, умений и навыков, а также профессионально-личностных качеств, ценностных и мотивационных ориентиров личности будущих педагогов профессионального обучения, необходимых для самоопределения, самоуправления, самоорганизации и самооценки успешной психолого-педагогической и производственно-технологической деятельности, связанной с организацией и проведением учебно-производственного и производственно-технологического процессов при реализации образовательных программ подготовки квалифицированных кадров и обеспечением задач производственной деятельности в соответствии с потребностями и запросами работодателя и общества» [150].

Обобщая результаты анализа психолого-педагогической литературы, мы пришли к выводу, что готовность – сложное структурное образование, в котором можно выделить структурные компоненты (табл. 1.4).

Таблица 1.4 – Анализ структурных компонентов готовности

Автор 1	Структурные компоненты 2
В.А. Адольф [4]	психолого-педагогический, организационно-управленческий, информационно-коммуникативный
Т.И. Банникова [19]	саморегуляционный, когнитивный, информационно-коммуникативный;
Е.Ю. Бычкова [44]	целевой, содержательный, организационно-деятельностный и оценочно-результативный;
Е.В. Выгузова [58]	мотивационный, содержательно-деятельностный, интеллектуальный, коммуникативно-методический (технологический), результативный и прогностический;
Н.П. Гаманенко [61]	мотивационный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный
И.Д. Дерновский [79]	мотивационный, когнитивный, креативный, рефлексивный;
К.М. Дурай-Новакова [84]	мотивационный, ориентационно-познавательный-оценочный, эмоционально-волевой, операционно-действенный, установочно-поведенческий;
И.С. Казаков [114]	мотивационно-волевой, информационно-содержательный, операционально-деятельностный, контрольно-преобразующий;
Н.С. Пономарева [198]	организационно-управленческий, структурный, деятельностный, содержательный и субъектный;
Т.А. Прищепа [201]	мотивационно-целевой, информационно-познавательный, рефлексивно-конструктивный, деятельностно-коммуникативный;
В.А. Слостёнин [231]	мотивационный, креативный, технологический и рефлексивный;
А.А. Ушаков [252].	мотивационный, проектировочный, деятельностно-практический, рефлексивный, эмоционально-волевой;
В.В. Филанковский [258]	мотивационный, теоретический, практический, творческий;
В.А. Фрицюк [263]	мотивационно-ценностный; информационно-познавательный; организационно-деятельностный; личностно-регулятивный; рефлексивно-оценочный;.
А.С. Чурсина [273]	мотивационно-ценностный, когнитивный, рефлексивно-деятельностный.

Учитывая, что готовность будущего педагога профессионального обучения к профессиональному саморазвитию является «многоаспектным личностным образованием, ее структуру можно трактовать как единство функционально связанных между собой компонентов: мотивационно-ценностного, когнитивного-деятельностного и рефлексивно-оценочного» [150]. Рассмотрим каждый из компонентов готовности, которые графически представлены на рисунке 1.7.

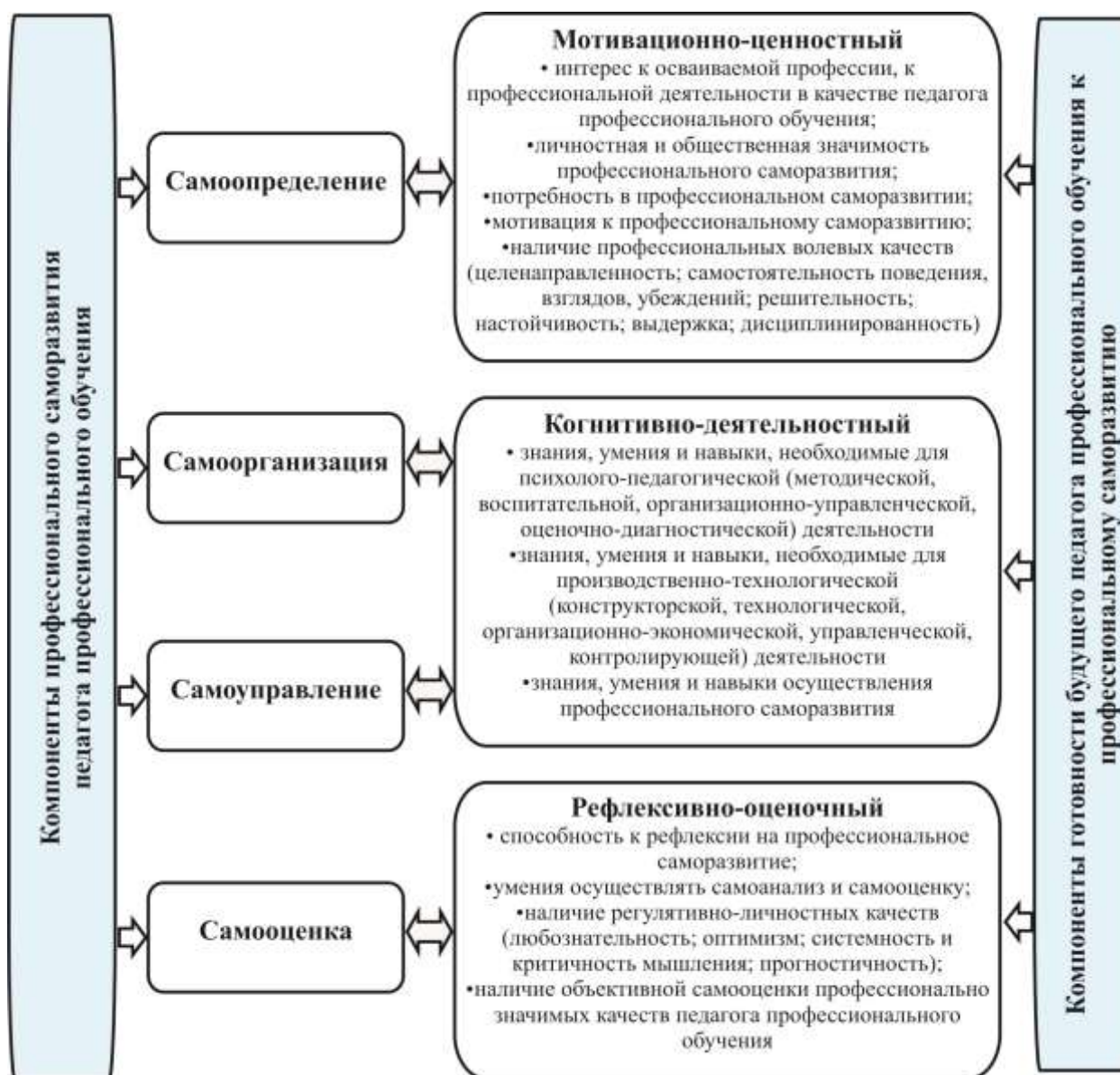


Рисунок 1.7 – Структура готовности будущего педагога профессионального обучения к профессиональному саморазвитию

Нельзя не согласиться с А.А. Ушаковым [252] в том, что среди компонентов структуры готовности к профессиональному саморазвитию ведущую роль играет мотивационно-ценностный компонент. Устойчивый познавательный интерес будущих педагогов профессионального обучения к получению профессии, мотивация к будущей профессиональной деятельности является одним из базовых условий эффективности образовательного процесса в вузе. Формирование учебно-профессиональной

мотивации студентов, однозначно, становится важной задачей профессионально-педагогического вуза, значимость которой определяется учебной деятельностью, формированием у будущих педагогов профессионального обучения самостоятельного приобретения знаний, развития активности. Именно мотивация объясняет целенаправленность действия, организованность и устойчивость целостной деятельности, направленной на достижение определенной цели. «Мотивация становится фундаментом для формирования личности в деятельности, определяющим ее осознанность и показывающим цели для активной деятельности, становясь основой индивидуального и социального поведения, способствуя формированию профессионального самоопределения удовлетворенности определенной профессиональной деятельностью» [72, с. 41]. Таким образом, *мотивационно-ценностный компонент* в разработанной структуре отражает «понимание и принятие ценностей профессионального саморазвития, осознание личностной значимости и смысла получения профессии педагога профессионального обучения, потребность в профессиональной самореализации, потребность и личностную установку на профессиональное саморазвитие, направленность на профессиональные ценности, наличие учебно-профессиональных мотивов для достижения цели профессионального роста, а также наличие профессиональных волевых качеств (целеустремленность, выдержка, настойчивость, инициативность, решительность, самостоятельность и др.)» [150].

Готовность будущих педагогов профессионального обучения к профессиональному саморазвитию базируется на системе знаний, умений и навыков, а также способностей к организации и проведению учебно-производственного и производственно-технологического процессов, выделенных нами в *когнитивно-деятельностный компонент* указанной готовности. Этот компонент предполагает овладение помимо системы профессионально-педагогических и производственно-технологических знаний, умений и навыков, и механизмами осуществления

профессионального саморазвития, в частности умениями и навыками эффективного распределения времени; первоочередность профессиональных задач; планирования, организации и прогнозирования результатов профессиональной деятельности; приемами по совершенствованию (самосовершенствованию) собственной профессиональной деятельности в качестве педагога профессионального обучения и т.д.

Самоопределиться и самопознать свои возможности, обеспечив индивидуальный темп и выбор эффективного направления саморазвития, позволяет *рефлексивно-оценочный компонент*. Рефлексия играет немаловажную роль в процессе профессионального становления студента и понимания себя как педагога. Она позволяет индивиду корректировать свою деятельность и общение, произвольно управлять своим поведением [203].

Прибегая к рефлексии, педагог профессионального обучения анализирует полученный опыт, делает выводы и строит планы на будущее. М.М. Асильдерова, Б.Г. Явбатырова, А.М. Громова, Е.Е. Рукавишникова считают, что рефлексия переводит взаимодействие преподавателя и студента с «субъект-объектного» уровня на «субъект-субъектный» [15; 216].

Педагогическая рефлексия определяется как обращение сознания педагога на самого себя, учет представлений студентов о деятельности педагога и представлений самого педагога о деятельности студента [284]. Рефлексия означает осознание себя и ожиданий других субъектов образовательного процесса, это попытка понять, что происходит путем самостоятельного обращения к самоанализу. *Рефлексивно-оценочный компонент* разработанной структуры готовности к профессиональному саморазвитию будущего педагога профессионального обучения отражает «способность осуществлять рефлекссию собственного жизненного и профессионального пути, самоанализ и объективную самооценку профессиональной деятельности; наличие регуляторно-личностных качеств, обеспечивающих эффективное профессиональное саморазвитие

(любопытность, оптимизм, системность и критичность мышления, прогностичность и др.), объективное оценивание чужих достижений; определение перспектив, направлений и инструментов профессионального саморазвития» [150].

Обращаясь к рисунку 1.7, структуру готовности будущего педагога профессионального обучения к профессиональному саморазвитию можем представить в виде схемы, отражающей взаимосвязи компонентов профессионального саморазвития и компонентов к данному процессу.

Резюмируя можем сказать, что задачи модернизации системы подготовки профессионально-педагогических кадров с учетом потребностей рынка труда, инновационного развития отраслей экономики и достижений научно-технического прогресса определяют необходимость формирования у будущих педагогов профессионального обучения готовности к профессиональному саморазвитию. «Разработанная нами структура готовности к профессиональному саморазвитию будущего педагога профессионального обучения, состоящая из функционально связанных мотивационно-ценностного, когнитивно-деятельностного и рефлексивно-оценочного компонентов, будет служить теоретической основой для проектирования педагогических условий формирования этой готовности студентов направления подготовки 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)» к профессиональному саморазвитию личности в процессе их подготовки в вузе» [150].

1.2 Методологические основы процесса формирования готовности будущих педагогов профессионального обучения к профессиональному саморазвитию

Проведенный нами ранее теоретический анализ проблемы готовности будущих педагогов профессионального обучения к профессиональному

саморазвитию свидетельствует о важности формирования у студентов направления подготовки 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)» указанной готовности, что обусловило необходимость обобщения «философских идей, закономерностей, принципов и определенных общенаучных теоретических положений, которые не только детализируют сущность и особенности профессионального саморазвития, но позволяют обосновать процесс формирования готовности будущих педагогов профессионального обучения к профессиональному саморазвитию во время их профессиональной подготовки» [147, с. 420].

Однако первоначально считаем необходимым раскрыть сущность дефиниции «формирование готовности будущего педагога профессионального обучения к профессиональному саморазвитию». Дефиниция «формирование» в педагогической энциклопедии [194] трактуется как действие, по значению глагола «формировать», т.е. придавать чему-либо какую-либо форму или вид; организовывать, составлять, создавать. В.С. Безрукова под формированием понимает «осознанный управляемый процесс развития личности, качеств и свойств характера с доведением их до «идеального» образа» [23].

Под формированием готовности будущих педагогов к профессиональному саморазвитию И.Н. Гущина понимает «педагогически организованный циклический процесс, в котором происходит постоянное осмысление потенциальных возможностей будущего педагога, как профессионала своего дела и стимулирующий его профессиональное и личностное развитие, что является основой постоянной работы над собой, а именно саморазвитием» [75].

Формирование готовности к профессиональному саморазвитию Н.В. Кузьминой рассматривается как «периодический процесс, прослеживающийся в ходе профессионального образования, и в ходе самостоятельной профессиональной деятельности в дальнейшем. В основе этого процесса лежат объективные или субъективные изменения

профессиональной ситуации, кризисы профессионального развития» [140].

Опираясь на определение понятия «формирование готовности», сделанное Г.В. Захаровой [98], сформулируем ключевое понятие исследования. Так, под *формированием готовности будущего педагога профессионального обучения к профессиональному саморазвитию* нами понимается *«целостный поэтапный процесс целенаправленного раскрытия будущим педагогом профессионального обучения своего потенциала по формированию мотивационно-ценностного, когнитивно-деятельностного и рефлексивно-оценочного компонентов готовности к профессиональному саморазвитию, которые в комплексе, позволяют эффективно осуществлять деятельность по организации и проведению учебно-производственного и производственно-технологического процессов при реализации образовательных программ подготовки квалифицированных кадров и обеспечению задач производственной деятельности»* [150].

С позиций методологии профессиональное саморазвитие будущих педагогов профессионального обучения рассматривается нами как сложная система становления будущего педагога, система качественных изменений его как специалиста и развития в процессе подготовки к будущей профессионально-педагогической деятельности.

Эффективность формирования готовности будущих педагогов профессионального обучения к профессиональному саморазвитию прежде всего связано с правильным выбором методологических оснований этого процесса, конкретному комплексу методологических подходов, принципов и закономерностей. Их выбор в наибольшей степени отражают авторскую позицию к способам исследования и разрешения конкретной педагогической проблемы, в частности, изучению и решению проблемы формирования готовности к профессиональному саморазвитию будущих педагогов профессионального обучения.

Как отмечается в справочной литературе, под подходом понимается «совокупность приёмов, способов (в воздействии на кого-нибудь или что-

нибудь, в изучении чего-нибудь, в ведении дела)» [184]. В свою очередь, понятие «методологический подход» можно определить как «принципиальную методологическую ориентацию исследования, как точку зрения, с которой рассматривается объект изучения (способ определения объекта), как понятие или принцип, руководящий общей стратегией исследования» [204, с. 10].

Один подход не может исчерпать методологическую характеристику современного исследования, оно предполагает применение совокупности определенных подходов, связь которых будет главным критерием в методологии научного познания. При проведении научного поиска определено, что методологическая база исследования выбранной проблемы составляет совокупность таких методологических подходов: системно-синергетический, личностно-деятельностный, акмеологический и интегративный [147; 150].

Ведущее место в методологической базе исследования занимает *системно-синергетический подход*, являющийся объектом изучения специалистов в различных научных областях [42; 66; 107; 181; 298]. Системно-синергетический подход является синтезом системного и синергетического подходов. В указанном симбиозе «системный подход обеспечивает формирование у исследователя целостного представления об избранном объекте, тем самым позволяет выявить в совокупности определенных объектов некоторое единое интегративное качество, основу, на которой строится определенная система» [16, с. 12].

В педагогических исследованиях системный подход обеспечивает возможность исследовать целостность педагогических объектов как отдельных систем, выявить и проанализировать имеющиеся у них различные типы связей и охарактеризовать теоретическую картину изучаемого феномена в целом [54; 197; 218; 240 и др.]. Ученые считают, что данный методологический подход позволяет разработать и обосновать выбор различных методов исследования, составляющих основу для изучения

определенной системы. В.П. Кузьмин уточняет, что системный подход не предусматривает четкое определение способов изучения явлений окружающей реальности, однако он позволяет выявлять «своеобразную исследовательскую границу, наиболее методологически организующую и «стандартизирующую» изучение» очерченных явлений [138, с. 267]. Целью системного подхода является познание развития системы, разработка методов ее исследования, конструирование и моделирование организационно сложных систем и объектов, изучение качеств объектов, раскрытие целостности объектов, в том числе педагогических. Возможность визуального отражения многомерности любого психолого-педагогического феномена является основанием для представления его в виде логико-содержательной модели. При этом системный подход в рамках нашего исследования позволяет определить направленность личности в процессе ее профессионального саморазвития, выяснить ее ключевые компоненты и основные конструкты.

Исходя из сформулированных целей исследования, важно также отметить, что подготовка будущих педагогов профессионального обучения к профессиональному саморазвитию тоже представляет системное образование, объединяющее в себе определенные структурные элементы. Осуществление системного анализа этой подготовки предполагает использование специальных методов, посредством которых система делится на подсистемы и элементы с целью познания ее функций, структуры, поведения, особенностей, интегральных характеристик. Системный анализ позволяет не только выделить определенную систему из всей среды, но и узнать системообразующие факторы и взаимосвязи между ее подсистемами и элементами.

Отметим, что в современных условиях развития общества радикально изменяются требования к профессиональной подготовке будущих педагогов профессионального обучения. При этом особая роль отводится формированию у них тех умений и качеств, которые обеспечивают успешное

их профессиональное саморазвитие. Отметим, что во многих исследованиях готовность студентов к профессиональному саморазвитию представляется как «целостная система, а процесс овладения будущими педагогами профессионального обучения профессиональной деятельностью рассматривается с точки зрения усовершенствования системы их обучения, профессионально-личностного развития до уровня, отвечающего требованиям будущей профессии» [147].

Следует заметить, что система подготовки будущих педагогов профессионального обучения является подсистемой других систем большего масштаба, в частности, системы высшего профессионального образования.

Укажем также, что проведение исследования поднятой проблемы предполагает разработку и научное обоснование системы формирования готовности будущих педагогов профессионального обучения к профессиональному саморазвитию. В этом плане системный подход позволяет определить цель и спроектировать ожидаемый результат (соответствующую готовность будущих педагогов профессионального обучения) реализации указанной системы, выявить структурно-функциональные компоненты этой готовности, выяснить их взаимосвязи с позиции системности, целостности, открытости иерархической системы подготовки педагогов для системы СПО.

Как определено в исследовании, с системным подходом тесно связан синергетический подход, а как следствие – с теорией самоорганизации (синергетикой), которая представляет собой новое научное направление, основанное на идеях системности и целостности мира, научных представлениях человека о нем и о себе этом мире. Синергетический подход в педагогической науке исследовали: А.Д. Абашина, Ф.Ш. Алибаева, З.К. Аглабова, Н.Н. Холина, В.Н. Введенский, М.Г. Гапонцева, В.Л. Гапонцев, В.А. Федоров и др. [2; 8; 45; 63 и др.]. Следует отметить, что сегодня синергетика выступает альтернативной формой теоретического овладения действительностью, а ее положения позволяют из принципиально

нового ракурса изучать вопросы развития личности, а в рамках нашего исследования – выявлять и исследовать развивающий потенциал профессиональной подготовки будущих педагогов профессионального обучения.

В контексте поднятой проблемы особую значимость имеет тот факт, что само слово «синергетика» переводится с греческого как «энергия совместного действия», то есть означает взаимодействие, согласованность [2].

Синергетический подход в педагогической области применяется не только как современная методологическая основа для проведения научных исследований, но и как основа для осуществления моделирования и прогнозирования развития определенных образовательных систем и управления образовательным процессом [63].

В синергетическом плане образование, в частности профессионально-педагогическое образование, представляет собой специфический процесс самоорганизации человека как целостной, упорядоченной системы, которая в той или иной степени соотносится с существующими в обществе образами современного мира, а как следствие обеспечивает создание субъектом обучения своего собственного «Я» в сложной системе «человек – общество». В свете этого современная модель образования должна не просто определить действенные механизмы и способы понимания человеческого существа как саморазвивающейся системы, но обеспечить становление субъектов обучения как уникальных личностей, стремящихся активно участвовать в процессе дальнейшего развития общества [8].

С позиции синергетического подхода в сфере образования педагог, студент и их взаимодействие выступают в определенной степени автономными открытыми системами, каждая из которых самоорганизуется и одновременно тесно взаимодействует с другими названными системами. Главными структурными элементами (подсистемами) системы обучения с позиции синергетического подхода являются содержание обучения и

деятельность (взаимодействие, сотрудничество) педагога и студента.

Как вполне справедливо подчеркивает В.Н. Введенский [45], реализация «синергического подхода позволяет обеспечить методологическое усиление значимости самоопределения и саморазвития в процессе профессиональной подготовки как активного субъекта собственной деятельности», которая обеспечивается, в контексте нашего исследования, прежде всего благодаря теоретическим положениям:

– ведущее место в процессе реализации этой подготовки занимает личность будущего педагога профессионального обучения, постоянно находящегося в состоянии самоопределения;

– будущий педагог профессионального обучения как активный и в известной степени автономный субъект указанной подготовки занимает в образовательном процессе ярко выраженную активно-творческую позицию;

– каждому будущему педагогу профессионального обучения предоставляется широкая свобода самовыражения и самореализации в образовательной среде высшего образования, право на поиск и реализацию индивидуальной стратегии самоопределения в профессии и в целом в жизни, индивидуального профессионального пути;

– в процессе формирования готовности учитывается, что все его участники представляют собой открытые системы, которые саморегулируются и стремятся к проявлению и развитию собственной субъектности и субъективности.

Таким образом, применение синергетического подхода в исследовании проблемы формирования готовности будущих педагогов профессионального обучения к профессиональному саморазвитию позволяет не только определить общий ракурс изучения данного вопроса, но и дает возможность учесть динамику и механизмы самоорганизации субъектов образовательного процесса, обеспечивает формирование каждого из них как целостной, инициативной, самостоятельной, креативной личности.

Раскрывая суть второго из выбранных методологических подходов –

лично-деятельностного, следует отметить, что он является диалектическим единством личностного и деятельностного подходов. Данный подход основан на идеях педагогической психологии, развития личности и становления деятельности субъектов образовательного процесса [55; 213]. Как отмечается в научной литературе, существует только один способ реализовать данный подход как важнейший принцип организации образовательного процесса – «сделать обучение сферой самоутверждения личности» [225, с. 31].

Е.М. Ефимова считает, что ключевым положением лично-деятельностного подхода является положение о личности как о субъекте деятельности. Автор делает акцент на том, что «личность, являясь устойчивым психическим складом человека, выступает в деятельности в своем функциональном аспекте» [91, с. 17].

Л.И. Божович [34] указывает на то, что личность как предмет психологического исследования требует определенной методологической основы. Изолированное изучение в человеке только его отдельных личностных качеств как самостоятельных явлений не позволяет в полной мере раскрыть сущность понятия личность. Автор считает, что рассматривая каждое отдельное свойство личности можно только в контексте изучения общей структуры его личности в целом. При этом эта структура определяется, прежде всего, видом деятельности, к которой привлекается индивид. Что касается деятельности педагога профессионального обучения, то Л.З. Тархан выделяет следующие ее виды: психологический, педагогический и производственный-технологический [242, с. 41]. Именно в профессионально-педагогической деятельности проявляется устойчивая, иерархическая и динамическая система мотивов, в значительной степени определяющая все другие личностные характеристики педагога профессионального обучения: его стремление, переживания, интересы, черты характера и т.д.

О.И. Ваганова, А.В. Гладков, М.П. Прохорова рассматривают

лично-деятельностный подход как «интегрирующую, централизующую, координирующую инстанцию, обеспечивающую достаточно сильную теоретическую основу знаний, широту общего и профессионального кругозора в информационном пространстве» [68, с. 78.]. Личностно-деятельностный подход предполагает, что в центре обучения находится личность, ее мотивы, цели, потребности, а условием самореализации личности является деятельность, формирующая опыт и обеспечивающая условия для развития гармоничной, нравственно совершенной, социально активной профессионально компетентной личности путем активизации внутренних резервов. При этом весь процесс обучения строится с учетом прошлого опыта студента, его личностных особенностей в субъект-субъектном взаимодействии. «Обучение «преломляется» через личность обучающегося, через его мотивы, ценностные ориентации, цели, интересы, перспективы и т. д.; оно принимает их и соразмеряется с ними» [115, с. 123.].

Личность воспринимается как проекция совокупности внутренних условий, определяющих структуру ее индивидуальных свойств и индивидуальных качеств как результат субъективного отражения внешних воздействий. Следовательно, применение личностно-деятельностного подхода предполагает не просто изучение личности, но и учет того факта, что через нее узнаются элементы ее индивидуальной структуры и «связи этих элементов как между собой, так и с целостной личностью» [286, с. 34]. И. С. Якиманская констатирует, что использование ведущих положений этого подхода способствует положительному решению проблемы самоутверждения личности.

М.Н. Булаева, А.В. Лапшова, М.Н. Уракова выделяют следующие отличительные особенности личностно-деятельностного подхода:

- субъект-субъектная позиция взаимоотношений студентов в педагогическом процессе вуза;
- использование современных методов активизации процесса обучения на основе общедидактических принципов;

– реализация различных видов и средств проектировочной деятельности в условиях профессиональной подготовки студентов вуза;

– создание условий для раскрытия индивидуально-личностных особенностей с учетом социально-субъектного опыта деятельности [142].

Реализация личностно-деятельностного подхода в нашем исследовании состоит в осознании студентом собственной способности к педагогической и производственно-технологической деятельности, наличии устойчивой мотивации в отношении профессионального саморазвития. Личностное содержание профессионального саморазвития определяется сформированностью ценностных ориентаций по поводу профессии педагога профессионального обучения. У будущих педагогов профессионального обучения формируются личностные знания не только путем усвоения определенных научных понятий и теорий, но и в результате приобретения собственных профессиональных умений и навыков. На основе личностных знаний студентов формируется модель образцовой деятельности педагога профессионального обучения, с которой они себя ассоциируют и к которой должны стремиться приблизиться. Таким образом, согласно личностно-деятельностного подхода, в процессе профессионального саморазвития происходит развитие способностей студента и становление его индивидуально-профессиональной позиции, индивидуального образа специалиста.

На основании проведенного анализа мы пришли к выводу, что с позиции личностно-деятельностного подхода формирование готовности будущих педагогов профессионального обучения к профессиональному саморазвитию необходимо рассматривать, опираясь на принцип субъектности обучения. Субъектная деятельность является действенным источником развития личности будущего педагога профессионального обучения. Тем самым, саморазвитие становится необходимым атрибутом профессионального роста личности.

Л.И. Анцыферова считает, что личность становится субъектом своего собственного развития, «который находится в постоянном в поиске и

внедрении любых видов деятельности, в которых могут вполне проявиться и развиваться уникальные потенции конкретного индивида» [13, с. 5].

Мы считаем, с точки зрения личностно-деятельностного подхода, «профессиональное саморазвитие будущего педагога профессионального обучения раскрывается, с одной стороны, как сам процесс профессионального становления студента направления подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)», а с другой – как цель процесса формирования его готовности к профессиональному саморазвитию. Именно в процессе профессионального саморазвития студент максимально реализуется как субъект творения своего «Я» и своего профессионального пути» [147].

Одной из актуальных проблем профессионально-педагогического образования является формирование у будущих педагогов профессионального обучения способностей и потребностей в постоянном обновлении профессиональных знаний и умений, в творческом саморазвитии, в направленности на достижение высот профессионализма. С.Н. Бегидова, С.А. Хазова [21] считают, что одним из наиболее эффективных современных подходов, позволяющих целенаправленно и комплексно решать указанные задачи, является *акмеологический подход*. В.В. Лоренц добавляет: «при проектировании профессионального роста, важно учитывать акмеологические представления о закономерностях, условиях, факторах и стимулах самореализации творческих потенциалов педагога» [154].

В акмеологии центральное место отводится идее «самости», которая выражается через категории «саморазвитие», «самореализация», «самосовершенствование». Личность интересует представителей акмеологии не столько в аспекте социальной индивидуальности, сколько как «активный субъект социального развития и, что не менее важно, активный субъект саморазвития» [248]. Как подчеркивает А.А. Бодалев, в процессе саморазвития «не кто другой, а сама личность ставит перед собой цели, выбирает пути их достижения и выходит к тем или иным результатам» [33,

с. 6]. При этом сам процесс саморазвития личности не утратил своего значения в качестве движения к вершине развития, которое «проявляется в достижении им все новых, качественно более высоких уровней продуктивности как каждого психического процесса в отдельности, так и их взаимодействия, результатом чего является успешное решение все более сложных жизненных задач» [33, с. 129]. Саморазвитие становится показателем личностной зрелости и одновременно условием ее достижения.

Что касается профессионального «акме», то сторонники акмеологического подхода считают, что «актуальная потребность в саморазвитии, самоактуализации и является источником долголетия человека... активного, и не только физического, но и социального, личностного. С наличием выраженного стремления к саморазвитию связана и успешность человека как субъекта профессиональной деятельности, успешность достижения им профессионального «акме», а также и его профессионального долголетия» [159; 207].

Целевая установка акмеологии, с точки зрения Н.Н. Шевченко, В.И. Колесова, А.Н. Смолонской, заключается «в обеспечении субъектов образования продуктивными технологиями творческой мобильности в различных видах деятельности, в том числе и в сфере избранной профессии» [278, с. 207].

Сущность акмеологического подхода состоит в изучении закономерностей и механизмов развития личности специалиста на всех этапах его профессионализации, в том числе, в достижении макроакме в период высшей профессиональной зрелости. Определяющими характеристиками профессиональной зрелости В.Н. Максимова считает «способность к инновациям и наличие устойчивых мотивов к осуществлению педагогической деятельности, профессиональную компетентность и педагогическое мастерство в решении образовательных задач» [159, с. 14-15].

Мы считаем, что акмеологический подход «позволяет создать среду для стремления к успеху, достижениям высоких результатов деятельности, к

вершинам в личностном и профессиональном росте, самореализации творческого потенциала будущего педагога профессионального обучения» [147].

Подготовка будущих педагогов профессионального обучения предполагает формирование у студентов системы знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления профессиональной деятельности на уровне современных требований. Как справедливо отмечают ученые [69; 105; 241; 287], основной целью высшего профессионально-педагогического образования является подготовка квалифицированного педагога соответствующего уровня, компетентного, свободно владеющего профессией и ориентирующегося в смежных областях деятельности, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

В рамках проблематики нашего исследования мы исходим из того, что «важными показателями качества современного специалиста являются не столько профессиональные знания, освоенные умения, сколько профессиональная компетентность, что обеспечивает профессионально-личностное развитие, творческий подход к профессиональной деятельности» [287, с. 127].

Поэтому с позиций системно-синергетического, личностно-деятельностного и акмеологического подходов, результативно-целевая основа подготовки педагогов профессионального обучения рассматривается через совокупность профессиональных компетенций, обеспечивая профессиональное становление будущих специалистов, развитие профессионально-личностного потенциала каждого студента и его способность к эффективной жизнедеятельности в условиях современного социально-экономического пространства.

Профессионально развиваясь, такой педагог профессионального обучения создает нечто новое в своей профессии, пусть даже в малых масштабах (новый прием, метод обучения, новая конструкция изделия, новый способ организации работы и т.д.). Он несет самостоятельную

ответственность за принятое решение, определяет цели, исходя из собственных ценностных оснований, что и обеспечивает результативно целевую направленность профессионального саморазвития будущего педагога профессионального обучения.

При этом само саморазвитие педагога, согласно В.А. Сластенину [232], понимается как интеграция процесса его профессиональной подготовки и внутреннего движения педагога к профессионально-личностному обновлению, изменению способов своей работы, совершенствования профессиональных и личностных качеств. Соответственно, актуальным является использование в нашем исследовании *интегративного подхода*.

Основы интегративного подхода в образовании заложены такими известными педагогами, как И.Ф. Герbart, К.Д. Ушинский. Педагогиклассики рассматривали интеграцию в образовании как возможность отображения взаимосвязей реального мира в учебном процессе, способ объединить изучаемые предметы и явления в единую неразрывную цепь, что, в свою очередь, должно было обеспечить гармоничное развитие личности [67; 253].

Сегодня интеграция является одной из наиболее перспективных инноваций в профессиональном образовании, а проблема интегрированного образования, интегративного подхода к изучению дисциплин становится предметом исследований современных отечественных и зарубежных ученых: Ю.В. Саламатиной [220], С.В. Ларионовой [143], Е.Ю. Сизгановой [226], Р.К. Сержниковой [224], В.А. Терешкова [243] и др., которые рассматривают методологические проблемы интеграции содержания профессионального образования и особенности применения интегративного подхода к обучению. Исследуя интегративные процессы в образовании, Х.М. Борлакова характеризует интегративное обучение как процесс развития интегративного знания, характеризующийся системностью, обобщенностью и универсальностью. В ходе этого процесса студенты приобретают умение осуществлять связи между разными понятиями, научными отраслями,

контекстами и т.д. [38].

С.В. Ларионова считает, «интеграция – это явление, процесс движения к более целостному состоянию, которое характеризуется не только большой взаимосвязанностью всех его элементов, но изменением свойств самих объектов» [143, с. 326.]

В разных формах учебного процесса выявляются разные уровни интеграции:

- спецкурсы, объединяющие несколько предметов;
- объединение разных разделов;
- изучение одной темы в двух или нескольких предметах;
- курс, объединяющий знания на основе обобщенных операций мышления [224].

Исследование особенностей интегративного подхода нашло свое отражение в научных исследованиях зарубежных ученых М. Хубера и П. Хатчинга [292]. Ученые, проводя исследования интегративного обучения в сотрудничестве с Ассоциацией Американских колледжей и университетов, отмечают, что одна из самых больших проблем современного образования заключается в том, чтобы помогать студентам интегрировать полученные знания через контекст деятельности. Ученые подчеркивают, что умение совмещать, строить логические связи является одним из главных на пути к познанию и креативности, интерпретации знаний дисциплины или отдельной области, применения их в реальных ситуациях. Интегративное обучение способствует подготовке мотивированных специалистов, готовых делать информативные суждения относительно личной, профессиональной и социальной жизни.

Значительное внимание исследователей: Р.К. Серезниковой [224], В.А. Терешкова [243], Дж. Ричардса [294] привлекает вопрос использования интегративного подхода в высшей школе. Особое место отводится обоснованию интегративного ресурса профессиональных дисциплин [110; 113; 172].

Использование интегративного ресурса в процессе обучения будущих педагогов профессионального обучения основывается на взглядах ведущих специалистов в области профессионально-педагогического образования (Е.А. Гнатышиной, Е.М. Дорожкина, Э.Ф. Зеера, В.О. Зинченко, И.В. Осиповой, М.П. Прохоровой, Г.М. Романцева, Л.З. Тархан, Н.Е. Эргановой и др.) о том, что профессионально-педагогическая подготовка будущего педагога профессионального обучения не должна рассматриваться отдельно: педагогическая, психологическая и производственно-технологическая составляющие, а следует рассматривать в их в интеграции.

Как показывает практический опыт, использование интегративного ресурса в процессе учебной деятельности позволяет студентам не только ознакомиться с определенной профессиональной проблематикой, но и способствует улучшению уровня овладения профессиональными знаниями, умениями, навыками и профессионально-личностными качествами. Наиболее активно развиваются профессиональные знания, умения и навыки в области разработки основных и дополнительных образовательных программ, технологических процессов; организации, оптимизации и обеспечения образовательного процесса в учреждениях профессионального образования и производственно-технологического процесса на предприятиях и в организациях; проектирования и применение современных педагогических и производственных технологий (в т.ч. креативных и инновационных), траекторий и технологий профессионально-карьерного развития; способности к самоорганизации и самоуправлению психолого-педагогической и производственно-технологической деятельностью; навыки самостоятельной познавательной деятельности. Поскольку обучение направляется на решение конкретной профессиональной проблемы, прогнозируемым будет повышение мотивированности студентов. При выборе актуальной контекстной тематики и методически обоснованного содержательного наполнения у студентов появится дополнительный стимул

к изучению содержания профессиональной деятельности, тем самым проявляется потребность в профессионально-творческой самореализации, потребность и личностная установка на профессиональное саморазвитие, направленность на профессиональные ценности. Рассмотренные обстоятельства актуализируют рассмотрение возможности использования интегративного подхода для повышения значимости образовательного процесса, ознакомления с особенностями будущей профессиональной деятельности, возможности самореализации будущих педагогов профессионального обучения.

Совокупность методологических подходов: системно-синергетического, личностно-деятельностного, акмеологического и интегративного, реализуется через принципы, каждый из которых наполняет содержанием процесс профессионального саморазвития будущего педагога профессионального обучения, предопределяет его вид, формы и средства.

Слово «принцип» (лат. *prīncipiūm* – основа, начало чего-нибудь) в литературе трактуется как «основное исходное положение какой-либо теории, учения, науки, мировоззрения» [259]. В своем исследовании мы будем придерживаться определения, приведенного В.И. Загвязинским [96], как наиболее полно отражающего семантику этого понятия. Так, дефиниция «принцип» понимается как «методологическое отражение познанных законов и закономерностей, знание о целях, сущности, содержании, структуре обучения, выраженное в форме, позволяющей использовать их в качестве регулятивных норм педагогической практики» [96].

Принцип *целенаправленности* является системообразующим в нашем случае, поскольку требует чёткого определения целей профессиональной подготовки будущих педагогов профессионального обучения, которым будет подчинён весь учебный процесс, и направлен на глубокое их осознание самим студентом как перспективы профессионального саморазвития.

Н.А. Уйманова считает, что реализация принципа целенаправленности предполагает позицию студента как «субъекта развивающей деятельности,

который начинает процесс саморазвития с учетом обозначенной обозримой и достижимой цели» [250, с. 89]. Именно поэтому в нашем исследовании при реализации принципа целенаправленности мы ориентируемся на психолого-педагогическую характеристику возможностей и перспектив развития будущих педагогов профессионального обучения [57; 160; 206].

С целью связано свойство целостности системы формирования готовности будущих педагогов профессионального обучения к профессиональному саморазвитию. *Принцип целостности* предполагает, что мы рассматриваем одновременно искомую систему как единое целое и в то же время как подсистему профессиональной подготовки будущих педагогов профессионального обучения. Е.В. Кузнецова считает, что только учитывая все компоненты системы, идеи и принципы можно сформировать целостную личность, способную и готовую к самореализации в процессе трудовой деятельности [136].

Основываясь на исследованиях о личностно-деятельностном подходе [141; 173; 182; 245], в процессе формирования готовности будущих педагогов профессионального обучения к профессиональному саморазвитию мы предлагаем опираться на следующие принципы:

- *принцип деятельностного усвоения знаний;*
- *принцип самоорганизации и самоконтроля;*
- *принцип профессионально-личностной успешности.*

Для нас важно, что формирование готовности к саморазвитию является основой профессиональной успешности будущего педагога профессионального обучения, выводит студента на уровень устойчиво высоких достижений в учебно-профессиональной деятельности. Считаем, что этому способствуют целостное развитие студента как субъекта жизнедеятельности, как личности и индивидуальности, о чем декларирует *принцип субъекта (субъектности)* [106; *Ошибка! Источник ссылки не найден.*; 195; 238]. Субъектность предопределяет возможности студентов превращать свою будущую профессионально-педагогическую деятельность в осознаваемый

предмет практического преобразования. При этом сущностными свойствами этого процесса является готовность будущего педагога профессионального обучения самосовершенствоваться, реально-практически воздействовать на образовательную среду, планировать и реализовывать программы профессионального саморазвития, контролировать ход и оценивать результаты своих усилий и т.д.

Анализ научных работ, в которых исследовались акмеологические детерминанты [26; 30; 121; 155; 229], позволил выделить главный принцип акмеологии в контексте изучаемой проблемы – *принцип поэтапного достижения вершин в собственном развитии*, который ориентирован только на прогрессивное развитие, на самосовершенствование обучаемого в онтогенезе не только в учебных результатах (обученности, обучаемости), но и личностном и субъектном росте каждого обучаемого. Данный принцип предполагает: понимание развития как движения к самосовершенствованию; признание субъектного характера развития; осуществление саморазвития через противоречия, разрешаемые субъектом или личностью; многогранность и многоплановость профессионального саморазвития; реализацию индивидуального потенциала будущего педагога профессионального обучения в процессе профессионального саморазвития.

Среди принципов реализации системно-синергетического, личностно-деятельностного и акмеологического подходов в профессиональном образовании в качестве основополагающего для решения проблемы формирования готовности будущих педагогов профессионального обучения к профессиональному саморазвитию нами определен *принцип профессиональной направленности*. Суть принципа состоит во взаимосвязи содержания профессиональной подготовки студентов направления «Профессиональное обучение (по отраслям)» с содержанием будущей профессиональной деятельности, с практической деятельностью в качестве преподавателя учреждений среднего профессионального образования, инженерно-технического работника на предприятии или в организации, а

также обеспечивает целостность процесса данной подготовки, ориентированного на развитие и саморазвитие профессионально важных качеств личности будущего педагога профессионального обучения, на формирование у него устойчивых профессиональных интересов.

К принципам формирования готовности будущих педагогов профессионального обучения к профессиональному саморазвитию учеными [73; 163] отнесен *принцип развития креативного начала личности*, предполагающий максимальную ориентацию на творческие способности человека, которые проявляются в принятии нового, нестандартном творческом мышлении, генерировании большого числа оригинальных и полезных идей в нерегламентированных условиях профессиональной деятельности.

Придерживаясь идеи интегративного подхода в процессе профессиональной подготовки, считаем возможным выразить способ самоорганизации будущих педагогов профессионального обучения, базируясь на *принципе единства интеграции и дифференциации* [3]. Ориентирующий на интеграцию ранее разобщенных компонентов в единое целое данный принцип оказывает существенное влияние на цель, содержание, методiku, процесс и организацию процесса профессиональной подготовки будущих педагогов профессионального обучения, предполагая социальное взаимодействие субъектов при реализации определенных образовательных задач, использование рефлексивного креативного мышления, возможностей интегративного, нелинейного и инновационного обучения.

Следует отметить, что методологические подходы конкретизируются и реализуются в педагогической практике через принципы, которые являются инструментом для переноса закономерностей в профессиональную школу. Проанализировав *педагогические закономерности* профессионально-личностного саморазвития студентов [173; 196; 211; 250; 280], мы выделили из них приоритетные в формировании готовности будущих педагогов

профессионального обучения к профессиональному саморазвитию:

– «целенаправленность, систематичность и непрерывность формирования готовности к профессиональному саморазвитию в процессе всего периода обучения будущих педагогов профессионального обучения в вузе;

– формирование готовности к профессиональному саморазвитию в интересах самореализации, самоутверждения и успешности будущих педагогов профессионального обучения;

– целостность и взаимосвязанность данного процесса с профессиональным воспитанием, обучением и развитием личности будущих педагогов профессионального обучения» [147].

Резюмируя, можем сказать, что применение в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов профессионального обучения таких подходов как системно-синергетический, личностно-деятельностный, акмеологический и интегративный, обоснованных принципов (целенаправленности, целостности, деятельностного усвоения знаний, самоорганизации и самоконтроля, профессионально-личностной успешности, субъектности, поэтапного достижения вершин в собственном развитии, профессиональной направленности, развития креативного начала личности, единства интеграции и дифференциации) и сформулированных закономерностей (целенаправленность, систематичность и непрерывность формирования готовности к профессиональному саморазвитию в процессе всего периода обучения будущих педагогов профессионального обучения в вузе, формирование готовности к профессиональному саморазвитию в интересах самореализации, самоутверждения и успешности будущих педагогов профессионального обучения; целостность и взаимосвязанность данного процесса с профессиональным воспитанием, обучением и развитием личности будущих педагогов профессионального обучения), способствует эффективному формированию у будущих педагогов профессионального обучения готовности к профессиональному саморазвитию. Комплекс

указанных подходов, принципов и закономерностей составляет методологическую основу исследуемого нами процесса, обеспечивая, в том числе, и достижение одной из ведущих целей профессионально-педагогического образования – подготовки конкурентоспособного специалиста, способного к профессионально-педагогической деятельности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и педагогической мобильности. Представленная методология является научным основанием для разработки педагогических условий формирования готовности будущих педагогов профессионального обучения к профессиональному саморазвитию.

1.3 Педагогические условия формирования готовности к профессиональному саморазвитию у будущих педагогов профессионального обучения

Как было установлено в предыдущем параграфе, успешность и результативность процесса формирования готовности к профессиональному саморазвитию обусловлены высоким уровнем активности будущих педагогов профессионального обучения, что требует может создания специальных педагогических условий [151]. Для их выявления и научного обоснования целесообразно раскрыть сущность понятия «педагогические условия», формулируемого через определение базовой категории понятия «условия».

В толковом словаре Т.Ф. Ефремовой условие трактуется как совокупность данных, положения, лежащие в основе чего-либо [92]. В словаре С.И. Ожегова, понятие «условие» определяется как обстоятельство, от которого что-либо зависит, как правило, установленное в определенной сфере жизнедеятельности, как обстановка, в которой что-то происходит, как требования, из которых следует исходить [184]. Такого же мнения придерживается А.П. Евгеньева, рассматривая понятие «условие» как предпосылку для чего-либо; как правила, существующие, установленные в

той или иной области жизни, деятельности, обеспечивающие нормальную работу чего-либо [234]. В философском словаре отмечается, что условие – это «необходимое обстоятельство или недостаточная причина; то, без чего явление не может произойти, но чего недостаточно, чтобы объяснить, почему оно все же произошло» [130, с. 650]. В социологическом словаре указывается, что условие – это «то, от чего зависит существенный компонент комплекса объектов, из наличия которого с необходимостью следует данное явление» [235].

В научной литературе содержание этого понятия рассматривается в философском, психологическом и педагогическом аспектах. Философское и, соответственно, общенаучное толкование понятия «условие» сводится к «совокупности объектов (вещей, процессов, отношений и т.п.), необходимых для возникновения, существования или изменения определенного объекта; к существенному компоненту комплекса объектов (вещей, их состояниям, взаимодействиям), при наличии которого с необходимостью следует существование определенного явления (объекта); то, от чего зависит несколько иное; то, что делает возможным наличие предмета, состояния, процесса» [262, с. 707]. Иными словами, с точки зрения философии, «условие – то, что обуславливает другое, существенный компонент системы [261, с. 46]. При этом «условие», являясь обстоятельством, не выступает причиной явления, а является обстановкой-средой для его возникновения и развития [265, с. 63].

В психологической науке изучаемое понятие, в основном, представлено в контексте психического развития и раскрывается через «совокупность внутренних и внешних причин, определяющих психологическое развитие человека, ускоряя или замедляя его, влияя на процесс развития, его динамику и конечные результаты» [174].

Научно-категориальный анализ изучаемого феномена в педагогических исследованиях [10; 17; 34; 39; 111; 169; 171; 288 и др.], показал, что педагоги занимают схожую позицию относительно термина «условие» (таблица 1.5).

Таблица 1.5 – Анализ дефиниции «условие» в педагогических исследованиях

Автор 1	Определение понятия 2
Н.М. Борытко [39]	внешнее обстоятельство, оказывающее существенное влияние на протекание педагогического процесса, в той или иной мере сознательного сконструированного педагогом, предполагающего достижение определенного результата
В.И. Андреев [10]	результат целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения для достижения... целей
Л.И. Божович [34]	комплекс мер, повышающих эффективность педагогической деятельности
Ю.К. Бабанский [17]	комплекс факторов и обстоятельств, опосредующих направление развития педагогического процесса
Н.В. Ипполитова [111]	компонент педагогической системы, который отражает совокупность внутренних и внешних элементов; при этом к внутренним относятся те, которые обеспечивают развитие личностного аспекта субъектов образовательного процесса, а к внешним – те, которые способствуют реализации педагогического процесса в целом;
Г.Х. Мухамедова [169]	совокупность объективных возможностей, содержания, форм, методов, педагогических средств и материально-пространственной среды, направленных на решение исследовательских задач
А.Я. Найн [171]	совокупность содержания, форм, методов, средств и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных задач
Н.М. Яковлева [288]	совокупность мероприятий и объективных возможностей

Проанализировав данные определения, мы пришли к выводу, что ученые рассматривают условия или как обстоятельства, которые целенаправленно создаются педагогами, или как факторы, объективно существующие и только привлекаемые ими при осуществлении определенного педагогического исследования в образовательном процессе. При этом называют их термином «педагогические условия».

Многие исследователи (Л.В. Долгополова, Н.В. Ипполитова, Н.С. Стерхова, Т.В. Рейстерман и др.) сходятся в том, что классификации групп педагогических условий выстраивается по трем направлениям:

- 1) психолого-педагогические условия;
- 2) организационно-педагогические условия;
- 3) социально-педагогические условия [82; 111; 209].

Рассмотрим более подробно характеристику каждого направления педагогических условий в контексте исследуемой проблемы.

При рассмотрении *психолого-педагогических условий* нами обобщены материалы исследований Н.В. Журавской, А.В. Лысенко, И.А. Федякова и других ученых [95; 156; 256], что позволило рассматривать психолого-педагогические условия как такие, которые «призваны обеспечить определенные педагогические меры воздействия на развитие личности субъектов или объектов педагогического процесса (педагогов или воспитанников), влекущее в свою очередь повышение эффективности образовательного процесса; конкретные способы педагогического взаимодействия, взаимосвязаны мероприятия, направленные на формирование субъектных свойств личности, производительные и эффективные способы и приемы деятельности в заданных условиях» [256]. При этом под психолого-педагогическими условиями предлагаем понимать условия, которые создают обстановку, способствующую реализации теоретических разработок, специфических педагогических воздействий и особого педагогического взаимодействия, положенных в основу формирования у будущих педагогов профессионального обучения готовности к профессиональному саморазвитию.

Разработка педагогических условий проводится нами опираясь на выявленные теоретико-методологические основы исследуемого нами процесса, прежде всего, сущность и структуру готовности будущего педагога профессионального обучения к профессиональному саморазвитию.

В качестве психолого-педагогического условия формирования готовности к профессиональному саморазвитию у будущих педагогов профессионального обучения определяем *формирование у будущих педагогов профессионального обучения мотивации к профессиональному саморазвитию* [149].

Т.Н. Щербакова считает, что основу профессиональной мотивации педагога составляет «интерес к преподаваемому предмету, к

непосредственной организации учебного процесса в вузе, к исследованию практико-ориентированных и прикладных проблем образования, стремление быть педагогом-мастером» [282]. Среди психологических факторов, влияющих на процесс и результат профессионального становления будущих педагогов профессионального обучения, являются мотивы. Этот термин происходит от французского «motif» и означает «побуждение».

Мотивы возникают, развиваются и формируются на основе потребностей. Такая тесная связь мотивов и потребностей объясняется прежде всего сходством данных категорий. Потребность человека – это необходимость личности в чем-либо, мотивы – это побуждение личности в связи с этой потребностью.

Обосновывая значимость позитивной мотивации к профессиональному саморазвитию, мы опирались на теории профессиональной мотивации А. Маслоу, Д. МакКлелланда, Л.С. Выготского и др.

Как утверждает автор одной из наиболее распространенных теорий мотивации человека А. Маслоу [162, с. 215], люди полны желания достигать целей. Конкретно путь к достижению цели обеспечивает удовлетворение специфичных потребностей и желаний. Потребности исследователь систематизирует посредством иерархии (физиологические потребности, потребности в безопасности, социальные потребности, потребности в уважении, потребности в самореализации), в рамках которой перед переходом к высшему уровню должны быть удовлетворены потребности ниже по рангу. В теории А. Маслоу раскрывается мысль о том, что в каждый конкретный момент времени человек будет удовлетворять ту потребность, которая будет для него наиболее важной и сильной. Анализируя эту теорию с точки зрения саморазвития личности, важно обратить внимание на то, что, когда человек развивается как личность, тем самым расширяет свои потенциальные возможности, следовательно, самая высокая потребность – потребность самовыражения никогда не сможет быть полностью удовлетворена. Таким образом, мотивация человека через удовлетворение

его потребностей представляет собой бесконечный процесс. За время своего существования теория потребностей А. Маслоу получила как широкое распространение, в том числе и в сфере образования, так и значительную критику. Основным поводом для дискуссий стало то, что при разработке теории автором не учтены индивидуальные особенности людей, а также их приоритеты, сформированные на основе предыдущего опыта. Много критики вызвала и другая идея А. Маслоу, согласно которой в результате перехода к самоактуализации непременно должны быть удовлетворены потребности более низкого уровня. Однако, как подчеркивает П. Клейнман [294], люди, живущие в нищете, отнюдь не лишены потребности в самоактуализации, хотя ее реализуют единицы, а предпосылками могут выступать как внешние причины, так и внутренние детерминанты личности (идеалы, интересы, психическое здоровье).

Теория мотивации Д. Мак Клелланда основывается на утверждении, что «с развитием экономических отношений и совершенствованием управления значительная роль принадлежит потребностям более высоких уровней, которые сводятся к трем факторам: стремление к успеху; стремление к власти; стремление к признанию» [157, с. 96].

Американские психологи Э. Диси и Р. Райан [289], исследуя проблематику внутренней и внешней мотивации, разработали собственную теорию самодетерминации личности. Концептуальные основы теории свидетельствуют о том, что внутренняя мотивация базируется на трех врожденных потребностях личности, кроме того, существует несколько типов внешней мотивации, регулирующей деятельность личности, а также отмечается роль социального контекста. К врожденным потребностям личности ученые относят потребность в самодетерминации или автономии (стремление самостоятельно инициировать и контролировать собственные действия), потребность в компетентности (желание добиться успеха в определенном виде деятельности), потребность во взаимосвязи с другими людьми. В качестве внешней мотивации исследователи определяют

следующие причины: заслуги, внешняя оценка, ограничения, стили межличностного взаимодействия и т.д.

Как отмечают авторы рассмотренных теорий, формирование мотивационной сферы представляет собой длительный, непрерывный процесс. Для обеспечения его эффективности нужно учесть особенности учебной деятельности студентов, их внутренние и внешние мотивы.

Можем сказать, что будущий педагог профессионального обучения осознает необходимость профессионального саморазвития только тогда, когда есть мотивация, его собственное понимание и осознанное внутреннее стремление развиваться и совершенствоваться в профессиональной сфере. Э.Ф. Зеер указывает, что для профессионального развития важным является «формирование устойчивых положительных мотивов, социально значимых и профессионально важных качеств личности, готовности к постоянному профессиональному росту, нахождение оптимальных приемов и способов качественного и творческого выполнения профессиональной деятельности в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями специалиста» [101, с. 118].

Изучение и обобщение научных взглядов свидетельствует о том, что саморазвитие личности является одной из психологических потребностей студента, на реализацию которой значительное влияние оказывает мотивация субъекта. Поэтому в процессе профессиональной подготовки важно целенаправленно использовать внешние стимулирующие воздействия, охватывающие эмоциональную, волевую, познавательную и социальную сферы личности, что будет способствовать устойчивой мотивации к профессиональному саморазвитию.

Под мотивацией к профессиональному саморазвитию мы понимаем «интеграцию потребностей в личностном самосовершенствовании и профессиональном росте на основе взаимных трансформаций учебных и профессиональных мотивов, мотивов личностного становления и достижения успеха, побуждающих студентов к саморазвитию, которые способствуют

выработке у будущих педагогов профессионального обучения стремления к усовершенствованию профессиональных компетенций и непрерывного личностного роста» [151].

Следовательно, одной из актуальных задач является создание таких внешних стимулирующих факторов, которые будут способствовать сознательному мотивированному освоению профессии и принятию сферы самореализации личностно-профессионального потенциала, исходя из потребностей, интересов и целей каждого студента.

Анализ корреляции внешней и внутренней мотивации студента свидетельствует, что от того как проходит учебно-познавательная деятельность студента, каким образом отобрано и структурировано содержание учебного материала, какими методами обучения пользуется профессорско-преподавательский состав, от среды социального взаимодействия студента и его личного отношения зависит мотивация к профессиональному саморазвитию.

Следовательно, в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов профессионального обучения мы предлагаем развивать мотивацию к профессиональному саморазвитию через применение комплекса стимулирующих мотивационных факторов на эмоциональную, познавательную, социальную и волевою сферы личности (табл. 1.6).

Таблица 1.6 – Стимулирующие мотивационные факторы, воздействующие на различные сферы личности будущих педагогов профессионального обучения

Сферы личности	Комплекс стимулирующих мотивационных факторов
1	2
Эмоциональная	создание положительного эмоционального фона, ситуаций эмоционально-нравственных переживаний, в частности ситуаций успеха, использование приемов: «эмоциональное поглаживание», «коллективная похвала», «шанс», «эврика», «анонсирование», «задания разной сложности», «прием дидактической игры»;
Познавательная	реализация мастер-классов, учебных дискуссий, создание интеллектуальных карт, таксономия Блума, перевернутое обучение;

Продолжение табл. 1.6

1	2
Социальная	решение педагогических ситуаций, применение метода портфолио, веб-квестов;
Волевая	применение метода проектов, предоставление возможности выбора задач и форм контроля, использование стимулирующего и критериального оценивания.

Поскольку мотивация к профессиональному саморазвитию представляет собой сложно структурированное многокомпонентное психологическое образование, включающее совокупность взаимосвязанных мотивов, при разработке комплекса стимулирующих мотивационных факторов были учтены особенности мотивов учебной деятельности, достижения успеха, профессионального роста и личностного становления.

Мы считаем, что комплексное стимулирование мотивации к профессиональному саморазвитию целесообразно начать с влияния на эмоциональную сферу студента путем создания положительного эмоционального фона, моделирования ситуации успеха, удовлетворения желания студента быть значимой личностью, его локуса каузальности (мера самодетерминации, определяющая или переживающая, поскольку автономность является базовой потребностью личности [289]).

Важным фактором стимулирования мотивации профессионального саморазвития станет создание положительного эмоционального фона. Под положительным эмоциональным фоном формирования готовности к профессиональному саморазвитию у будущих педагогов профессионального обучения понимаются такие условия, когда у студентов появляется желание взаимодействовать с одноклассниками и преподавателем, возникает готовность к активной работе, при этом отсутствуют дискомфорт и неудобства, есть уверенность в своих силах и адекватная оценка своей учебно-профессиональной деятельности и ее результатов.

То есть, в процессе обучения следует создать такую творческую атмосферу, когда студенты смогут активно дискутировать, высказывать свое мнение, будут чувствовать, что их ценят как личность. Студенты открыты к

восприятию нового, имеют устойчивый интерес к получению будущей профессии, желание продемонстрировать свой творческий потенциал. В таких условиях работы у студентов происходит осознание, понимание целей обучения и формируется потребность в личностном и профессиональном росте.

Еще одним действенным фактором стимулирования мотивации к профессиональному саморазвитию через влияние на эмоциональную сферу личности выступает создание на занятиях ситуаций успеха. А.С. Белкин определяет успех в качестве результата ситуативных условий, которые его обеспечивают [24, с. 30]. С педагогической точки зрения ситуация успеха представляет собой организованное, целенаправленное сочетание условий, при которых создается возможность добиться значительных результатов деятельности как отдельно взятой личности, так и коллектива в целом [153]. В целях создания атмосферы творческого взаимодействия и личностной значимости каждого участника учебного процесса используются такие приемы как «эмоциональное поглаживание», «коллективная похвала», «шанс», «эврика», «анонсирование», «задания разной сложности», «прием дидактической игры» и т.д.

Переживание эмоций, связанных с успехом позволяет развить познавательный интерес; стимулировать работоспособность; корректировать отрицательные личностные особенности: тревожность, мнительность, неуверенность, низкую самооценку; развивать такие личностные свойства как инициативность, активность, креативность.

В качестве стимулирующего мотивационного фактора на познавательную область личности студента мы рассматриваем применение методов активного и интерактивного обучения. Учебно-познавательный мотив формируется в ходе учебной деятельности студентов, поэтому важно, как проходит эта деятельность. Целенаправленная работа над содержанием учебного материала, организация креативных форм работы и оригинальный стиль педагогической деятельности профессорско-преподавательского

состава призваны формировать положительное отношение к обучению и познавательной деятельности. Среди многочисленных методов активного и интерактивного обучения наиболее существенное влияние на мотивацию оказывают требующие активизации морального потенциала личности и вызывающие познавательный интерес. К таким мы относим обучающие дискуссии, мастер-классы, проблемные занятия и т.д.

Морально оценивая свою деятельность будущий педагог профессионального обучения совершенствует себя как личность. Кроме того, использование указанных методов обеспечит развитие познавательного интереса, способности студентов к целеполаганию, определению направлений и способов достижения целей, приобретению опыта взаимодействия с окружающими.

Социальные потребности являются базовыми психологическими потребностями личности. При этом, социальное окружение, с которым взаимодействует обучающийся, становится фактором, способствующим формированию положительной мотивации к профессиональному саморазвитию или тормозящим этот процесс. С целью стимулирования мотивации к профессиональному саморазвитию следует уделять внимание удовлетворению потребностей будущих педагогов профессионального обучения к общению в интеллектуальном социальном окружении, потребностей в лидерстве и творческой реализации.

Ключевыми субъектами окружения, имеющими влияние на социальную сферу студентов, являются преподаватели, которые своим личным примером подтверждают собственные взгляды и убеждения, пользуются неоспоримым авторитетом у студентов. С них берут пример, на них равняются, их цитируют, о них говорят. В этой связи актуализируется значимость личного примера педагога, который в силу специфики своей профессии, существующих требований к педагогу высшей школы непрерывно работает над развитием своих личностных качеств и профессиональной компетентностью. Мотивировать к профессиональному

саморазвитию может только педагог, который лично им занимается и демонстрирует студентам положительные результаты работы над собой.

Задачей, стоящей перед организацией учебно-воспитательного процесса, является окружение будущего специалиста яркими личностями и компетентными профессионалами, что может быть реализовано путем встреч и тематических бесед, дискуссий с педагогами, знакомства с передовым педагогическим опытом, решением педагогических ситуаций, дискурсивного обсуждения публикаций, видеоматериалов, связанных с проблемой профессионального саморазвития.

В целях целостного формирования мотивации к профессиональному саморазвитию необходимо оказывать стимулирующее влияние на переход от появления у будущего педагога профессионального обучения заинтересованности и положительного отношения к данному процессу до осознанной потребности в профессиональном саморазвитии, приложении усилий по овладению готовности к нему и непосредственного осуществления профессионального саморазвития. Поэтому мы предлагаем рассмотреть стимулирующие факторы, оказывающие влияние на волевую сферу будущих педагогов профессионального обучения, и способствующие преодолению трудностей формирования готовности к профессиональному саморазвитию и направленные на достижение сознательно поставленных целей.

Характеристиками волевого действия выступают осознанность, целеустремленность, для волевого действия всегда существуют основания (социальные или личные); такое действие требует дополнительного побуждения (или торможения) и заканчивается достижением поставленных целей. Способность к целеполаганию, в свою очередь, является одним из волевых компонентов мотивационной составляющей студента. Эта способность в будущем ляжет в основу целеполагания в профессиональной деятельности. Постановка перспективных целей и подчинение им своего поведения придает личности определенную моральную устойчивость, поэтому важно развивать у студентов четкое осознание того, для чего они

выполняют определенную деятельность и планировать, как достичь осуществления поставленной цели. Реализацию такой цели обеспечит предоставление студентам возможности выбора задач и форм контроля, использования стимулирующего и критериального оценивания, использования метода проектов. Проверка знаний, умений и навыков студентов является важным элементом процесса обучения и воспитания, определяется результативность, эффективность этого процесса. Абсолютно инновационный взгляд на оценивание, контроль и поощрение студентов раскрывают Э. Дисси и Р. Райан, экспериментально доказывая, что как внешнее подкрепление (вознаграждения), так и угрозы, четкие сроки выполнения, тщательные оценки и навязанные цели негативно влияют на внутреннюю мотивацию, поскольку таким образом усиливается чувство внешнего локуса контроля, что соответственно ослабляет чувство автономности. Вместе с тем возможность выбора и самостоятельное планирование деятельности усиливают внутреннюю мотивацию, поскольку вызывают у человека усиление ощущения автономности [289].

Действенным фактором мотивации будущих педагогов профессионального обучения мы считаем стимулирующее оценивание. Посредством оценок можно влиять на отношение к обучению, работоспособность и требовательность к себе. Правильно выстроенная система оценивания развивает настойчивость и усердие, позволяет по-настоящему оценить свою успеваемость и успеваемость других, воспитывает самосознание, формирует мотивацию. Важно, чтобы оценка была справедливой, ведь только такая оценка отражается на мотивах, становится стимулом деятельности и поведения в будущем.

Сущность стимулирующего оценивания заключается в оценке конкретного вида деятельности, а не личности студента. Целью такой оценки является постепенный переход от оценки педагога к коллективной оценке и самооценке и самоконтролю. Эффективность стимулирующего действия процесса оценки может обеспечить его критериальность. Главными

особенностями критериального оценивания является предложенная шкала оценивания или разработанная самими студентами; точность, справедливость оценок; возможность самооценки. Преимуществами стимулирующего оценивания является направление личности в активную позицию и повышение ответственности за результат развития критического мышления и навыков самооценки и рефлексии собственной деятельности.

Предоставление студентам возможности выбора задач и форм контроля, реализация проектов будет способствовать развитию умения сопоставлять и систематизировать имеющиеся знания, формированию чувства ответственности за порученное дело (в данном случае – за овладение знаниями, необходимыми для будущей профессиональной деятельности), заложит основы для целенаправленного достижения поставленной цели.

Развитие личности человека, его самоосмысление, постановка жизненных целей, поведение в отдельных ситуациях и деятельность в целом определяется мотивацией. Мотивация человека является модификацией его потребностей, желаний, намерений, интересов, целей. Рассматривая влияние мотивации на обучение студентов, мы пришли к выводу, что именно мотивация направляет поведение на достижение установленной цели, увеличивает количество усилий и энергии, применяемых студентами в деятельности, непосредственно связанной с их потребностями и целями.

Мотивация увеличивает инициацию студента и упорство в деятельности, влияет на когнитивные процессы. От мотивации зависит концентрация внимания студентов и эффективность обработки информации. Положительное влияние на формирование мотивации оказывает субъектная позиция студента, построение жизненных и профессиональных перспектив, соотнесение и сравнение собственных компетентностных характеристик с преподавателями-профессионалами. Именно устойчивая мотивация, сформированная еще в процессе обучения в высшем учебном заведении, позволит в будущем разработать собственную стратегию и овладеть способами осуществления профессионального саморазвития.

Организационно-педагогические условия ученые рассматривают как «совокупность любых возможностей, обеспечивающих успешное решение образовательных задач» [29]; «совокупность объективных возможностей, обеспечивающая успешное решение поставленных задач» [239]; «совокупность возможностей содержания, форм, методов целостного педагогического процесса, направленных на достижение целей педагогической деятельности» [70]. Другие ученые характеризуют организационно-педагогические условия, указывая на их направленность на совершенствование процессов управления и внедрение в образовательный процесс инноваций [89], тем самым, определяют качество профессиональной подготовки специалистов [281].

О.В. Галкина, проанализировав около 200 диссертационных работ, предметом которых были организационно-педагогические условия, указала, что к рассмотрению организационно-педагогических условий необходимо подходить через «совокупность взаимосвязанных информационных комплексов (соответствующих предпосылкам, обстановке, требованиям и др.), необходимых для обеспечения управления профессиональной деятельностью, а также деятельностью по достижению определенных педагогических целей» [60].

Под реализацией организационно-педагогических условий мы будем понимать процесс подготовки будущих педагогов профессионального обучения, который будет происходить в высшем образовательном заведении по определенной совокупности обстоятельств, детерминирующих результаты данной подготовки для дальнейшей профессиональной деятельности, объективно обеспечив возможность достижения определенных целей, в нашем случае, формирование готовности к профессиональному саморазвитию.

В качестве организационно-педагогических условий в контексте проблематики нашего исследования принимаем *использование интегративного ресурса профессионально-педагогических дисциплин для*

профессионального саморазвития будущих педагогов профессионального обучения [148].

Принято считать, что проблема самоопределения личности как в личностном, жизненном, так и в профессиональном аспектах является прерогативой таких наук и, соответственно, учебных дисциплин как психология и педагогика. Однако стоит отметить, что даже высокая компетентность студента по самоопределению, сформированная на занятиях по психологии и педагогике, не будет результативной, если не применить ее в процессе обучения профессионально-педагогических и профильных дисциплин.

В контексте изучаемой нами проблемы особого внимания заслуживает характеристика путей обновления профессионально-педагогической подготовки будущих педагогов, представленная В.О. Зинченко. Ученый считает, что «качественные преобразования в системе подготовки педагогических кадров достигаются путем формирования у будущих педагогов готовности к личностному и профессиональному самопониманию и саморазвитию на основе идеи усиления интегральности профессиональной подготовки, создающей условия для возникновения потребностей и возможностей построения индивидуально ориентированных стратегий будущей деятельности» [104]. Собственно, профессиональная деятельность педагога профессионального обучения происходит в контексте интеграции разносторонних знаний, ведь будущему преподавателю системы СПО необходимо кроме знаний профильных дисциплин владеть методикой их преподавания, иметь широкий кругозор, эрудицию, быть креативным. Поэтому мы считаем, что «профессиональная подготовка будущих педагогов профессионального обучения должна базироваться на идеи использования интегративного ресурса профессионально-педагогических дисциплин для профессионального саморазвития, под которым понимаем возможность передачи в процессе подготовки не абстрактной профессиональной информации (об организации образовательного и производственно-

технологического процессов, современных технологиях и др.), а тематически сгруппированного, систематизированного содержательного наполнения в соответствии с образовательными целями в целом и в зависимости от потребностей личности в рамках будущей деятельности, в частности. Содержимое наполнения может быть представлено в виде специально отобранных и методически организованных учебных материалов (проблемные ситуации, практические задания, видео и аудио файлы и т.п.) и практических способов осуществления профессионального саморазвития (мастер-классы, творческие мастерские и т.п.)» [148].

Опираясь на результаты научных исследований, положительное влияние интегративного подхода на формирование профессиональной компетентности, а также учитывая мотивационный, ценностный, рефлексивный потенциал интегративного ресурса профессионально-педагогических дисциплин нами предложено дополнить содержание подготовки будущих педагогов профессионального обучения информационными теоретическими блоками. Целью внесения тематических информационных блоков является формирование готовности к профессиональному саморазвитию у будущих педагогов профессионального обучения, что предполагает актуализацию потребности и мотивации заниматься саморазвитием, характеристику особенностей процесса профессионального саморазвития педагога системы СПО, ознакомление студентов с основными путями, приемами и методами осуществления, а также выработка необходимых умений проектирования и самокоррекции собственной программы профессионального саморазвития.

Следовательно, нами предлагается формирование готовности к профессиональному саморазвитию у будущих педагогов профессионального обучения осуществлять, используя интегративный ресурс профессионально-педагогических дисциплин «Методика профессионального обучения» и «Педагогические технологии».

Проанализировав содержание указанных дисциплин в соответствии с

действующими образовательными программами, нами выделены темы, сосредотачивая внимание на которых, можно расширить знания студентов о профессиональном саморазвитии. Разработанные информационные блоки по тематике профессионального саморазвития состоят из теоретической части и практикумов.

Информационный блок представляется как традиционно в виде текста с комплексом задач, так и в виде мультимедийной презентации, дискуссии, видеоситуаций, круглого стола, командной игры, проекта в конце изучения тематического содержательного модуля. Разработку информационного блока следует проводить с использованием таких методов и технологий, которые обеспечивают усиление мотивации, стимулирование творческого потенциала, выявление и использование личностных ресурсов для достижения успеха в деятельности, формирование стремления к самосовершенствованию и саморазвитию (технология проблемного обучения, технология лично-ориентированного обучения, проектная разработка, способы активного обучения).

Разработка тематических теоретических блоков с использованием указанных технологий и методов позволит учесть индивидуальные особенности студентов, организовать креативную среду, что побуждает будущих педагогов профессионального обучения к творческому осмыслению информации, к размышлениям и собственным исследованиям, будет способствовать развитию навыков самостоятельной работы, целенаправленного использования информационных технологий с целью формирования готовности к профессиональному саморазвитию будущего педагога профессионального обучения.

Интегрирование в содержание дисциплины «Методика профессионального обучения» информационных блоков по проблемам профессионального саморазвития и проработки в процессе изучения учебной дисциплины «Педагогические технологии» проблемных ситуаций с соответствующим контекстом будет побуждать студентов к углублению

профессиональных знаний, умений и навыков, а также знаний в сфере профессионального саморазвития, будет развивать направленность на саморазвитие и самореализацию в процессе будущей профессиональной деятельности в качестве преподавателей системы СПО.

Таким образом, в ракурсе проблематики нашего исследования «интегративный ресурс позволяет в процессе профессиональной подготовки ознакомить будущих педагогов профессионального обучения с особенностями профессионального саморазвития, помогает раскрыть собственную личность, моделировать ситуации из профессиональной деятельности будущих педагогов профессионального обучения, отражающие важные задачи и возможные трудности на педагогическом пути, сформировать ценностное отношение к самообразованию, сформировать готовность к самореализации в выбранной профессии» [148].

В исследованиях по проблемам современной педагогики особо место уделяется *социально-педагогическим условиям*, в научных исследованиях [255; 269] определяются как совокупность обстоятельств, которые созданы в учебном заведении, при которых обучаемый вступает в межролевое взаимодействие, что способствует усвоению опыта социальных взаимоотношений и адаптирует студентов к поведению в социуме. В нашем исследовании *социально-педагогическим условием формирования готовности к профессиональному саморазвитию является применение технологий образовательного события во внеаудиторной практике подготовки будущих педагогов профессионального образования* [149].

Технологии образовательного события в последние годы получили стремительное развитие в контексте событийного (event-) менеджмента и маркетинга, которым посвящены работы ученых Т.Л. Вейнбендера, Е.А. Григорьевой, Е.Ю. Ершовой, Д.Д. Каннера, А.В. Садохова, И.В. Тихомировой, В.Г. Жебалова и др. [46; 90; 119; 219; 246], оставаясь вне сферы интересов педагогической науки.

Термин «event» достаточно новый для русских словарей. В советское

время – это понятие употреблялось как «культурно-массовое мероприятие». Термин заимствован у западной культуры как определение целого направления, даже индустрии, по планированию, организации, проведению, анализу мероприятий, событий, шоу общественного или частного характера, государственного или межгосударственного масштаба [246].

В научном обращении чаще встречается термин «событие», что, собственно, является переводом этого термина «event» с английского языка. В широком смысле под понятием «event» в менеджменте подразумеваются любые собрания людей с определенной целью; специальное мероприятие [246]. У. Хальцбаур указывает, что «event» означает превращение мероприятия посредством внешних эффектов в нечто совершенно исключительное событие [86].

Современный отечественный event-менеджмент и event-маркетинг набирают обороты, способствуют не только распространению товаров, услуг, брендов на рынок посредством создания и проведения специальных мероприятий – образовательных событий [144; 230; 276].

Под образовательным событием ученые понимают специально сформированные условия, ограниченные во времени и пространстве, и способствующие активизации самостоятельной деятельности каждого из обучающихся с учетом их личностных запросов и индивидуальных возможностей [83; 144; 185].

В.В. Лобанов уточняет, что образовательное событие – это специально организованный уникальный педагогический факт, ограниченный образовательной ситуацией, но жестко не детерминированный ею и выводящий образовательный процесс за границы обыденности [152].

Образовательное событие отличают следующие характеристики: «значимость происходящего события; понятность содержательной нагрузки и привлечения всех участников; уникальность и неповторимость; исключительность восприятия участниками» [83, с. 189–190].

Форматы реализованных событий в современном образовательном

пространстве достаточно разнообразны: от классической конференции, профессиональных семинаров, образовательных тренингов – до массовых конкурсов и фестивалей, от корпоративных форумов – до международных выставок. Т.Е. Лебедева, М.П. Прохорова, А.А. Шкунова называют условия, согласно которым мероприятие можно назвать как образовательное событие [202, с. 168].

Общими чертами, объединяющими все образовательные события, являются:

- создание инновационного образовательного пространства;
- установление контактов между участниками образовательного события с обеих сторон – между инициатором, организатором и непосредственно участниками, создание между ними эмоциональной связи, связанной с заявленной тематикой, миссией, целями т.д.;
- мотивация к дальнейшему развитию и профессиональному росту на протяжении жизни.

В зависимости от приоритетных реализуемых задач, неформальные образовательные события условно объединены в следующие категориальные группы: официальные, деловые, культурные. Наиболее распространенные среди них: ассамблея, открытое пространство, выставка, воркшоп, дебаты, заседания, собрания, съезд, взлет, импреза, конгресс, конкурс, конференция, круглый стол, совещание, панельная дискуссия, пресс-конференция, саммит, сессия, симпозиум, семинар, фестиваль, форум, ярмарка и т.д.

Н.Д. Базарнова, Н.А. Горячева, В.А. Фролов и др. [177], указывая на виды образовательных событий, которые могут быть реализованы в области высшего образования, особое место отводят тренингу.

В научно-методической литературе под тренингом понимается специальная форма организации деятельности, преследующая конкретные и прогнозируемые цели, которые могут быть достигнуты в относительно короткий срок; способ обучения участников и участниц и развитие у них необходимых способностей и качеств, позволяющих добиться успеха в

определенном виде деятельности; интенсивное обучение, что достигается специальными интерактивными методами [134].

Определение тренинга находим у Н.В. Веремьевой, Н.А. Миромановой, А.М. Мироманова, К.Г. Носкова, Л.Н. Степановой [49; 165; 237 и т.д.]. В практической деятельности, как отмечают ученые, тренинги направлены на развитие способностей индивида и удовлетворение его потребностей.

Как отмечает Л.Н. Степанова, тренинг максимально способствует формированию практических навыков, предполагает наработку и усвоение поведенческих навыков, идей, необходимых для конкретной работы. Исследователь приводит следующие виды основных тренинговых техник: информационная; симуляционная (имитационная); упражнения по практическому выполнению работы; групподинамические упражнения [237].

Основным отличием тренингов от других видов образовательных событий Ю.Ю. Терюшкова называет их четкую подчиненность главной учебной цели – тренировке навыков. В моделировании различных видов тренингов исследователь выделяет такие неотъемлемые составляющие как объяснение (предоставление новой информации); демонстрация (показ возможностей использования знаний); имитация правильных действий; закрепление (практика). Все эти составляющие чрезвычайно важны, ведь тренинг как раз и предполагает, что каждый должен продемонстрировать умение самостоятельно выполнять практические действия. Иногда для этого следует выделить дополнительное время или даже вызвать негативные эмоции [244].

Тренинговые формы внеаудиторной работы могут базироваться на использовании одного основного метода (например, сюжетной игры) или нескольких разных (мини-лекция, дискуссия, кейс-метод, игра и др.). Выбор методов зависит от сложности тренинговых заданий и продолжительности занятий – от нескольких часов до нескольких дней.

В тренинговые занятия включают различные практические упражнения, направленные на формирование адекватной самооценки,

положительного мышления, развитие навыков группового взаимодействия, коррекцию стрессовых состояний, и весь этот комплекс так или иначе способствует мотивации профессионального саморазвития. Также стоит отметить важность проведения тренингов для будущих педагогов профессионального обучения, так как, одной из ведущих проблем развития готовности студента часто является его неспособность оценить свои возможности и спрогнозировать личностное развитие, найти собственное решение в ситуации выбора, отстаивать свою индивидуальность.

Е.В. Христенко [266] считает, что внедрение в практику работы таких форм технологий образовательного события как: «фестивали», «ринги», «мосты»; уроки-панорамы; «круглые столы», аукционы педагогических идей и др. достаточно эффективны. Преимуществом такой формы внеаудиторной работы как аукцион педагогических идей является то, что повышается активность студентов, поскольку для ее проведения привлекаются несколько микрогрупп студентов, каждая из которых выдвигает собственную идею решения поставленной проблемы.

В практике внеаудиторной работы ученые [2] рекомендуют использовать «фестивали», целью которых является обмен опытом работы, презентация инновационных технологий. Особый интерес вызывают конкурсы, «развлечения-соревнования». Среди нетрадиционных форм внеаудиторной работы технологии образовательного события способствуют более успешному доверительному общению педагогов и студентов, определенной профессиональной смелости, раскрепощенности, заинтересованности.

При этом технологии образовательного события являются профессиональной деятельностью для будущего педагога профессионального обучения, которая предусматривает полный комплекс действий по планированию и управлению событиями, который обеспечивает успешное выполнение события. Будущему педагогу профессионального обучения важно приобрести не только специальные знания относительно сущности

форматов образовательных событий, но и навыков участия в них, и самое главное, их организации и проведения – в профессиональной внеаудиторной деятельности.

Итогом проделанной работы стали определенные и обоснованные педагогические условия формирования готовности к профессиональному саморазвитию у будущих педагогов профессионального обучения, графическая интерпретация которых представлена на рисунке 1.8.



Рисунок 1.8 – Педагогические условия формирования готовности к профессиональному саморазвитию у будущих педагогов профессионального обучения

Таким образом, под педагогическими условиями мы будем понимать определенную совокупность обстоятельств, детерминирующих результаты личностного и профессионального развития будущего педагога профессионального обучения в процессе его профессиональной подготовки в

высшем образовательном заведении, объективно обеспечив возможность формирования всех структурных компонентов готовности к профессиональному саморазвитию у студентов направления подготовки 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)». В качестве педагогических условий в контексте проблематики нашего исследования принимаем следующую совокупность обстоятельств: формирование у будущих педагогов профессионального обучения мотивации к профессиональному саморазвитию; использование интегративного ресурса профессионально-педагогических дисциплин; применение технологий образовательного события во внеаудиторной практике подготовки будущих педагогов профессионального обучения.

Выводы к первой главе

В первой главе диссертации в результате теоретического анализа нормативно-правовой документации и психолого-педагогической литературы подтверждена актуальность проблемы формирования готовности к профессиональному саморазвитию у будущих педагогов профессионального обучения и выявлены теоретические основы этого процесса.

Установлено, что актуальность профессионального саморазвития будущих педагогов профессионального обучения обусловлена современным этапом развития профессионального образования в динамично изменяющихся условиях.

Под профессиональным саморазвитием педагога профессионального обучения будем понимать целенаправленный процесс самореализации личности путем формирования и дальнейшего совершенствования знаний, умений, навыков, профессионально-личностных качеств, ценностных и мотивационных ориентиров, необходимых для самоопределения, самоуправления, самоорганизации и самооценки успешной психолого-педагогической и производственно-технологической деятельности,

связанной с организацией и проведением учебно-производственного и производственно-технологического процессов при реализации образовательных программ подготовки квалифицированных кадров и обеспечением задач производственной деятельности в соответствии с потребностями и запросами работодателя и общества.

Готовность к профессиональному саморазвитию будущего педагога профессионального обучения мы рассматриваем как системное многокомпонентное динамическое образование, которое отображает достаточную сформированность знаний, умений и навыков, а также профессионально-личностных качеств, ценностных и мотивационных ориентиров личности будущих педагогов профессионального обучения, необходимых для самоопределения, самоуправления, самоорганизации и самооценки успешной психолого-педагогической и производственно-технологической деятельности. Структурно готовность будущего педагога профессионального обучения к профессиональному саморазвитию является взаимодействием мотивационно-ценностного, когнитивного-деятельностного и рефлексивно-оценочного компонентов.

Методологической базой формирования готовности к профессиональному саморазвитию у будущих педагогов профессионального обучения являются ведущие положения системно-синергетического, личностно-деятельностного, акмеологического и интегративного подходов, конкретизированные совокупностью принципов (целенаправленности, целостности, деятельностного усвоения знаний, самоорганизации и самоконтроля, профессионально-личностной успешности, субъектности, поэтапного достижения вершин в собственном развитии, профессиональной направленности, развития креативного начала личности, единства интеграции и дифференциации) и закономерностей (целенаправленность, систематичность и непрерывность формирования готовности к профессиональному саморазвитию в процессе всего периода обучения будущих педагогов профессионального обучения в вузе, формирование

готовности к профессиональному саморазвитию в интересах самореализации, самоутверждения и успешности будущих педагогов профессионального обучения; целостность и взаимосвязанность данного процесса с профессиональным воспитанием, обучением и развитием личности будущих педагогов профессионального обучения).

Установлено, что успешность и результативность процесса формирования готовности к профессиональному саморазвитию у будущих педагогов профессионального обучения обусловлена высоким уровнем активности, что может быть обеспечено путем создания специальных педагогических условий, под которыми понимается определенная совокупность обстоятельств, детерминирующих результаты личностного и профессионального развития будущего педагога профессионального обучения в процессе его профессиональной подготовки в высшем образовательном заведении, объективно обеспечив формирование всех структурных компонентов готовности к профессиональному саморазвитию у студентов направления подготовки 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)». В качестве педагогических условий в контексте проблематики исследования были приняты следующие обстоятельства: формирование у будущих педагогов профессионального обучения мотивации к профессиональному саморазвитию; использование интегративного ресурса профессионально-педагогических дисциплин; применение технологий образовательного события во внеаудиторной практике подготовки будущих педагогов профессионального обучения.

ГЛАВА 2

ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМОРАЗВИТИЮ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

2.1 Организация и проведение опытно-экспериментальной работы по формированию готовности к профессиональному саморазвитию у будущих педагогов профессионального обучения

Для подтверждения теоретических положений диссертационного исследования, проверки результативности разработанных педагогических условий формирования готовности к профессиональному саморазвитию у будущих педагогов профессионального обучения была проведена опытно-экспериментальная работа как один из надежных методов педагогического исследования.

Цель проводимой опытно-экспериментальной работы обусловила основные задачи, реализуемые в ходе эксперимента:

- 1) разработать критерии, показатели и уровни сформированности готовности к профессиональному саморазвитию у будущих педагогов профессионального обучения; подобрать, адаптировать и разработать соответствующие диагностические методики;
- 2) определить выборку участников эксперимента из числа студентов направления подготовки 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)»;
- 3) определить исходный уровень готовности будущих педагогов профессионального обучения к профессиональному саморазвитию;
- 4) реализовать педагогические условия формирования готовности к профессиональному саморазвитию у будущих педагогов профессионального обучения в образовательном процессе вуза;

5) проанализировать эффективность педагогических условий на основе данных, полученных в ходе опытно-поисковой работы, сделать соответствующие выводы.

Реализация указанных задач осуществлялась в период с сентября 2019 года по январь 2023 года и была проведена в три этапа опытно-экспериментальной работы: констатирующий, формирующий и контрольный. Распределение задач по этапам приведено на рисунке 2.1



Рисунок 2.1 – Распределение задач эксперимента по этапам опытно-экспериментальной работы

Для решения первой задачи определимся с критериями, показателями и уровнями готовности к профессиональному саморазвитию у будущих педагогов профессионального, которые соотносятся с компонентами

исследуемой готовности: мотивационно-ценностный, когнитивно-деятельностный и рефлексивно-оценочный.

В процессе определения основных критериев и показателей готовности к профессиональному саморазвитию будущих педагогов профессионального обучения мы учитывали то, что термин «критерий» (от греч. *kriterion* – мерило, средство суждения) – это мерило оценки, мнения [184]; признак, взятый за основу классификации, ориентир, индикатор, на основе которого происходит оценка или классификация чего-либо, определяется значимость или незначительность в состоянии объекта [125]; самый общий сущностный признак, на основе которого осуществляют оценку, сравнение реальных педагогических явлений, при этом степень проявления, качественная сформированность, определенность критерия выражаются в конкретных показателях, характеризуются, в свою очередь, по ряду признаков» [59]. При этом под показателем понимается: свидетельство, доказательство, признак чего-либо; наглядные данные о результатах какой-то работы, какого-то процесса; данные о достижениях в чем-либо; явление или событие, на основании которых можно делать выводы о ходе какого-либо процесса [18]; характеристика сформированности качества или свойства, признак изучаемого объекта, то есть степень сформированности определенного критерия [117].

Как отмечают ученые-педагоги, критерии и показатели качества учебной деятельности – это совокупность признаков, на основе которых составляется оценка условий, процесса и результата этой деятельности, отвечающих поставленным целям [116].

Следует отметить, что в научной литературе определены общие требования к выделению и обоснованию критериев, где акцентированы основные закономерности формирования и развития личности, а также установлены связи между всеми компонентами педагогической системы.

Исходя из психолого-педагогических концепций диагностики и разработанной компонентной структуры готовности будущих педагогов

профессионального обучения к профессиональному саморазвитию выделены мотивационно-ориентационный, информационно-процессуальный, личностно-рефлексивный критерии сформированности готовности. Обоснуем свою позицию.

Мотивационно-ориентационной критерий готовности будущих педагогов профессионального обучения отражает степень развития устойчивого интереса к профессиональной деятельности, нацеленность на постоянное профессиональное совершенствование, творческую реализацию. Данный критерий свидетельствует о сформированности мотивационно-ценностного компонента готовности будущих педагогов профессионального обучения к профессиональному саморазвитию.

Подготовка будущего педагога профессионального обучения к профессиональному саморазвитию напрямую связана с формированием волевых качеств, обеспечивающих готовность к педагогической деятельности как сознательное управление человеком своей активностью и поведением, проявляющимся в принятии решения, преодолении трудностей и препятствий на пути достижения целей, выполнения поставленных задач. В частности, основными волевыми качествами, обеспечивающими эффективную подготовку к профессиональному саморазвитию будущих педагогов профессионального обучения, мы считаем:

- целеустремленность (работа направляется в соответствии с определенными целями и задачами);
- выдержку (сохранение самоконтроля в любой ситуации);
- настойчивость (способность достижения поставленных целей);
- инициативность (готовность и умение педагога проявлять творческий подход к решению проблем, самостоятельность при выполнении профессиональных функций);
- решительность (своевременно принимать продуманные решения и без промедлений приступать к их выполнению);
- самостоятельность (относительная независимость от внешних

влияний);

– самокритичность (умение замечать свои ошибки, неправильные действия и стремление их исправить).

Таким образом, показателями данного критерия мы считаем следующие: проявление интереса к осваиваемой профессии; наличие интереса к профессионально-педагогической деятельности; осознание личностной и общественной значимости профессионального саморазвития; сформированность учебно-профессиональных мотивов; сформированность потребности в профессиональном саморазвитии; сформированность профессиональных волевых качеств.

Информационно-процессуальный критерий отражает когнитивно-деятельностный компонент готовности будущих педагогов профессионального обучения к профессиональному саморазвитию: качество овладения системой профессиональных знаний, умений и навыков, необходимых для эффективного осуществления профессионального саморазвития будущих педагогов профессионального обучения; характеризует уровень интеллектуального развития студентов как важного фактора успешности профессиональной деятельности; определяет практическую готовность будущего педагога профессионального обучения к осуществлению профессионального саморазвития, его творческой активности профессиональной деятельности. Среди профессиональных знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления профессионального саморазвития будущих педагогов профессионального обучения, мы выделяем:

– психолого-педагогические знания, умения и навыки, необходимые для реализации методической, воспитательной, организационно-управленческой, оценочно-диагностической деятельности в учреждениях СПО;

– производственно-технологические знания, умения и навыки, обеспечивающие выполнение деятельности по организации и проведению производственно-технологического процессов при реализации

образовательных программ подготовки квалифицированных кадров;

– знания, умения и навыки осуществления профессионального саморазвития, определяющие способность будущего педагога профессионального обучения к самоопределению, самоорганизации, самоуправлению и самооценке собственной профессиональной деятельности.

Основными показателями указанного критерия в контексте нашего исследования определены: сформированность психолого-педагогических и производственно-технологических знаний, умений и навыков, а также способность осуществлять профессиональное саморазвитие.

Личностно-рефлексивный критерий предусматривает самооценку профессиональной подготовки и соответствие процесса решения профессиональных задач особенностям деятельности педагога профессионального обучения. Развитие рефлексивной сферы характеризуется:

- наличием быстрой реакции на те или иные обстоятельства;
- умением критически мыслить, анализировать собственную профессиональную деятельность, находить противоречия и недостатки, средства их устранения;
- умением выражать свои мысли и суждения, адекватно оценивать уровень своей подготовки к деятельности по специальности, а также других людей, в способности обосновывать свой замысел;
- умением аргументировать, доказывать, объяснять и решать задачи.

Личностно-рефлексивный критерий отражает сформированность оценочно-рефлексивного компонента готовности будущего педагога профессионального обучения к профессиональному саморазвитию, а именно качественной подструктуры по следующим показателям: сформированность регуляторно-личностных качеств, обеспечивающих эффективное профессиональное саморазвитие (умение оценивать результаты; гибкость; самостоятельность и др.); объективная самооценка профессионально значимых качеств личности; наличие способности к рефлексии на

профессиональное саморазвитие; наличие умений осуществлять самоанализ; стремление к самосовершенствованию.

На основе разработанных критериев и показателей нами были определены и обоснованы три уровня готовности будущих педагогов профессионального обучения к профессиональному саморазвитию: высокий, средний и низкий. Характеристика уровней представлена в таблице 2.1.

Таблица 2.1 – Характеристика уровней готовности будущих педагогов профессионального обучения к профессиональному саморазвитию

Уровень	Характеристика
1	2
низкий	<p>Мотивация к данному виду деятельности отсутствует, мотивы учебной деятельности развиты слабо, мотивы достижения успеха заменены мотивами избегания неудач, ценностного отношения и личностного смысла профессионального саморазвития не идентифицированы. Студент не понимает специфику выбранной специальности, не занимается самообразованием, не видит потребности в постоянном профессиональном и личностном самосовершенствовании. Студент пассивен, трудоспособность низка, прослеживается неумение владеть собой, настраивать себя на эффективное выполнение любой деятельности. Профессиональные знания сформированы частично, осведомленность о профессиональном саморазвитии отсутствует или фрагментарна. Профессиональная компетентность и умение осуществлять профессионально личностное саморазвитие не сформированы. Ориентация на формирование готовности к профессиональному саморазвитию отсутствует. Приемами самопроцессов профессионального саморазвития не владеет. Занимает позицию исполнителя, не участвует в конкурсах, конференциях, круглых столах. Индивидуальная стратегия профессионального саморазвития не разработана. Самоанализ, самооценка могут быть как адекватными, так и неадекватными. Самокритика и самокоррекция отсутствуют. Рефлексивные процессы используют редко</p>
средний	<p>Определяется сформированными мотивами учебной деятельности и мотивами достижения успеха, работоспособность студента высока, проявляется желание быть компетентным педагогом, видит себя на педагогической ниве, потребность заниматься профессиональным саморазвитием сформирована частично, характеризуется отсутствием постоянства в преодолении препятствий и необходимостью постоянно самосовершенствоваться. Профессиональные знания и знания о профессиональном саморазвитии обобщены, уровень усвоения учебного материала высок, ориентирован на профессиональное саморазвитие. Познавательная и творческая активность регулярны: участвует в конференциях. Время от времени студент демонстрирует интерес к самопознанию индивидуальных</p>

Продолжение таблицы 2.1

1	2
	<p>особенностей, частично владеет приемами самопроцессов и умениями профессионального само-развития. Будущий педагог профессионального обучения имеет индивидуальную программу профессионального саморазвития, которую разработал и реализует при поддержке или тьюторском управлении преподавателей вуза. Однако не всегда выполняет запланированное самим собой. Самоанализ и самооценка адекватны. Сложившаяся положительная Я концепция, однако самокритика и самокоррекция присутствуют изредка. Рефлексивные процессы используются постоянно.</p>
<p>ВЫСОКИЙ</p>	<p>Будущий педагог профессионального обучения имеет сложившиеся мотивы учебной деятельности и мотивы достижения успеха, устойчивую внутреннюю мотивацию и профессиональную направленность, демонстрирует интерес к самопознанию индивидуальных характеристик собственной личности и высокую работоспособность, систематически повышает уровень профессиональной компетентности. Имеет стойкое желание самореализоваться в профессии педагога системы СПО и сложившуюся потребность заниматься самосовершенствованием. Студент постоянно проявляет хорошо развитые личные качества, обеспечивающие эффективное профессиональное саморазвитие. Профессиональные знания обобщены и систематизированы, уровень усвоения учебного материала высок, ориентирован на профессиональное саморазвитие. Студент постоянно проявляет познавательную, творческую активность, активно участвует в научно-исследовательской работе, тренингах, конференциях. Обладает приемами самопроцессов и необходимыми умениями для осуществления профессионального саморазвития. У студента сложилась объективная самооценка, положительная «Я-концепция», умение осуществлять саморегуляцию. Имеет индивидуальную стратегию профессионального саморазвития, реализуемую творчески на основе положительной мотивации к профессиональному саморазвитию. Согласно самостоятельно разработанной стратегии студент постоянно занимается самопознанием, самообразованием, самоконтролем, имеет четкие жизненные принципы, мировоззрение, ценностные ориентиры. Рефлексию употребляет постоянно. Обладает навыками корректировки своей деятельности.</p>

Выделение мотивационно-ориентационного, информационно-процессуального, личностно-рефлексивного критериев готовности к профессиональному саморазвитию будущих педагогов профессионального обучения определило и диагностические методики (табл. 2.2), которые в полном объеме представлены в Приложении А.

Таблица 2.2 – Критерии, показатели и методики диагностики готовности к профессиональному саморазвитию у будущих педагогов профессионального обучения

Критерий 1	Показатель 2	Диагностическая методика 3
Мотивационно-ориентационный	наличие интереса к осваиваемой профессии, к профессиональной деятельности в качестве педагога профессионального обучения;	Авторская анкета «Мое призвание – педагог профессионального обучения» (Приложение А)
	осознание личностной и общественной значимости профессионального саморазвития;	
	сформированность потребности в профессиональном саморазвитии;	Авторский тест «Потребность в саморазвитии» (Приложение А)
	мотивационная готовность к профессиональному саморазвитию;	Опросник А.А. Реана «Мотивация к успеху и боязнь неудачи» (Приложение А)
	сформированность профессиональных волевых качеств;	Методика исследования волевых качеств по Н.Е. Стамбуловой (Приложение А)
Информационно-процессуальный	наличие психолого-педагогических знаний, умений и навыков;	Авторская анкета «Диагностика знаний, умений и навыков, необходимых для профессионального саморазвития у будущих педагогов профессионального обучения» (I блок – «Психолого-педагогические знания, умения и навыки») (Приложение А)
	наличие производственно-технологических знаний, умений и навыков;	Авторская анкета «Диагностика знаний, умений и навыков, необходимых для профессионального саморазвития у будущих педагогов профессионального обучения» (II блок – «Производственно-технологические знания, умения и навыки») (Приложение А);
	наличие знаний, умений и навыков осуществления профессионального саморазвития;	Авторская анкета «Диагностика знаний, умений и навыков, необходимых для профессионального саморазвития у будущих педагогов профессионального обучения» (III блок – «Знания, умения и навыки осуществления профессионального саморазвития») (Приложение А)

Продолжение таблицы 2.2

1	2	3
Личностно-рефлексивный	наличие способности к рефлексии профессиональное саморазвитие;	Тест «Рефлексия на саморазвитие» по методике Л.Н. Бережновой [257], адаптированной к профессиональной подготовке будущих педагогов профессионального обучения (Приложение А)
	сформированность регуляторно-личностных качеств;	Опросник «Стиль саморегуляции поведения» по В.И. Моросановой [168] (Приложение А)
	наличие объективной самооценки профессионально значимых качеств педагога профессионального обучения.	Авторский тест-опросник «Определение уровня самооценки» (Приложение А).

При выборе диагностических методик учтены следующие требования: валидность, информативность, экономичность, доступность.

Решение второй задачи опытно-экспериментальной работы подразумевало определение выборки участников эксперимента из числа студентов направления подготовки 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)». Опытно-экспериментальная работа по формированию готовности к профессиональному саморазвитию у будущих педагогов профессионального обучения проводилась в период сентябрь 2019 г. по январь 2023 г. В ней приняли непосредственное участие 258 человек (246 студентов, обучающихся по направлению подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям); а также были задействованы 12 преподавателей и научно-педагогических работников Луганского государственного педагогического университета. Исследование проводилось в три потока по причине недостаточного количества студентов для достоверности полученных результатов. В каждом потоке соблюдались одни и те же условия организации образовательного процесса (содержание учебных планов, учебных программ профессионально-педагогических дисциплин, внеаудиторной работы, применяемые методы и формы обучения и т.д.). Распределение студентов на контрольные и экспериментальные

группы приведено в таблице 2.3.

Таблица 2.3 – Распределение студентов направления подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) на контрольные и экспериментальные группы

п о т о к	год набора	Экспериментальные группы		Контрольные группы		Временные рамки этапов				
		Направление подготовки	че л	Направление подготовки	че л	констат. этап	форм. этап	контр. этап		
1	2	3		4	5	6	7	8	9	
1 поток	2017- 2018 г.	ЭГ 1	Профессионально е обучение (по отраслям) (Техносферная безопасность)	13	КГ 1	Профессио нальное обучение (по отраслям) (Декоративно -прикладное искусство)	44	сентябрь – октябрь 2019 г.	октябрь 2019 – декабрь 2020 гг.	январь 2021 г.
			Профессионально е обучение (по отраслям) (Технология и организация общественного питания)	25						
			Профессионально е обучение (по отраслям) (Технология изделий легкой промышленности)	10						
2 поток	2018- 2019 г.	ЭГ 2	Профессионально е обучение (по отраслям) (Технология и организация общественного питания)	8	КГ 2	Профессио нальное обучение (по отраслям) (Искусство имиджа и стиля)	40	сентябрь – октябрь 2020 г.	октябрь 2020 – декабрь 2021 гг.	январь 2022 г.
			Профессионально е обучение (по отраслям) (Технология изделий легкой промышленности)	10						
			Профессионально е обучение (по отраслям) (Технологии художественной обработки материалов)	19						

Продолжение таблицы 2.3

1	2	3		5	7	8	9			
3 поток	2019 - 2020 г.	ЭГ 3	Профессиональное обучение (по отраслям) (Технология и организация общественного питания)	17	КГ 3	Профессиональное обучение (по отраслям) (Искусство имиджа и стиля)	38	сентябрь – октябрь 2021 г.	октябрь 2021 – декабрь 2022 гг.	январь 2023 г.
			Профессиональное обучение (по отраслям) (Технология изделий легкой промышленности)	10						
			Профессиональное обучение (по отраслям) (Технологии художественной обработки материалов)	12						
Итого		ЭГ=124 студентов		КГ=122 студентов		Σ=246 студентов				

Как свидетельствуют данные таблицы, к опытно-экспериментальной работе привлекались студенты, которые перешли на 3 курс обучения, что позволяло проводить работу с каждым из потоков на протяжении 1.5 лет. Работа со студентами 3 и 4 курсов по формированию готовности к саморазвитию связана, в первую очередь, с получением основных психолого-педагогических и профильных (отраслевых) знаний, умений и навыков, приобретением первичного опыта работы в профессиональной среде, базовых профессиональных качеств личности будущего педагога профессионального обучения, понимания ценности и значимости выбранной профессии и способности оценить уровень собственной готовности реализации в ней. Следовательно, студенты имеют определенные основания для формирования готовности к профессиональному саморазвитию.

Указанный в таблице 2.3 подход к формированию экспериментальной и контрольной групп обеспечил возможность сравнения данных, полученных на разных этапах педагогического эксперимента, обобщения результатов, формирования выводов об эффективности разработанных педагогических

условий и методики их реализации в образовательном процессе.

Для решения третьей задачи опытно-экспериментальной работы – определение исходного уровня готовности будущих педагогов профессионального обучения к профессиональному саморазвитию – было проведено диагностическое исследование.

Осуществление эффективной подготовки будущих педагогов профессионального обучения к профессиональному саморазвитию требует, прежде всего, диагностики реального состояния названной готовности студентов. Диагностика (с греч. *diagnosis* – «распознавание», «способность распознавать») является одним из важнейших звеньев любой педагогической технологии, неотъемлемой составляющей дидактического процесса, средством установления уровня развития субъекта. Так, по мнению немецкого ученого К. Ингенкампа, педагогическая диагностика способствует улучшению учебного процесса, поскольку призвана оптимизировать процесс индивидуального обучения и обеспечить определение результатов обучения в интересах общества [109, с. 3].

В целях диагностики действительного состояния готовности к профессиональному саморазвитию будущих педагогов профессионального обучения был использован комплекс методов исследования: педагогическое наблюдение, беседа, интервьюирование, анкетирование, тестирование, метод самооценки и др., а также соответствующие диагностические методики.

Исследованием охвачено 246 студентов Луганского государственного педагогического университета, в котором осуществляется подготовка будущих педагогов профессионального обучения.

Определение уровня готовности к профессиональному саморазвитию будущих педагогов профессионального обучения было осуществлено в три субэтапа (согласно определенным критериям оценки исследуемого качества).

1 субэтап был направлен на изучение готовности студентов к профессиональному саморазвитию по мотивационно-ориентационному критерию. С этой целью нами было выяснено:

- наличие интереса к осваиваемой профессии, к профессионально-педагогической деятельности;
- степень осознания личностной и общественной значимости профессионального саморазвития;
- характер мотивации и наличие потребности в профессиональном саморазвитии;
- самооценка сложившихся профессиональных волевых качеств студентов.

В целях определения степени заинтересованности к будущей профессией была проведена беседа со студентами. Так, на вопрос «Что побудило Вас к поступлению в высшее учебное заведение по выбранной специальности?» 32 респондента КГ и 30 респондентов ЭГ ответили, что «случайно выбрали данную специальность»; 24 респондента КГ и 20 респондентов ЭГ считают, что их побудило «желание получить высшее образование»; по 20 респондентов КГ и ЭГ отметили, что это «любовь к детям и мечта стать педагогом»; 16 респондентов КГ и 14 респондентов ЭГ – «возможность реализации творческих способностей»; 11 респондентов КГ и 13 респондентов ЭГ – «пример и советы друзей, учителей, знакомых»; только 18 респондентов КГ и 17 респондентов ЭГ отметили наличие устойчивого интереса к профессионально-педагогической деятельности. Анализ ответов показал, что 52 респондента КГ и 53 респондента ЭГ имеют негативное отношение к выбранной специальности; 46 респондентов КГ и 47 респондентов ЭГ выявили средний уровень интереса к профессионально-педагогической деятельности и только по 24 респондента КГ и ЭГ действительно планировали обучаться по этой специальности.

В процессе беседы было выявлено желание студентов работать педагогом в системе среднего профессионального образования после окончания вуза. В частности, на вопрос «Хотите ли по окончании университета работать по специальности?» только 12 респондентов КГ и 14 респондентов ЭГ ответили утвердительно, 56 респондентов КГ и

61 респондентов ЭГ не уверены, 31 респондент КГ и 30 респондентов ЭГ не планируют работать по специальности. В частности, респонденты КГ и ЭГ указывали на факторы, провоцирующие негативное отношение к профессии педагога профессионального обучения, среди которых низкий уровень заработной платы педагогов (37,70 % и 37,90 % соответственно), проблема трудоустройства (19,67 % и 16,94 % соответственно), низкий уровень воспитанности современных детей (16,39 % и 15,32 % соответственно), слабая популярность профессии педагога профессионального обучения (13,11 % и 12,10 % соответственно), отсутствие стимулирования творческого потенциала (13,93 % и 17,74 % соответственно).

Приведем образцы студенческих суждений, полученные на основе метода «незаконченных предложений» [120, с. 13], адаптированного к нашему исследованию:

Елена Б.: «Я выбрала эту профессию, потому что с детства мечтала стать педагогом. Больше всего привлекает в этой профессии, что совмещаются абсолютно две разные специальности: педагогическая и инженерная, технологическая. Огорчает в этой работе то, что надо иметь «стальные» нервы, и маленькая заработная плата».

Ирина О.: «Эту профессию я выбрала благодаря тому, что люблю готовить. Вот и выбрала профиль «Технология и организация общественного питания». Я очень люблю детей, особенно подростков. Мне хочется из них сделать высококвалифицированных поваров. Огорчает, конечно, низкая заработная плата педагога».

Юлия Г.: «Я с детства мечтала стать преподавателем. Думаю, это связано с моим учителем по технологии, которая была для меня идеалом. Она дала мне знания, сформировала любовь к ведению домашнего хозяйства. Я очень люблю шить. Поэтому мой выбор пал на направление подготовки «Профессиональное обучение (Технология изделий легкой промышленности)». Огорчает в этой работе то, что у современных педагогов нет того авторитета, который был раньше».

Галина Б.: «Я еще в школе поставила себе цель – поступить в педагогический университет и стремилась к ней. Я просто не могла себя представить кем-то другим, чем педагогом. И очень была приятно удивлена, что в педагогическом университете готовят еще и преподавателей для колледжей. Я очень люблю готовить и логичным был мой выбор направления подготовки «Профессиональное обучение (Технология и организация общественного питания)». Что беспокоит: беспокоит большая ответственность за воспитание будущего поколения и профессиональную подготовку квалифицированных рабочих кадров для нашей молодой республики».

Выявлению профессиональных интересов будущих педагогов профессионального обучения способствовал опрос: «Мое призвание – педагог профессионального обучения». Респондентам предложено ответить на вопрос: «Считаете ли Вы профессию педагога профессионального обучения интересной?»; «Какие профессиональные качества, по Вашему мнению, самые главные для педагогов профессионального обучения»; «Каким Вы представляете идеального педагога профессионального обучения?»; «Планируете ли Вы продолжать обучение по выбранной специальности (магистратура)?» (Приложение А).

Анализ ответов показал, что 31 студент КГ (25,41 %) и 30 студентов ЭГ (24,19 %) имеют негативную позицию относительно будущей профессиональной деятельности: они не планируют работать по специальности и продолжать обучение в магистратуре. 62 опрошиваемых КГ (50,82 %) и 60 студентов ЭГ (48,39 %) считают профессию педагога профессионального обучения сложной, но и вместе с тем интересной, ведь профессия совмещает как педагогическую, так и инженерную, технологическую составляющие, отличается своим разнообразием и многогранностью. Однако в их ответах прослеживается неуверенность и робость перед реалиями сегодняшнего дня (сокращение часов в учебных программах, проблемы трудоустройства и др.). Только 28 студентов КГ

(22,95 %) и 30 студентов ЭГ (24,19 %) имеют четкие представления о получаемой будущей профессии, положительно откликаются на роль педагога профессионального обучения в профессиональном становлении будущего поколения и настроены в дальнейшем продолжать обучение и самосовершенствование в профессионально-педагогической деятельности.

Таким образом, обобщение результатов, полученных в процессе анкетирования, свидетельствует, что 50,82 % студентов КГ и 48,39 % студентов ЭГ имеют негативное отношение к профессиональной деятельности педагогов профессионального обучения; 25,41 % студентов КГ и 27,42 % студентов ЭГ не видят себя в будущей профессионально-педагогической деятельности; 23,77 % студентов КГ и 24,19 % студентов ЭГ имеют устойчивый профессиональный интерес и перспективы дальнейшего развития.

Для понимания степени осознания будущими педагогами профессионального обучения личностной и общественной значимости профессионального саморазвития были проведены беседы, в рамках которых студенты ответили на следующие вопросы:

- Должен ли современный педагог профессионального обучения быть готовым к профессиональному саморазвитию;
- Осознаете ли Вы общественную значимость профессионального саморазвития в будущей профессии;
- Считаете ли Вы себя подготовленным к профессиональному саморазвитию в профессионально-педагогической деятельности;
- Считаете ли Вы целесообразным применение различных мастер-классов, квестов, фестивалей для профессионального саморазвития будущих педагогов профессионального обучения.

Проведенный анализ ответов показал, что подавляющее большинство молодых людей осознают значение профессионального саморазвития в будущей деятельности и положительно относятся к необходимости формирования готовности к указанному качеству в процессе обучения. В

частности, на вопрос «Осознаете ли личностную и общественную значимость профессионального саморазвития в будущей профессии?» 98 респондентов КГ (80,33 %) и 102 респондента ЭГ (82,26 %) ответили утвердительно.

Среди приводимых аргументов наиболее весомыми были следующие: «Профессиональное саморазвитие способствует становлению будущего педагога профессионального обучения, повышению профессионализма» (31 студент КГ и 36 студентов ЭГ); «Благодаря саморазвитию происходит углубление профессиональных знаний и умений, необходимых для проведения занятий на высоком профессиональном уровне» (24 студента КГ и 21 студент ЭГ); «Профессиональное саморазвитие стимулирует творческие способности и активизирует интерес к инновационной профессиональной деятельности» (23 студента КГ и 22 студента ЭГ); «В процессе осуществления профессионального саморазвития создаются оптимальные условия для самовыражения и самореализации педагога профессионального обучения» (20 студентов КГ и 27 студентов ЭГ).

Таким образом, приведенные ответы показывают, что более 60 % студентов (74 чел. – КГ и 78 чел. – ЭГ) понимают важность подготовки к профессиональному саморазвитию будущих педагогов профессионального обучения и считают, что это главное требование современной профессионально-педагогической деятельности. 20 респондентов КГ и 22 респондента ЭГ (16,39 % и 18,03 % соответственно) доказали значимость профессионального саморазвития как необходимого фактора повышения профессионализма будущего педагога профессионального обучения. Наряду с ними 28 опрошиваемых КГ (22,95 %) и 24 респондента ЭГ (19,35 %) не осознают общественное значение профессионального саморазвития педагога в будущей работе.

Диагностика реализации потребности в саморазвитии осуществлялась с помощью теста (Приложение А), содержащего перечень утверждений, которые оценивались респондентами по пятибалльной шкале: 5 баллов утверждения полностью соответствует действительности; 4 – скорее

отвечает, чем нет; 3 – и да, и нет; 2 – скорее не отвечает; 1 балл – не соответствует.

В ходе диагностирования мы получили следующие результаты: 41,8 % студентов КГ и 42,74 % студентов ЭГ осознают необходимость в профессиональном совершенствовании, нуждаются в саморазвитии (эта часть студентов составляет группу со средним показателем уровня стремления к саморазвитию). 19,68 % респондентов КГ и 16,94 % респондентов ЭГ считают саморазвитие неотъемлемой составляющей обучения в вузе как условие достижения компетентностного уровня подготовки.

Однако 38,52 % респондентов КГ и 40,32 % респондентов ЭГ, по данным опроса, засвидетельствовали абсолютное безразличие к данной деятельности, то есть находятся на стадии остановки саморазвития. Таким образом, можно констатировать, что лишь небольшое количество студентов имеет стремление к профессиональному росту и саморазвитию в будущей деятельности, большинство опрошенных нуждаются в этом.

Оценивание уровня мотивационной готовности студентов к профессиональному саморазвитию осуществлялось с помощью опросника А.А. Реан, предназначенного для выявления доминирования двух мотивов личности – стремления к успеху и избеганию неудачи [208].

В частности, мотивация успеха относится к положительной мотивации, поскольку человек с высоким уровнем мотивации достижения уверен в себе, в своих силах, ответственен, инициативен и активен. Такие студенты характеризуются настойчивостью в достижении цели, целеустремленностью (Приложение А).

По результатам проведенного тестирования доминантной оказалась тенденция уклонения от неудач (42,62 % опрошенных КГ и 42,74 % опрошенных ЭГ); у 37,7 % и 37,9 % респондентов КГ и ЭГ соответственно замечается желание в саморазвитии, однако они не имели устойчивой системы в его реализации. Ответы лишь 19,68 % респондентов КГ и 19,36 %

респондентов ЭГ характеризуются доминированием стремления к успеху.

Исследование состояния сформированности волевых качеств студентов, необходимых для осуществления профессионального саморазвития будущих педагогов профессионального обучения, происходило с помощью диагностической методики (Приложение А), результаты которой представлены представленной в таблице 2.4.

Таблица 2.4 – Диагностика состояния волевых качеств, необходимых для осуществления профессионального саморазвития у студентов

Диагностические параметры свободы	низкий, %		средний, %		высокий, %	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
1	2	3	4	5	6	7
Целенаправленность (подчиненность в работе определенной цели и задачам)	35,25	37,10	46,72	50,00	18,03	12,90
Самостоятельность поведения, взглядов, убеждений	34,43	36,29	49,18	45,97	16,39	17,74
Решительность (способность своевременно принимать продуманные решения)	36,89	36,29	45,90	46,77	17,21	16,94
Настойчивость (способность достигать поставленной цели)	36,07	35,48	45,90	51,61	18,03	12,90
Выдержка (способность контролировать свои действия)	39,34	33,87	45,90	51,61	14,75	14,52
Дисциплинированность (сознательное подчинение своему поведению общественным нормам)	34,43	38,71	46,72	44,35	18,85	16,94

Результаты диагностирования волевых качеств указывают на средний уровень их развития у подавляющего большинства студентов КГ и ЭГ (46,72 % и 48,39 % соответственно), низкий уровень установлен у студентов и КГ, и ЭГ, которым присущи ситуативные проявления воли (36,07 % и 36,29 % соответственно), высокий уровень – у студентов, отличающиеся ответственностью, самостоятельностью, решительностью и настойчивостью в достижении цели (17,21 % и 15,32 % соответственно). Дополнительно студентам было предложено определить, какие волевые качества наиболее значимы для их профессионального саморазвития в будущей деятельности. Как выяснилось, наиболее значимой студенты определяют

самостоятельность (около 60 % студентов КГ и ЭГ).

Для определения состояния готовности студентов к профессиональному саморазвитию по мотивационно-ориентационному критерию мы выбрали за основу средний показатель по всем студентам в процентном исчислении. В самом общем виде количественные результаты представлены на диаграмме (рис. 2.2).

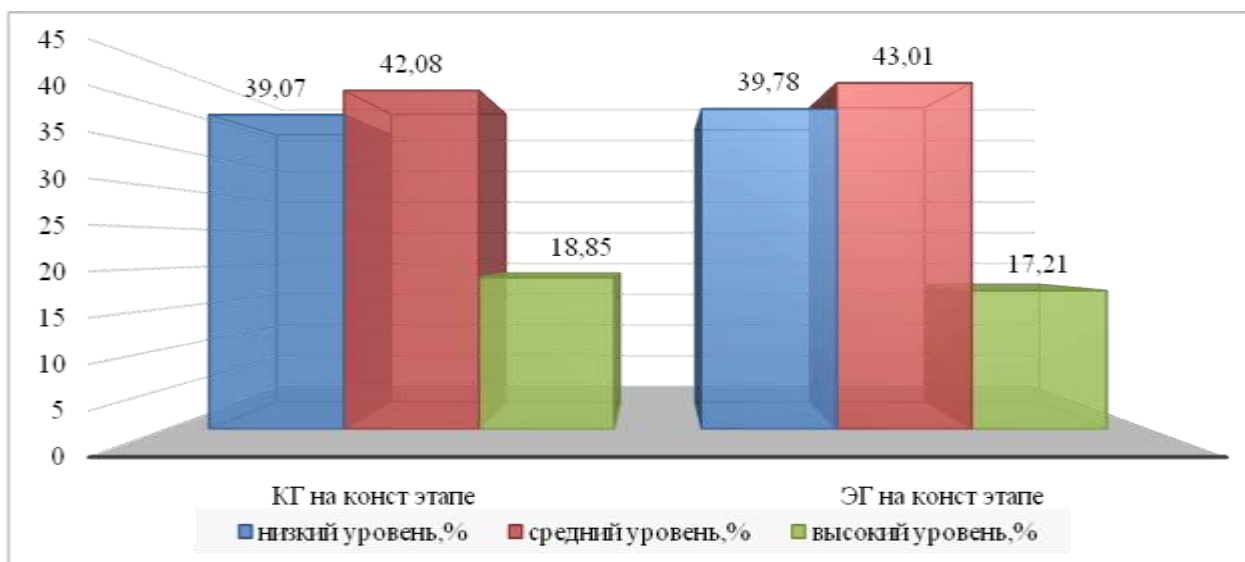


Рисунок 2.2 – Исходный уровень готовности к профессиональному саморазвитию у будущих педагогов профессионального обучения по мотивационно-ориентационному критерию

II субэтап экспериментального исследования предполагал определение состояния готовности будущих педагогов профессионального обучения к профессиональному саморазвитию по информационно-процессуальному критерию. Диагностика осуществлялась по соответствующим показателям:

- уровень сформированности психолого-педагогических знаний, умений и навыков;
- уровень сформированности производственно-технологических знаний, умений и навыков;
- уровень сформированности знаний, умений и навыков осуществления профессионального саморазвития.

Выявление реального уровня владения студентами профессионально-

педагогическими знаниями, умениями и навыками, необходимыми для реализации профессионального саморазвития, осуществлялось путем самооценки студентами своих способностей выполнять методическую, воспитательную, организационно-управленческую, оценочно-диагностическую деятельность педагога профессионального обучения на основе I блока «Психолого-педагогические знания, умения и навыки» разработанной авторской анкеты «Диагностика знаний, умений и навыков, необходимых для профессионального саморазвития у будущих педагогов профессионального обучения» (Приложение А) и сравнения полученных данных с результатами оценивания экспертов из числа 12 преподавателей, осуществляющих профессиональную подготовку данных студентов. Для анализа бралось среднее значение. Разработанная авторская методика представляет собой 20 утверждений в каждом блоке, которые отражают отдельные действия и качества, необходимые для профессионального саморазвития будущего педагога профессионального обучения. Оценивание каждого утверждения основывалось на следующих соображениях.

5 – очень высокая степень выраженности указанной в утверждении характеристики. Она проявляется в подавляющем большинстве ситуаций, является устойчивой, полностью соответствует типичным качествам и поведению студента.

4 – высокая степень выраженности характеристики. Она часто проявляется в образовательном процессе. Иногда возникают случаи, когда качества или поведение студента не соответствуют утверждению.

3 – средняя степень выраженности характеристики. В некоторых ситуациях качества и поведение студента соответствуют утверждению, в некоторых – не соответствуют.

2 – слабая степень выраженности характеристики. Она редко проявляется в образовательном процессе. Поведение и качества студента лишь иногда соответствуют утверждению.

1 – характеристика не представлена в деятельности студента. Качества

и поведение студента не соответствуют содержанию утверждения.

По аналогичной процедуре определялся уровень овладения будущими педагога профессионального обучения производственно-технологическими знаниями, умениями и навыками, необходимыми для формирования профессионального саморазвития. С этой целью использовался II блок «Производственно-технологические знания, умения и навыки» авторской анкеты. III блок «Знания, умения и навыки осуществления профессионального саморазвития» авторской анкеты позволил определить, насколько сформированы у студентов способность к самоопределению, самоорганизации, самоуправлению и самооценке своей деятельности. А также комплекс контрольно-проверочных заданий по владению базовыми дефинициями исследования. В частности, студентам было предложено дать определение понятия «профессиональное саморазвитие педагога профессионального обучения» и обосновать собственную позицию.

Анализ результатов опроса показал, что студенты не имеют четкого представления об этом феномене. Так, 28,69% респондентов КГ и 27,42 % респондентов ЭГ имеют лишь общие представления о профессиональном саморазвитии как «работе педагога над собой», «совершенствовании собственных педагогических способностей», «профессиональном становлении и самосовершенствовании», причем их ответы совсем не обоснованы. Большинство респондентов как КГ, так и ЭГ (более 60 %) определяют профессиональное саморазвитие педагога системы СПО через «сочетание самообразования и самовоспитания», но не могут детально осветить содержание и особенности реализации указанного процесса. Лишь небольшое количество респондентов КГ и ЭГ (18,85% и 17,74 % соответственно) определяют четкую основательную позицию по профессиональному саморазвитию будущих педагогов профессионального обучения, сопоставляя его с развитием всех сфер личности и профессиональной деятельности педагога. Среди определений наиболее основательными были следующие: «Профессиональное саморазвитие – это

стремление педагога к постоянному обучению, самовоспитанию и самореализации в дальнейшей профессионально-педагогической деятельности», «Профессиональное саморазвитие – это работа над собой, совершенствование профессиональных качеств, умений и навыков, необходимых для будущей профессии в условиях современных профессиональных образовательных заведений», «Усовершенствование педагогического мастерства, стремление постоянно развиваться, желание стать хорошим специалистом с целью достижения высоких результатов в профессиональной деятельности».

Анализ результатов диагностики по I блоку «Профессионально-педагогические знания, умения и навыки» разработанной авторской анкеты (Приложение А) показал, что распределение по уровням сформированности профессионально-педагогических знаний, умений и навыков у студентов КГ и ЭГ осуществляется следующим образом: высокий уровень выявили 18,85% и 16,94 % соответственно, средний – 46,72 % и 50,0 % соответственно, низкий – 34,43 % и 33,06 % соответственно).

Диагностика уровня сформированности производственно-технологических знаний, умений и навыков у студентов направления подготовки 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)» осуществлялась с помощью II блока «Производственно-технологические знания, умения и навыки» авторской анкеты (Приложение А), позволила определить, что полностью готовыми к этому виду производственно-технологической деятельности считают себя 15,58 % студентов КГ, ЭГ – 16,13%. Остальные студенты оценили уровень своей готовности следующим образом: в пределах среднего уровня – 40,16 % КГ и 39,52 % ЭГ; не считают себя готовыми к профессиональному саморазвитию – 44,26 % респондентов КГ и 44,35 % респондентов ЭГ.

Диагностика уровня сформированности знаний, умений и навыков осуществления профессионального саморазвития, определяющие способность будущего педагога профессионального обучения к

самоопределению, самоорганизации, самоуправлению и самооценке собственной профессиональной деятельности с помощью III блока «Знания, умения и навыки осуществления профессионального саморазвития» (Приложение А) показала, что низкий уровень у 39,34 % студентов КГ и 44,35 % студентов ЭГ; средний уровень – 43,44% студентов КГ и 44,35 %; высокий уровень – 17,22% студентов КГ и 11,3 % студентов ЭГ.

Таким образом, на основании обобщения полученных результатов диагностирования готовности к профессиональному саморазвитию будущих педагогов профессионального обучения по информационно-процессуальному критерию можно констатировать, что высокий уровень присущ 17,22 % студентов КГ и 14,79 % студентов ЭГ; средний уровень – 43,44 % студентов КГ и 44,62 % студентов ЭГ, низкий уровень характерен для 39,34 % студентов КГ и 40,59 % студентов ЭГ. Обобщение количественных результатов отражено на диаграмме (рис. 2.3.):

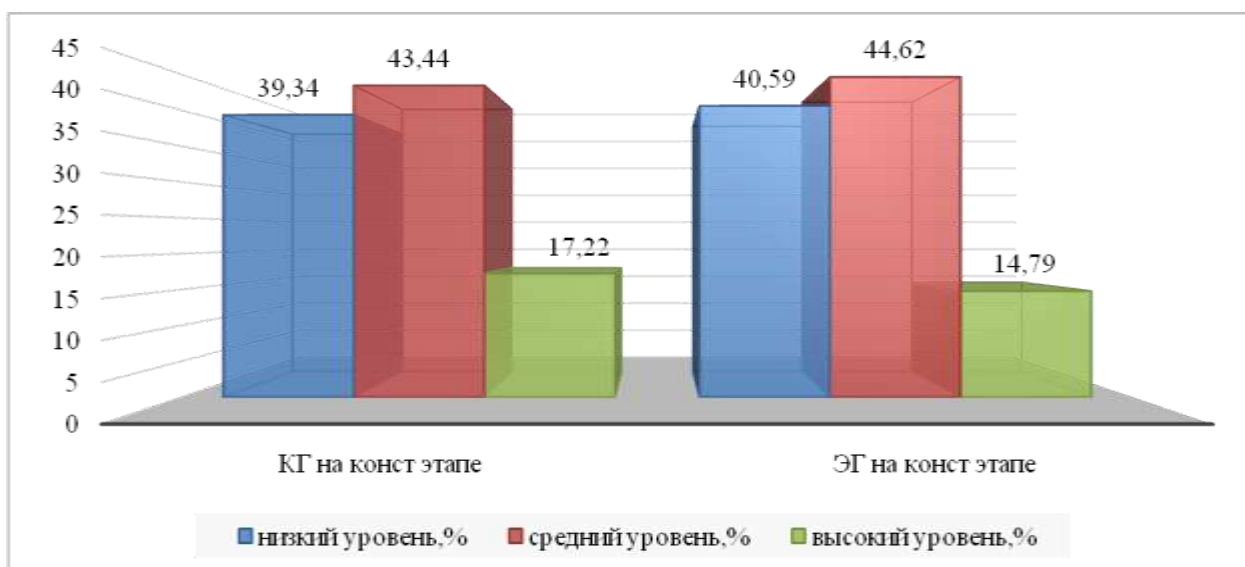


Рисунок 2.3 – Исходный уровень готовности к профессиональному саморазвитию у будущих педагогов профессионального обучения по информационно-процессуальному критерию

Целью III субэтапа экспериментального исследования было выявление исходного уровня готовности будущих педагогов профессионального обучения к профессиональному саморазвитию по личностно-рефлексивному

критерию, что предполагало изучение следующих показателей:

- сформированность умений организации самовоспитания, самосовершенствования;
- сформированность умений осуществлять самоанализ и самооценку;
- сформированность регуляторно-личностных качеств;
- наличие объективной самооценки профессионально значимых качеств личности.

С целью выявления уровня подготовки будущих педагогов профессионального обучения к самостоятельной профессионально-педагогической деятельности мы предложили студентам ответить на вопросы анкеты: «Умеете ли Вы самостоятельно работать?»; «Считаете ли Вы себя подготовленным к самостоятельному приобретению знаний?»; «Удовлетворяют ли Вас формы организации самостоятельной работы, которые имеют место в Вашем учебном заведении?»; «Достаточно ли времени Вы тратите на самостоятельную внеаудиторную работу?»; «Испытываете ли Вы необходимость консультативной помощи в процессе саморазвития?»; «Готовы ли Вы самостоятельно определять перспективы профессионального роста и самосовершенствования в профессионально-педагогической деятельности?» и другие.

Анализ ответов на вопросы анкеты позволил установить, что у 45,90 % респондентов КГ и 47,58 % – ЭГ умения самостоятельно работать и получать знания оказываются на среднем уровне. Наиболее типичной формой самостоятельной работы, по их мнению, является самоподготовка к занятиям, направленным на закрепление знаний и умений, приобретенных в процессе учебных занятий. Около 40 % респондентов КГ и ЭГ указывают, что им нужно руководство и помощь со стороны преподавателей, поскольку молодые люди недостаточно владеют навыками самостоятельной работы именно по профессионально-педагогическим дисциплинам. Студенты этой группы отмечают, что не готовы к определению перспектив собственного профессионального роста и самосовершенствования. Высокий уровень

выявили у себя лишь 17,21 % респондентов КГ и 12,90 % респондентов ЭГ, выражающегося в развитом самоконтроле, склонности к самостоятельному качественному выполнению любой работы без внешнего руководства и дополнительному контролю.

Умения студентов осуществлять самоанализ и самооценку исследовали посредством выполнения тестового задания Л.Н. Бережновой «Рефлексия на саморазвитие», позволившее выяснить уровень готовности студентов к профессиональному саморазвитию, самооценку ими собственных качеств, способствующих саморазвитию, а также оценку возможностей реализации себя в будущей профессиональной деятельности (Приложение А). Анализ результатов диагностирования показал, что высокий уровень таких умений и навыков обнаружен у 18,03 % и 12,09 % будущих педагогов профессионального обучения КГ и ЭГ соответственно; средний уровень – у 47,54 % и 48,39 % соответственно.

Наличие объективной самооценки профессионально значимых качеств личности было продиагностировано с помощью тест-опросника «Определение уровня самооценки» (Приложение А). Методика представляет собой 32 суждения, к которым необходимо выразить свое отношение предложенными вариантами ответов. Обработка результатов этого теста свидетельствует о преобладании у студентов КГ и ЭГ среднего уровня самооценки (47,54 % и 49,19 % соответственно), указывающее то, что будущие педагоги профессионального обучения нередко недооценивает себя и свои способности без достаточных на то оснований.

Уровни сформированности по показателю саморегуляции определены с помощью методик В.И. Морсановой «Стиль саморегуляции поведения» (Приложение А). Основные задачи диагностики заключались в исследовании уровней актуализации психологических ресурсов для обеспечения самокоррекции, осознания мотивов собственного поведения и динамичности целеполагания. Согласно методике В.И. Морсановой студентам предлагался опросник по 46 утверждениям. Содержание утверждений соответствует

основным регулятивным процессам и регулятивно-личностным качествам (любопытность, оптимизм, системность и критичность мышления, прогностичность). Для оценки ответов студентов были привлечены 12 экспертов (преподаватели профессионально-педагогических дисциплин).

Для объективности эксперимента результаты оценки экспертов и студентов соотносились, а затем рассчитывалось среднее арифметическое значение. Для наглядности результаты переводились в процентные значения. Результаты показали, что 31,15 % студентов КГ и 33,87 % студентов ЭГ имеют низкий уровень; 45,08 % и 43,55 % – средний уровень; 23,77 % и 22,58 % – высокий уровень сформированности регулятивно-личностных качеств личности.

Обобщение полученных результатов диагностирования готовности к профессиональному саморазвитию будущих педагогов профессионального обучения по личностно-рефлексивному критерию свидетельствует, что высокий уровень присущ 18,85 % студентов КГ и 15,86 % студентов ЭГ; средний уровень выявили 46,72 % студентов КГ и 47,04 % студентов ЭГ, низкий уровень характерен для 34,43 % и 37,1 % респондентов (соответственно). Обобщение количественных результатов отражено на диаграмме (рис. 2.4.):

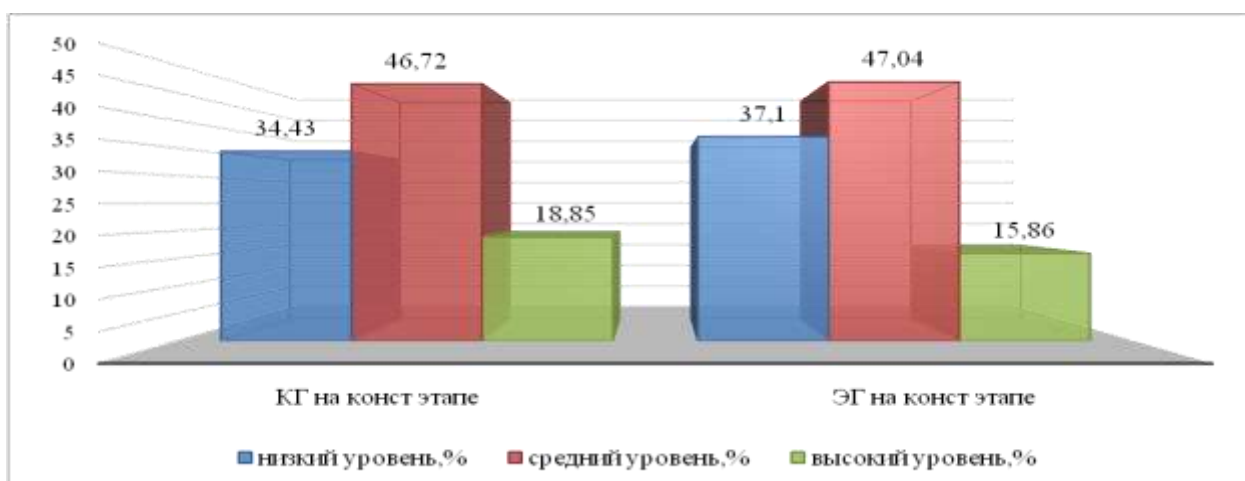


Рисунок 2.4 – Исходный уровень готовности к профессиональному саморазвитию у будущих педагогов профессионального обучения по личностно-рефлексивному критерию

Обобщив результаты диагностики состояния готовности к профессиональному саморазвитию будущих педагогов профессионального обучения, выяснилось, что у 37,61 % студентов КГ и 39,16 % студентов ЭГ выявлен низкий, 44,08 % студентов КГ и 44,89 % студентов ЭГ – средний, 18,31 % студентов КГ и 15,95 % студентов ЭГ – высокий уровень готовности к данной деятельности. Графическая интерпретация результатов диагностики представлена на диаграмме (рис.2.5.):

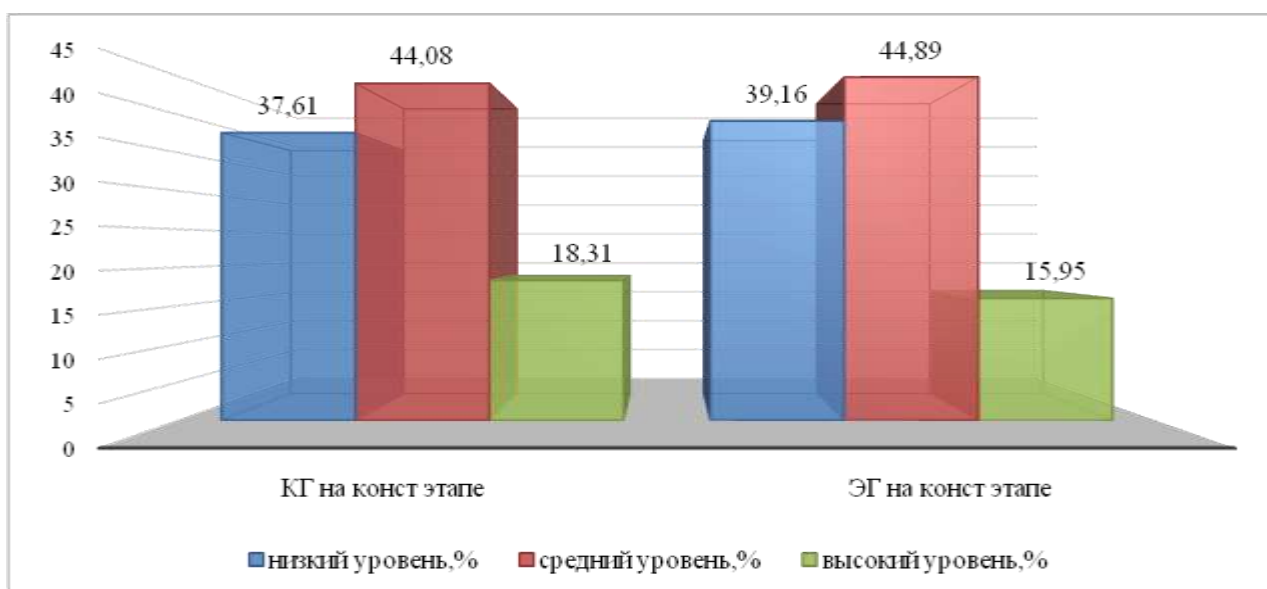


Рисунок 2.5 – Обобщенные результаты диагностики исходного уровня готовности к профессиональному саморазвитию будущих педагогов профессионального обучения

Результаты диагностики исходного уровня готовности студентов контрольных и экспериментальных групп к профессиональному саморазвитию свидетельствуют о необходимости реализации в образовательном процессе вуза специально разработанных педагогических условий, которые позволят оптимизировать процесс подготовки конкурентоспособных педагогов, осуществляющих образовательную деятельность по программам среднего профессионального образования, в соответствии с тенденциями профессионально-педагогического образования и требованиями современного общества к педагогу профессионального обучения.

Решение четвертой задачи опытно-экспериментальной работы связано с апробацией разработанных педагогических условий формирования готовности будущих педагогов профессионального обучения к профессиональному саморазвитию в образовательном процессе вуза: формирование у будущих педагогов профессионального обучения мотивации к профессиональному саморазвитию; использование интегративного ресурса профессионально-педагогических дисциплин; применение технологий образовательного события во внеаудиторной практике подготовки будущих педагогов профессионального обучения. Для этого был осуществлен формирующий этап педагогического эксперимента, подробное описание реализации которого будет приведено в параграфе 2.2. В данной части параграфа мы отметим, что в формирующем этапе педагогического эксперимента участвовали привлеченные на констатирующем этапе педагогического эксперимента студенты экспериментальных (ЭГ) и контрольных (КГ) групп, с сохранением их распределения в этих группах. Студенты экспериментальных групп находились под воздействием специально подобранных для эффективного формирования готовности к профессиональному развитию педагогических условий. Студенты контрольных групп (КГ) обучались по традиционной методике.

Для решения пятой задачи опытно-экспериментальной работы был проведен контрольный этап педагогического эксперимента, который позволил определить степень эффективности разработанных педагогических условий, а также судить о значимости полученных результатов формирования готовности будущих педагогов профессионального обучения к профессиональному саморазвитию. Во время этого этапа проведено сравнение полученных на констатирующем и на формирующем этапах педагогического эксперимента данных в экспериментальных (ЭГ) и контрольных (КГ группах). Массивы эмпирических данных подвергались количественной и качественной обработке, выводы исследования подтверждались методами математической статистики: критерий Пирсона

(χ^2), который позволил определить различие в уровнях готовности у студентов экспериментальных и контрольных групп.

Подробно контрольный этап опытно-экспериментальной работы по формированию готовности будущих педагогов профессионального обучения к профессиональному саморазвитию представлен в п.п. 2.3.

Таким образом, рассмотренный алгоритм организации и проведения опытно-поисковой работы по формированию готовности будущих педагогов профессионального обучения к профессиональному саморазвитию позволит подтвердить теоретические положения диссертационного исследования и проверить результативность разработанных педагогических условий.

2.2 Реализация педагогических условий формирования готовности к профессиональному саморазвитию у будущих педагогов профессионального обучения

Наиболее распространенным подходом к реализации педагогических условий в научном исследовании является осуществление поэтапного использования совокупности методического инструментария (методов, приемов, средств), что является практическим способом решения задач исследования на основе определенных и обоснованных педагогических условий.

При реализации педагогических условий формирования готовности к профессиональному саморазвитию у будущих педагогов профессионального обучения мы учли результаты анализа стандарта высшего образования образовательно-квалификационного уровня «бакалавр» по направлению подготовки 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)».

Реализация педагогических условий формирования готовности к профессиональному саморазвитию осуществляется в три этапа (прогностический, проектировочный, практический), которые призваны решить определенные задачи с помощью соответствующего методического

инструментария и обеспечить достижение результата.

Прогностический этап. На первом этапе основными задачами выступают формирование ценностных ориентаций и мотивации к профессиональному саморазвитию. Прогностический этап призван развить интерес к процессу саморазвития, вызвать у будущих педагогов профессионального обучения стойкое желание познавать себя и работать над собой, становиться профессионалом своего дела, потребность в самоактуализации, достижении успеха, раскрытии личностного потенциала, стремление к самореализации в контексте профессиональной деятельности. Анализ научных трудов, посвященных вопросам мотивации, позволил сделать вывод, что наиболее устойчивая мотивация и мотивы являются внутренне обусловленными. Однако внешние ситуативные факторы, обстоятельства и условия в случае значимости для человека могут влиять на мотивацию. Следовательно, нами разработан комплекс стимулирующих факторов, действующих на мотивы учебной деятельности, мотивы достижения успеха, мотивы личностного становления и профессионального роста, охватывая эмоциональную, познавательную, социальную и волевую сферы личности, подробно рассмотренные в п. 1.3.

Для обеспечения положительного эмоционального фона в течение практического занятия или в процессе изучения учебного предмета в целом целесообразно создание ситуаций успеха. Оказываясь в такой ситуации эмоционально-нравственных переживаний, студент с одной стороны имеет возможность получить удовольствие от того, что личностные достижения признаны другими студентами и преподавателем, а с другой у студента повышается уровень притязаний, самооценки, формируется оптимистическая перспектива результатов деятельности, а также гуманистическая профессиональная позиция по сотрудничеству с субъектами педагогического процесса. Ситуацию успеха на занятии по профессионально-педагогическим дисциплинам можно создать, используя такие приемы как «эмоциональное поглаживание», «коллективная похвала», «шанс», «эврика»,

«анонсирование», «задания разной сложности» и др. (табл.2.5).

Таблица 2.5 – Психолого-педагогические приёмы создания ситуации успеха у будущих педагогов профессионального обучения

Приемы	Характеристика психолого-педагогических приёмов создания ситуации успеха
1	2
«Эмоциональное поглаживание»	выражается в подбадривающем и поддерживающем отношении педагога к обучающемуся в процессе выполнения какого-либо задания: «молодец», «у тебя всё получится», «я не сомневаюсь в успешном результате» и др.;
«Коллективная похвала»	когда за определенные достижения в учебной и творческой деятельности обучающийся получает высокую оценку не только от педагога, но и от других студентов;
«Шанс»	позволяет обучающемуся раскрыть свои потенциальные возможности при решении педагогических ситуаций;
«Эврика»	приём, направленный на создание условий, в процессе которых обучающийся в ходе учебно-профессиональной деятельности получает новый результат, открывающий для него перспективы познания. При этом педагог должен не только заметить данное открытие, но и поддержать обучающегося, замотивировать его на новые свершения;
«Анонсирование»	приём организации и проведения репетиции будущего действия, который за счёт данной репетиции создаёт уверенность в своих силах;
«Задания разной сложности»	прием, позволяющий каждому студенту выбрать и выполнить задание, соответствующее уровню интеллектуального развития. При этом содержание задания должно быть одинаковым, а студенты выбирают объем и сложность выполнения данного задания. Таким образом, «сильные» получают шанс показать свою эрудицию, а «среднячки» и «слабые» могут отличиться творческим походом, что в свою очередь приведет к получению удовлетворения от выполненного задания.

Использование указанных приемов, способствующих воздействию на эмоциональную сферу личности будущего педагога профессионального обучения, предполагает возникновение благоприятных предпосылок для восприятия нового, желания продемонстрировать себя, повышение уверенности студентов в своих силах, развитие положительной самооценки.

С целью формирования устойчивой положительной мотивации к профессиональному саморазвитию в дальнейшей профессиональной

деятельности мы в рамках опытной программы разработали и провели тренинг «Основы профессионального целеполагания». Этот тренинг является составной частью авторской опытной программы формирования готовности к профессиональному саморазвитию у будущих педагогов профессионального обучения «Современный педагог профессионального обучения». Целью его проведения было научить будущих педагогов профессионального обучения различать профессиональные и личностные цели, правильно их формулировать, планировать стратегические и тактические действия для эффективного достижения намеченных целей; помочь определить место цели в процессе профессионального саморазвития.

Приводим тезисные основные составляющие плана-проспекта тренинга «Основы профессионального целеполагания»:

– Введение. Сообщения темы и краткое обоснование. Мини-диалог «Миссия. Цель. Мечта».

– Знакомство. Введение понятий «цель», «целеполагание», «миссия», «призвание», «профессиональное саморазвитие».

– Групповая дискуссия «Почему рядовой человек не достигает цели: не знает, чего хочет; знает, чего хочет, но сознательно целей не ставит; ставит цели неправильно?».

– Современные понимания, технологии и методики формулирования целей. Виды целей. Демонстрация примеров целеполагания. Мини-диалог.

– Оценка основных направлений жизнедеятельности личности. Упражнение «Колесо баланса».

– Отработка навыков целеполагания участниками согласно предложенным критериям. Авторское упражнение «Дорогая мастера».

– Определение профессиональных целей. Игровой практикум «Цель». Формулировка участниками иерархии профессиональных целей в контексте профессионального их развития.

– Завершение тренинга. Подведение итогов. Обратная связь.

На этом этапе следует использовать такие методы активного обучения

как дискуссионный с проведением обучающих дискуссий и использованием приема сторителлинга; проблемный с выполнением различного рода проблемных задания и использованием такого инструмента целеполагания, как таксономия Блума. В результате это происходит творческая обработка информации и возникновение потребности в новых знаниях, что реализуется в целенаправленной познавательной активности. В контексте нашего исследования мы предлагаем использовать в качестве педагогической поддержки статьи по тематике профессионального саморазвития, в частности статьи Н.С. Белобородовой, Т.А. Черниковой [25], И.А. Бобровой, О.В. Чурсиновой [32], Э.Ф. Зеера, В.С. Третьяковой, М.В. Зиннатовой [99], М.И. Рожкова, И.В. Ивановой [211] и др.

Использование проблемных методов обучения в целом способствует эффективному развитию познавательной сферы студентов, адаптивных качеств личности, необходимых для самоопределения в обществе и осознанного выбора путей реализации перспектив своего развития.

Уже в процессе работы в рамках прогностического этапа начинается влияние на социальную сферу будущих педагогов профессионального обучения через личный пример преподавателя, знакомство с передовым педагогическим опытом и достижениями педагогов-новаторов, что может осуществляться с использованием следующих дидактических инструментов: анализ и решение педагогических ситуаций, которые студенты наблюдали в период прохождения педагогической практики в Обособленном подразделении «Многопрофильный педагогический колледж Луганского государственного педагогического университета».

Перечисленные инструменты будут способствовать формированию у студентов образа идеального педагога, мастера производственного обучения и положат начало реализации тематических мини проектов. Суть использования метода проектов с целью влияния на волевую сферу студента заключается в организации самостоятельных учебных действий по решению актуальной проблемы и представления результатов, что будет

способствовать формированию осознанного ценностного отношения к профессиональному саморазвитию. Дидактические возможности метода проектов при изучении профессионально-педагогических дисциплин достаточно широки. Этот метод имеет устойчивую ориентацию на личность студента, его потребности и возможности, основан на принципах сотрудничества и привлечения студентов к активным видам деятельности.

На прогностическом этапе основное внимание уделено подготовке мини-проектов, раскрывающих разные аспекты «Я-концепции» педагога профессионального обучения. Ориентировочная их тематика: вызовы XX века на пути педагогической деятельности; трансформация ролей современного педагога профессионального обучения: тьютор, коуч, фасилитатор, едвайзер; профессиограмма педагога профессионального обучения; характеристика профессионально значимых личностных качеств педагога профессионального обучения; профессионально-педагогическая компетентность, парадигма профессионального развития педагога профессионального обучения: от адаптации, стагнации к саморазвитию. Результаты работы над мини-проектами по предложенным темам использовались при разработке профессиональной «Я-концепции» на следующем проектировочном этапе формирования готовности к профессиональному саморазвитию.

На прогностическом этапе внедрено педагогическое условие: формирование мотивации к профессиональному саморазвитию через комплекс стимулирующих факторов, и как результат соответственно раскрыт мотивационно-ценностный компонент готовности к профессиональному саморазвитию.

Следующим является *проектировочный этап*, который ставит перед будущими педагогами профессионального обучения следующие задачи: овладение системой специальных знаний об особенностях профессионального саморазвития, разработка тактики и выбор способов его осуществления, осмысление характеристик собственной личности,

определение противоречий между «Я-реальным» и «Я-идеальным», разработка профессиональной «Я-концепции», определение направлений совершенствования личностных качеств и профессионально-педагогической компетентности, определение индивидуальной стратегии профессионального саморазвития, выработка электронного портфолио, систематизирующего теоретические и практические наработки.

В течение этого этапа актуализируются возможности интегративного ресурса профессионально-педагогических дисциплин, предусматривающие проработку информационных блоков по тематике профессионального саморазвития, состоящих из теоретической части и практикумов.

Учебные дисциплины «Методика профессионального обучения», «Педагогические технологии» характеризуются значительным интегративным ресурсом. Мы учитывали, что учебный материал, составляющий базу для интеграции, должен быть интеллектуальным и эмоциональным, открывать возможности для личной идентификации и проекции, содержать элемент новизны, только при таких условиях интегративный подход будет способствовать саморазвитию личности, самоидентификации в профессиональной деятельности, обогащая знание и опыт.

Следует обратить внимание, что перед внесением информационных блоков по тематике профессионального саморазвития в содержание изучения дисциплин мы провели анализ соответствующей рабочей учебной программы и выделили содержательные модули, дополнение которых будет целесообразным и органическим.

Задача дисциплины «Методика профессионального обучения» состоит в формировании умений и навыков методически грамотно и творчески осуществлять педагогический процесс в учебных заведениях системы профессионального образования, ориентируясь на потребность студентов к самостоятельному, свободному, творчески активному подходу и осмыслению знаний и готовности к внедрению инновационных стратегий обучения.

Учебная дисциплина «Методика профессионального обучения» относится к обязательной части учебного плана подготовки бакалавров по направлению подготовки 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)». Изучается дисциплина в 6 и 7 семестрах. Общее количество часов для изучения дисциплины составляет 252 часа, распределенных на 7 кредитов, из них 40 часов – лекции и 56 часов – практические и семинарские занятия.

Выделим темы в рамках теоретической и практической части рабочей программы дисциплины, которые охватывают некоторые аспекты профессионального саморазвития будущих педагогов профессионального обучения:

- методы профессионального саморазвития личности;
- приемы профессионального саморазвития личности;
- тренинг профессионального саморазвития;
- «Я-концепция» профессионального саморазвития будущего педагога профессионального обучения;
- проектирование программ профессионального саморазвития.

Такой выбор тем не случаен, ведь мы, интегрируя информационные блоки, стремимся расширить диапазон компетенций и представления будущих педагогов профессионального обучения об их личности, возможностях и способах самоактуализации в рамках профессиональной деятельности, не уменьшая качественные показатели профилирующих знаний, но и углубляя их, что еще раз подчеркивает органичность внесения информационных блоков. Таким образом, дополнение соответствующих содержательных модулей дисциплины «Методика профессионального обучения» обеспечивает взаимодействие субъектов учебно-воспитательного процесса, направленного на повышение мотивированности студентов, организацию и осуществление поисковой деятельности, активное и самостоятельное получение тематической информации и знаний, овладение способами применения полученных данных в условиях профессионального саморазвития.

Рассмотрим рабочую программу учебной дисциплины «Педагогические технологии» подготовки бакалавра по направлению подготовки 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)». Основной целью дисциплины является формирование у обучающихся способности к разработке и использованию педагогических технологий для решения задач профессионального образования. Для этого необходимо решить следующие задачи: дать представление о сущности и значимости современных технологий в образовании и включении их в собственную деятельность; ознакомить с практикой применения современных педагогических технологий (интерактивных, креативных, технологий саморазвития и др.).

Исходя из того, что алгоритм осуществления профессионального саморазвития педагогов профессионального обучения базируется на процессах самопознания и самоанализа, предполагает мотивированное освоение теоретических особенностей и практических способов саморазвивающейся деятельности, разработку индивидуальной стратегии (цели, задачи, пути достижения), ее фактическую реализацию, самоконтроль и критическую и коррекцию указанной активности, нами выделены следующие темы:

- технологии развития критического мышления;
- технология портфолио;
- технологии тайм-менеджмента;
- технологии профессионального саморазвития во внеаудиторной работе.

Интегративный ресурс позволяет в процессе изучения профессионально-педагогических дисциплин формировать ценностные ориентации студентов, знакомить с определенной профессиональной проблематикой, в нашем случае раскрывать особенности феномена профессионального саморазвития, на основе качественного дополнения содержательного наполнения и отбора релевантных учебных материалов.

Исходя из этого, при разработке информационных блоков нами были

подобраны разноплановые методы и формы представления и обработки учебного материала.

Решение поставленных задач происходит путем использования таких методов как «кейс-метод, метод портфолио, метод проектов, методы интерактивного группового взаимодействия (Мировое кафе, Метод У. Диснея, Мастерская будущего, метод WOOP), проработка профессиональных ситуаций, раскрывающих проблематику профессионального саморазвития будущего педагога профессионального обучения» [151].

Р.М. Гаранина, А.А. Гаранин считают, что «обучение кейс-методом позволяет повысить мотивацию студента и объединить все внешние и внутренние составляющие успешной социализации студента в образовательном пространстве вуза» [64, с. 292].

Качественные материалы к кейсу можно получить с помощью анализа научных статей, монографий и научных отчетов, посвященных той или иной проблеме, в ракурсе нашего исследования – профессионально личностному саморазвитию.

Кейс может быть представлен как в мультимедийном, так и печатном виде, так же может быть дополнен наглядным материалом в виде фотографий, таблиц или диаграмм.

На проектировочном этапе мы предлагаем проработать кейс «Разработка «Я-концепции» профессионального саморазвития будущего педагога профессионального обучения», в рамках которого студенты анализируют собственные представления о себе и видении одноклассников, проходя тестирование личностных характеристик, прорабатывают теоретические и практические аспекты создания профессиональной Я-концепции. Проект кейса представлен в Приложении Г.

Теоретические положения, представленные в работах Е.П. Аксеновой, С.Т. Джанерьян, А.М. Рикель, В.В. Усольцевой и др. [6, 80; 210; 251] позволили определиться с необходимыми компонентами профессиональной

Я-концепции (Приложение В).

С целью систематизации полученных знаний, характеристик собственной личности, профессиональных наработок, самооценки собственных достижений на проектировочном этапе используется метод Портфолио.

Портфолио представляет собой «самопрезентацию учебных достижений студента, которые он самостоятельно и оперативно фиксирует» [77].

Портфолио можно рассматривать и как метод оценки компетенций и технологии управления учебно-профессиональной деятельностью студента [212]. В соответствии с этим может включать самые разные рубрики в зависимости от поставленной цели и может отражать определенные умения и компетентности, а также опыт практической деятельности.

Студенты могут разработать электронное портфолио будущего педагога профессионального обучения в виде веб-сайта, постоянно размещенного в сети Интернет с регулярной актуализацией материалов по результатам профессионального саморазвития. На проектировочном этапе студентам предлагается стать участниками воркшопа, посвященного конструированию электронного портфолио, разработка которого завершится на третьем, практическом этапе.

Структура портфолио индивидуальна, однако для обеспечения эффективности процесса портфолио должно включать в себя не только личные данные о студенте и результатах его деятельности, но и оценку результатов (дипломы, сертификаты, отзывы, рецензии) и обязательно самооценку результатов (анализ достигнутых результатов, ошибок, формирование новых целей и задач). Использование метода портфолио, в частности, работа над проектированием электронного портфолио решает ряд актуальных задач, возникающих в процессе профессионального саморазвития. Прежде всего, будущие педагоги профессионального обучения получают возможность самопрезентации, работа над портфолио предполагает самопознание, рефлексивную самооценку, критическое

отношение к собственной работе, осмысление предыдущего опыта. Поскольку портфолио находится в открытом доступе, оно может рассматриваться как пространство для профессиональной коммуникации и субъективной внешней оценки деятельности. Актуальностью отличается тот аспект работы над электронным портфолио, который раскрывает процесс достижения результата, овладения компетентностями, получения опыта (Приложение Б).

На проектировочном этапе также был проведен тренинг по проектированию индивидуальной стратегии профессионального саморазвития. По сути, организационная форма тренинга предполагает активное творческое взаимодействие участников между собой. В процессе прохождения тренинга участники сравнивают характеристики «реального Я» с «идеальным Я» (разработано на основе компетентностных характеристик образа-примера педагога профессионального обучения). То где происходит несовпадение и становится целью профессионального саморазвития. Благодаря применению методов интерактивного группового взаимодействия («Метод У. Диснея», «Мастерская будущего», метод «WOOP» и т.п.) каждый студент получает возможность определить конкретные задачи для осуществления профессионального саморазвития и в процессе группового обсуждения определить возможные препятствия, способы их избегания и таким образом спроектировать индивидуальную стратегию усовершенствования как личностных черт, так и профессиональных компетентностей.

Например, прием WOOP позволяет рассмотреть достижение цели по шагам, раскрывающими его название – англ. W-wish (желание), O-outcome (результат), O-obstacle (помеха), P-plan (план). Данный прием был реализован на практическом занятии по теме «Проектирование программ профессионального саморазвития».

«Метод У. Диснея», «Мастерская будущего» обеспечивают поиск способов решения проблемы с фантастической, критической и

реалистической точек зрения. Они эффективно были использованы на практических занятиях по учебному предмету «Педагогические технологии» и представлены в разработанной нами рабочей тетради [146].

Таким образом, реализация организационно-педагогического условия по использованию интегративного ресурса профессионально-педагогических дисциплин позволила наполнить когнитивно-деятельностный компонент готовности к профессиональному саморазвитию, способствовала развитию мотивационно-ценностных оснований профессионального саморазвития студентов, создала основу для формирования рефлексивных умений и навыков, личностно-регуляторных качеств, значимых для профессионального саморазвития будущих педагогов профессионального обучения.

Таким образом, переходя к третьему, *практическому этапу*, студенты имеют устойчивую мотивацию, ценностное отношение и основательные теоретические знания, которые раскрывают основы процесса профессионального саморазвития. У будущих педагогов также сформированы практические умения работы над собой (разработана профессиональная «Я-концепция» и индивидуальная стратегия профессионального саморазвития, начата работа над электронным портфолио). Следовательно, задачами этого этапа выступают: активная реализация стратегии профессионального саморазвития, выработка навыков рефлексивной самооценки и анализа эффективности выбранных способов активности, умение вносить коррективы в процессе профессионального саморазвития.

В процессе реализации практического этапа формирования готовности к профессиональному саморазвитию было внедрено педагогическое условие: применение технологий образовательного события во внеаудиторной практике подготовки будущих педагогов профессионального образования.

Университетская среда организации внеаудиторной работы в определенной степени способствует развитию личностных

профессиональных качеств будущего педагога профессионального обучения таких, как способность к организации собственного времени, собственных интеллектуальных и эмоционально-волевых ресурсов для повышения эффективности деятельности по проектированию, разработке, организации, оптимизации и обеспечению учебно-производственного и производственно-технологического процессов; способность к генерированию и применению в психолого-педагогической и производственно-технологической деятельности собственных идей с целью совершенствования повышения их результативности; способность проявлять креативность, творчество, инициативу в достижении успеха в психолого-педагогической и производственно-технологической деятельности и др.

Именно под таким углом зрения разработана опытная программа формирования готовности к профессиональному саморазвитию у будущих педагогов профессионального обучения во внеаудиторной работе «Современный педагог профессионального обучения», основанная на применении технологий образовательного события.

Цель программы: формирование готовности к профессиональному саморазвитию у будущих педагогов профессионального обучения как важной составляющей профессионализма.

Задачи программы:

- реализация исследовательского проекта «Современный педагог профессионального обучения»;
- создание внеаудиторных мастер-классов, направленных на стимулирование активного самовыявления студентами готовности к профессиональному саморазвитию;
- организация деятельности учебно-производственного отдела «Обслуживающие технологии» (далее – УПО «Обслуживающие технологии»), с построением на его основе учебно-исследовательской работы студентов, направленной на создание ими собственных творческих проектов, мастер-классов, тренингов, деловых игр с их последующим обнародованием

и специально организованной рефлексией участников УПО «Обслуживающие технологии»;

– расширение круга специальных профессиональных компетентностей студентов посредством овладения методикой организации и проведения внеаудиторного учебного мероприятия – «Фестиваля профессионального саморазвития»;

– участие студентов в инновационных образовательных мероприятиях;

– сопровождение студентов при использовании технологий образовательного события для самопрезентации и продвижения собственных творческих образовательных продуктов: открытых лекций, мастер-классов, тренингов, деловых игр, индивидуальных консультаций и т.д.

Целевая комплексная программа формирования готовности к профессиональному саморазвитию у будущих педагогов профессионального обучения разработана на основе авторского определения этой готовности и наличия ее признаков у студентов, упорядочение совокупности конкретных целей всех элементов программы, отражающей их подчиненность и взаимосвязь, учет типичных затруднений, препятствий, мешающих достижению; определение исполнителей, обеспечивающих реализацию программных мероприятий; разработка системы контроля за выполнением программы, исходя из ответов на вопрос «что сделать, какого результата добиться?».

Значение реализации экспериментальной программы заключалось в гарантированном педагогическом и методическом обеспечении благодаря подчинению всех этапов выполнения программы главной цели – формированию готовности к профессиональному саморазвитию у будущих педагогов профессионального обучения в процессе решения конкретных учебных задач во внеаудиторной работе.

Особое место в этой программе занимает УПО «Обслуживающие технологии» – учебно-производственный отдел, созданный на базе Института физико-математического образования, информационных и

обслуживающих технологий ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ» (Приложение Д). Руководителем данного отдела является автор диссертационного исследования. На базе УПО «Обслуживающие технологии» и проходила реализация творческих проектов, мастер-классов, тренингов, деловых игр и других видов внеаудиторной работы студентов в рамках проекта «Современный педагог профессионального обучения».

Одной из задач организованной учебной деятельности в рамках программы формирования готовности студентов к профессиональному саморазвитию во внеаудиторной работе «Современный педагог профессионального обучения» определено развитие профессиональных и специальных компетентностей. В основу этой концепции заложена идея формирования компетентного педагога профессионального обучения, не только имеющего необходимые базовые специальные знания и навыки, а проявляющий профессионализм через различные действия, в том числе умение адекватно реагировать в нестандартных профессиональных ситуациях, брать на себя ответственность, быть динамичным и гибким. Тематики программы направлены, кроме развития ключевых (общих) компетентностей, на развитие специальных (профессиональных) с расширением педагогической направленности специфики образовательной программы на профессиональное самоопределение будущих педагогов профессионального обучения.

Каждый пункт программы логически базируется на полученных студентами знаниях, умениях, навыках проработки тематик профессионально-педагогических дисциплин. Логика реализации опытной программы внеаудиторной работы выстроена так, что каждый следующий пункт для студентов имеет как профессиональное, так и личностное значение, поскольку пошагово дополняется и совершенствуется: от проработки профессионального портрета «Современного педагога профессионального обучения», методической помощи в создании целостного собственного творческого продукта в виде лекции, мастер-класса, тренинга,

деловой игры к презентации их в рамках мероприятия – «Фестиваля профессионального саморазвития» с последующей рефлексией и подведением итогов (Приложение Е).

Приводим описание организации и проведения внеаудиторного учебного мероприятия – «Фестиваль профессионального саморазвития», который особенно отчетливо демонстрирует единство всех доминант педагогического сопровождения формирования готовности к профессиональному саморазвитию у будущих педагогов профессионального обучения во внеаудиторной работе и является составной частью опытной программы с целью расширения компетентности студентов.

Методика подготовки и проведения фестиваля является сложной и специфической, требует от организаторов учета многих важных педагогических закономерностей и факторов, которые необходимо исследовать. Остановимся на тех общих педагогических особенностях массовых мероприятий, которые можно проследить на примере экспериментально исследуемого фестиваля.

Одной из первых педагогических особенностей является то, что студенты нацелены на понимание значимости и применения методики образовательных фестивалей (как и любых других форм организации профессионального обучения), осознание потребности системного, структурированного подхода: определение миссии, целей, мотивации, ожидаемого результата профессиональной деятельности, основных средств, методов, форм организации данной деятельности, контроля за процессом организации и полученными результатами.

Во-вторых, педагогическое сопровождение организации и проведения фестивалей является двусторонним процессом организации практической и теоретической деятельности участников (субъектов) обучения, обусловленный закономерностями и особенностями содержания профессионального обучения.

В-третьих, задачи педагогического сопровождения заключаются в том,

чтобы на основе изучения и анализа явлений и действий в рамках профессионального образования раскрыть общие закономерные связи, особенности процесса подготовки и организации образовательного события, пошаговой структуры его проведения, а также определить содержательные составляющие, особенности мотивации, средств, методов, форм организации профессионального обучения в рамках таких образовательных мероприятий в целом.

В-четвертых, важной составляющей сопровождения является стимулирование студентов к выявлению ими определенных педагогических закономерностей организации, обобщения и разработки собственных рекомендаций будущим коллегам педагогам профессионального обучения относительно учебной деятельности участников как субъектов массовых мероприятий.

Сценарий «Фестиваля профессионального саморазвития» рассчитан на один день:

9.30-10.00 – регистрация участников;

10.00–11.00 – презентация тренеров/мастеров фестиваля со сцены конференц-зала;

11.10–12.40 – тренинги развития /мастер-классы/лекции/ игры (1 час 40 минут);

12.50–14.20 тренинги развития /мастер-классы/лекции/ игры (1 час 40 минут);

14.20–14.50 обед;

15.00–16.30 – тренинги/мастер-классы/лекции/развивающие игры (1 час 40 минут);

16.40–17.10 – подведение итогов.

Все перерывы – 10 минут.

Студенты, которые выступают в ролях тренеров/мастеров и проводят тренинги/мастер-классы, с 10.00 до 11.00, коротко (в течение 1–2 минут) со сцены рассказывают участникам о том, что интересного, нового,

познавательного будет на тренинге/мастер-классе, который они проведут; о его содержании, основных формах и методах, которые будут представлены; результаты, которые получают участники от его посещения.

Три линейки тренингов/мастер-классов длятся по 1 часу 30 минут. Одновременно на площадках фестиваля (в аудиториях университета) в каждой линейке проходят от 3 до 4 интерактивных тренингов/мастер-классов или деловых игр. Участник (студенты, преподаватели) имеет возможность выбрать и посетить тот тренинг/мастер-класс, который ему наиболее интересен по тематике или понравился ему во время информирования тренером/мастером на короткой презентации. Предварительное информирование о тренерах, названиях и содержании проведенных тренингов осуществляется на сайте университета и в специально созданных онлайн-группах социальных сетей Vk. Тематику обучающих тренингов/мастер-классов выбирали сами студенты, которые объединились в микрогруппы с целью их подготовки и проведения:

- Технологии тайм-менеджмента или жизни в потоке?
- «Фишки» коучинга как залог успеха собственного дела.
- Искусство или предназначение: быть «Профи».
- Основы мнемотехники для педагога профессионального обучения.
- Харизма фаворита.
- Искусство самообладания: как управлять голосом.
- Зачем современному преподавателю нужны техники проведения мастер-классов?

Педагогическое сопровождение процесса подготовки и организации указанного мероприятия в рамках эксперимента «Фестиваль профессионального саморазвития» состояло в разработке вместе со студентами пошагового плана и четких инструкций действий для всех субъектов организации и проведения мероприятия. Структура мероприятия предусматривала главные этапы: подготовительный, основной, итоговый.

Сопровождение на всех этапах направлено на выполнение ведущей миссии или цели мероприятия, одновременно на решение специальных задач в соответствии с содержанием и этапом деятельности. Фестивали, как и другие массовые образовательные события, имеют несколько целей: ознакомительную, развивающую, учебную, познавательную, коммуникативную, релаксационную и т.п. Важно познакомить студентов со структурой массовых мероприятий и поставить задачу различать миссию, цели, задачи организации мероприятий и образовательные цели и задачи всех субъектов обучения.

В процессе формирования готовности к профессиональному саморазвитию у будущих педагогов профессионального обучения на подготовительном этапе организации фестиваля интересной задачей для студентов, по их отзывам, является определение миссии организуемого мероприятия, его согласование с профессиональными перспективными целями студентов. Краткая инструкция, прорабатываемая организаторами мероприятия по пониманию миссии мероприятия, вызвала спорные мнения, благодаря чему состоялась активная мини-дискуссия участников. Сделанные участниками обсуждения выводы совпадают с пониманием миссии как основной целью создания и проведения таких фестивалей. Ее определение нужно не только для понимания смысла проведения таких мероприятий с позиции удовлетворения потребностей участников, реализации конкурентных преимуществ, мотивации организаторов к его проведению, но и для ориентирования будущих педагогов профессионального обучения на миссию собственной профессиональной деятельности, направленность на совпадение личностных и профессиональных намерений и целей. Миссию важно определять на этапе становления и не изменять ее. Обычно миссию формулируют в двух вариантах: коротком (одно предложение) – брендовые лозунг мероприятия, направленный, прежде всего, на формирование его имиджа в обществе; расширенном – который создан для внутреннего пользования и подробно раскрывает все необходимые аспекты миссии, в

частности цель функционирования фестиваля, сферу деятельности, философию и методы достижения поставленных целей, методы взаимодействия с обществом (социальная направленность мероприятия). Правильно определенная миссия, хотя и имеет обычно общефилософское содержание, тем не менее обязательно включает в себя нечто педагогически важное, что делает ее уникальной, по существу характеризует именно ту меру, для которой она была разработана. Учебной миссией фестиваля определено создание инновационного образовательного пространства для общения, обмена опытом и информацией между участниками с целью их дальнейшего развития и самореализации; духовного, культурного и интеллектуального преобразования вузовского сообщества в целом, формирование новой образовательной модели и культуры отношений, эффективной во всех сферах, вдохновляющей людей на личностные и профессиональные достижения и позитивные изменения. Короткая миссия фестиваля: создание инновационного просветительского пространства для развития и самореализации студентов.

Миссия является ведущим, но не единственным элементом иерархии целей массовых образовательных мероприятий. С понятием «миссия» тесно связаны понятия «ценности», «цели», «показатели результативности», «целевые показатели», «ключевые факторы успеха», «компетентности». Все эти понятия формулируются на основе миссии. Ценностями экспериментального учебного фестиваля студенты определили: любовь, добро, искренность, синергию, дело, новизну, общение, открытость, развитие, щедрость.

Основными принципами – спокойствие, равновесие, положительность, легкость, удовольствие, комфорт для всех. Фирменным лозунгом выбрано: «Люби! Твори! Действуй!» Определены следующие конкурентные преимущества образовательного события: работать в команде; использовать синергетический эффект; с каждым фестивалем усовершенствовать алгоритм организации и проведения фестиваля; работать открыто; соблюдать

принципы; выбирать инновационные направления; уважительно относиться к каждому участнику как субъекту фестиваля.

Реализация целей и задач фестиваля нуждалась в пошаговой инструкции деятельности коллектива организаторов в виде дорожной карты, в которой календарно расписаны действия по организации коммуникации со всеми субъектами в течение подготовительного этапа мероприятия. Педагогическое сопровождение предусматривало обеспечение студентов методикой организации технической поддержки и содержательное наполнение сайта мероприятия, соответствующих страниц социальных сетей, наружной рекламы, изготовления полиграфической информационной и рекламной продукции для анонсирования мероприятия. Кроме того, систематизации и отбора содержания мероприятия требовались сопроводительные дополнительные мероприятия: пресс-конференция, организационные встречи, специальные тематические завтраки или вечеринки.

На основном этапе проведения фестиваля был налажен процесс организации пространства фестиваля – рассчитан по времени порядок проведения презентаций мастеров фестиваля, которыми выступали студенты экспериментальной группы, организация учебных занятий в соответствии с ранее сформированной программой и определенным расписанием, организация технического сопровождения в аудиториях, обустройство локаций регистрации, фотолокации и т.д.

Специальную часть педагогического сопровождения учебной деятельности в рамках мероприятия составляли методические консультации со студентами по подготовке и проведению ими тренингов, мастер-классов, других форм учебных занятий с соблюдением основной тематики – образовательные технологии для личностного и профессионального роста педагога, обобщение приоритетных тематик содержания, определение ведущих методов, средств, форм организации профессиональной деятельности. После представления материала предусмотрено обсуждение с

обязательной рефлексией. Именно рефлексивная оценка приводит к целостному представлению о знаниях, целях, содержании, формах, способах и средствах своей деятельности, а также позволяет критически отнестись к себе и своей деятельности в прошлом, настоящем и будущем времени и внести соответствующие коррективы.

Образовательное значение внедрения экспериментальной программы формирования готовности студентов к профессиональному саморазвитию во внеаудиторной работе «Современный педагог профессионального обучения» определяют мотивационно-ценностные ориентации как устойчивой системы направленности интересов и потребностей личности. Содержание и формы, определенных студентами учебных занятий в рамках фестиваля, разрабатывали с учетом компетентно-профессиональной и практико-академической доминант в соответствии с рефлексивно-оценочным компонентом и учетом ценностей всех уровней – от общечеловеческих, личностных – к профессиональным ценностям. Такими ценностными аспектами подготовленных учебных занятий определены: подчинение миссии, ведущей цели и определенным задачам учебной деятельности в рамках занятия указанному спектру ценностей; содержательное наполнение способствовало освоению, осознанию и восприятию студентами совокупной системы ценностей, помогало перевести ее в систему принципов и убеждений, формировало особую самооценку как предпосылку для профессионального саморазвития; определенные тематики раскрывали с помощью современных образовательных технологий, позволяющих студентам сформировать профессиональные ценности; направленность занятий на развитие проработанных в аудиторном формате профессиональных компетентностей, обеспечивающих будущему педагогу профессионального обучения успешную личностную, общественную, профессиональную самореализацию. Особую роль играют разработанные в соавторстве учебно-методические пособия для внеаудиторной самостоятельной работы по учебным дисциплинам: «Конструирование

одежды» [123] и «Педагогические технологии» [124], а также рабочая тетрадь для самостоятельной работы студентов [151]. Благодаря такому методическому направлению внеаудиторной работы ценностное наполнение приобретают все дидактические составляющие программы: целевая и мотивационная ориентированность, определенное содержание и тематика, применяемые технологии организации обучения, адекватная организация образовательной среды, эмоционально психологическое состояние субъектов, профессиональные и личностные качества мастеров/преподавателей.

Можем сказать, что поэтапная организация процесса формирования готовности к профессиональному саморазвитию у будущих педагогов профессионального обучения является целенаправленным процессом постепенного овладения специальной системой знаний, умений и навыков, необходимых для успешной реализации образовательных задач и эффективной профессиональной деятельности. При этом разработанный алгоритм определяет последовательность экспериментальной работы над наиболее важными структурными элементами методического обеспечения формирования готовности к профессиональному саморазвитию у будущих педагогов профессионального обучения (рис. 2.6).

Таким образом, под реализацией педагогических условий формирования готовности к профессиональному саморазвитию у будущих педагогов профессионального обучения мы понимаем целенаправленный, структурированный, личностно-ориентированный процесс поэтапного применения совокупности методического инструментария (методов, приемов, средств учебно-воспитательного взаимодействия) в практику профессиональной подготовки студентов направления подготовки 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)» с целью формирования мотивационно-ценностного, когнитивно-деятельностного и рефлексивно-оценочного компонентов указанной готовности на основе определенных и обоснованных педагогических условий (формирование у будущих педагогов

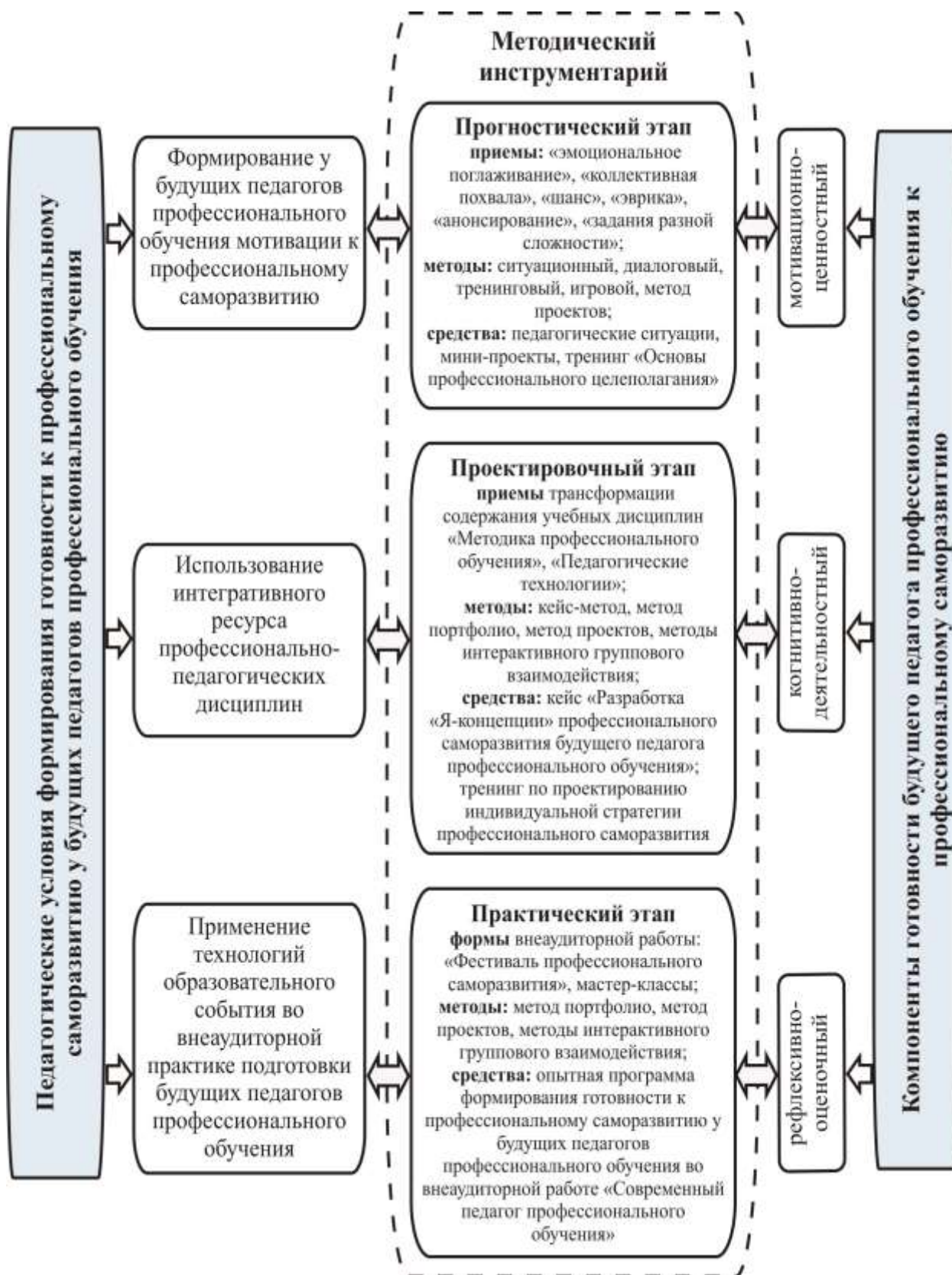


Рисунок 2.6 – Реализация педагогических условий формирования готовности к профессиональному саморазвитию у будущих педагогов профессионального обучения

профессионального обучения мотивации к профессиональному саморазвитию; использование интегративного ресурса профессионально-педагогических дисциплин; применение технологий образовательного события во внеаудиторной практике подготовки будущих педагогов профессионального обучения). Спроектированный алгоритм реализации педагогических условий требует экспериментальной проверки его эффективности.

2.3 Анализ результатов опытно-экспериментальной работы

Проверка эффективности предложенной методики реализации педагогических условий формирования готовности к профессиональному саморазвитию будущих педагогов профессионального обучения осуществлялась путем определения количественных и качественных изменений готовности студентов к профессиональному саморазвитию было реализовано сравнительным анализом результатов констатирующего и контрольного экспериментов, а также сопоставление полученных данных с прогнозируемыми.

На этом этапе экспериментального исследования была использована уровневая дифференциация компонентов готовности, диагностический инструментарий по установленным критериям, которыми мы использовали на констатирующем этапе эксперимента. Диагностическому обследованию подлежали студенты как экспериментальных, так и контрольных групп, сформированных на начальной стадии формирующего этапа эксперимента. Сравнительные результаты исследования уровней сформированности компонентов готовности к профессиональному саморазвитию у будущих педагогов профессионального обучения контрольной и экспериментальной групп по всем выделенным критериям и показателям представлены в приложении Ж.

I субэтап контрольного среза был направлен на выявление уровня готовности студентов к профессиональному саморазвитию по мотивационно-ориентационному критерию. Он предусматривал установление изменений системы ценностных ориентиров студентов, интенсивности и устойчивости профессиональных интересов, в характере мотивации и степени осознания ими личностной и общественной значимости профессионального саморазвития, а также уровня сформированности волевых качеств.

В процессе изучения профессионально ценностных мотивов обучения будущих педагогов профессионального обучения были зафиксированы положительные изменения. В частности, повторный опрос студентов направления подготовки 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)» на тему «Мое призвание – педагог профессионального обучения» показал усиленный интерес к профессионально-педагогической деятельности и существенное улучшение в осознании ими значимости будущей профессии. К примеру, приведем отрывки из студенческих произведений: «Я понимаю, насколько важна профессионально-педагогическая деятельность педагога системы СПО. Ведь именно он способен открыть перед обучающимися его будущую профессию, открыть у каждого из них профессиональные способности», «Деятельность педагога колледжа, по моему мнению, очень интересна, творческая, полна педагогических находок. По-моему, это путь к творческой самореализации и профессиональному росту».

Так, значительное количество студентов экспериментальных групп (33,06 %) проявило устойчивый профессиональный интерес к профессионально-педагогической деятельности. Относительно проявления ценностных ориентаций студентов к будущей деятельности, то процент лиц с низким показателем также качественно изменился: если в начале эксперимента респонденты не считали выбранную профессию особо престижной и не изъявили желания упорно учиться дальше и работать (36,29 %), то на финальном этапе исследование этот процент уменьшился на 15,32 %.

Особенно заметными оказались трансформации по этому показателю в

экспериментальных группах: в начале эксперимента студентов, выразивших желание работать по специальности, было 27,42 %, в конце – 51,61 %. В контрольных группах такие изменения незначительны: процент респондентов с положительной мотивацией относительно профессиональной деятельности вырос с 25,41 % до 31,97 %. Количество студентов, которые не видят себя в будущем педагогами профессионального обучения, в контрольной группе не изменилось, в то время как в экспериментальной – уменьшилось с 24,19 % до 12,9 %.

Итак, результаты повторного исследования уровня интереса к профессионально-педагогической деятельности подтвердили прогнозируемые предположения о качественном и количественном улучшении готовности студентов экспериментальной группы к профессиональному саморазвитию по данному показателю.

Диагностирование уровня сформированной готовности к профессиональному саморазвитию будущих педагогов профессионального обучения по степени осознания личностной и общественной значимости профессионального саморазвития выявило определенные трансформации. По сравнению с констатирующим этапом исследования, доля респондентов, проявивших осознанное отношение к профессиональному саморазвитию в будущей профессиональной деятельности, значительно увеличилась. Так, среди преобладающих ответов встречаются суждения: «Я осознаю важность профессионального саморазвития будущего педагога, обеспечивающего непрерывный процесс личностного и профессионального становления», «Я понимаю, насколько важно осуществлять собственное саморазвитие, это предоставляет возможность достижения высоких результатов в будущей профессии», «Чтобы стать хорошим педагогом, обязательно нужно стремиться к повышению уровня профессионализма, постоянно заниматься самообразованием и развитием собственных способностей» и т.д.

Такие ответы свидетельствуют об устойчивом осознании студентами значимости профессионального саморазвития и стремлении стать

профессионалом. Равнодушных в начале эксперимента студентов, не считающих профессиональное саморазвитие педагога заслуживающим внимания, у ЭГ в начале работы было 40,32 %, а на заключительном этапе исследования этот процент уменьшился до 15,32%. Что касается КГ, то здесь качественные изменения незначительны: с 38,52 % до 31,97 %.

Изучение динамики мотивационной готовности будущих педагогов профессионального обучения к профессиональному саморазвитию происходило, как и на констатирующем этапе эксперимента, с помощью опросника А.А. Реана (Приложение А).

После осуществления необходимых диагностических процедур и количественной обработки полученных данных зафиксированы положительные изменения мотивационной основы профессиональной подготовки студентов. Особенно заметное качественное увеличение по этому показателю наблюдается в экспериментальных группах: в начале эксперимента студентов, которые характеризовались доминирующим стремлением к успеху в профессиональной деятельности, было 19,36%, в конце – 37,1%. В контрольной группе процент респондентов с положительной мотивацией изменился на 4,09%. Количество студентов, которые характеризуются неадекватностью профессионального самоопределения, неуверенностью в себе, мотивированы только во избежание неудач, уменьшилось в экспериментальных группах с 42,74% до 18,55%, в контрольных – всего на 9,01%.

Исследование реализации потребности в саморазвитии будущих педагогов профессионального обучения осуществляли с помощью теста (Приложение А). Обобщение полученных результатов позволило сделать вывод, что у большинства студентов экспериментальных групп активна реализация потребности в саморазвитии в будущей профессиональной деятельности. В частности, мы получили следующие результаты: на начальном этапе эксперимента 42,74% студентов из экспериментальных групп и 41,8 % студентов контрольных групп нуждались в саморазвитии, однако не имели устойчивой системы в его реализации. После эксперимента количество

студентов, считающих саморазвитие неотъемлемой составляющей обучения в вузах, составляет: в экспериментальных группах – 39,52%, в контрольных – 23,77%. Наряду с этим зафиксировано уменьшение доли респондентов экспериментальных групп, у которых нет устойчивой системы саморазвития: в начале эксперимента количество таких студентов в экспериментальных группах составило 40,32% (в контрольных группах – 38,52%), после эксперимента – соответственно 15,32% (в контрольных группах – 31,97%).

При определении уровня сформированности волевых качеств респондентов, участвовавших в экспериментальном исследовании (ЭГ), мы также наблюдали положительную динамику. Так, по полученным данным анкетирования, высокий уровень развития волевых качеств выявили 15,32% опрошенных, подавляющее большинство студентов находилось в пределах среднего уровня (48,39%), остальные 36,29% демонстрировали низкий уровень. После эксперимента распределение по уровням произошло следующим образом: высокий уровень выявили 33,06% респондентов, средний – 50,0%, низкий – 16,94%. В КГ оказались незначительные изменения: высокий уровень развития волевых качеств показали – 20,49% (в начале эксперимента 17,21%), средний – 48,36% (начале эксперимента 46,72%), низкий – 31,15% (в начале эксперимента 36,07%).

Полученные результаты диагностики позволили отследить динамику качественных трансформаций готовности к профессиональному саморазвитию будущих педагогов профессионального обучения по мотивационно-ориентационному критерию.

Результаты обработанных материалов представлены в Приложение Ж таблице Ж.1. Совокупная динамика готовности студентов к профессиональному саморазвитию по мотивационно-ориентационному критерию представлена на рисунке 2.7.

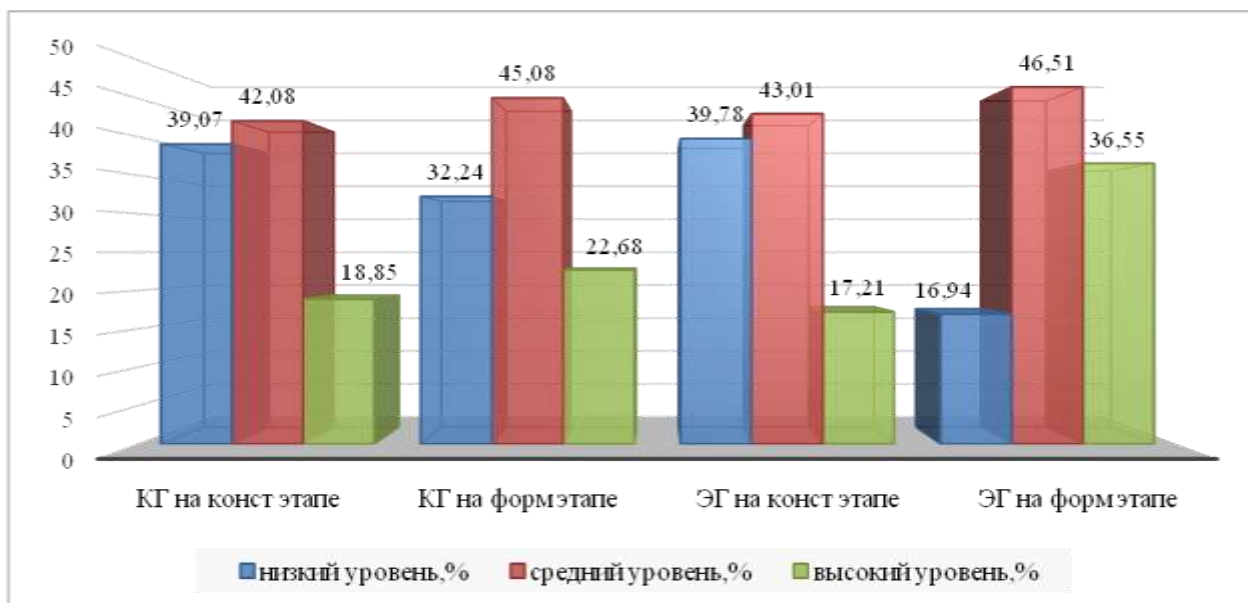


Рисунок 2.7 – Динамика формирования готовности будущих педагогов профессионального обучения к профессиональному саморазвитию по мотивационно-ориентационному критерию

Таким образом, проведенная на формирующем этапе экспериментальной исследования мотивационно-ориентационная работа существенно повлияла на характер мотивации будущих педагогов профессионального обучения к профессиональному саморазвитию, степень осознания ими личностной и общественной значимости профессионального саморазвития, их профессиональные интересы, развитие волевых качеств.

Исследование готовности будущих педагогов профессионального обучения к профессиональному саморазвитию по информационно-процессуальному критерию на II субэтапе контрольного эксперимента направлялось на определение результата овладения студентами системой психолого-педагогических, производственно-технологических знаний, умений и навыков, а также знаний, умений и навыков осуществления профессионального саморазвития. Диагностическая оценка осуществлялась с помощью методики, которая была апробирована на этапе констатирующего эксперимента.

Результаты повторного опроса по пониманию студентами понятия

«профессиональное саморазвитие будущего педагога профессионального обучения» и наблюдение за их участием в практических занятиях, мастер-классах, «Фестивале профессионального саморазвития» свидетельствуют о положительной тенденции качественного улучшения процесса усвоения и отношения к указанному феномену на современном этапе развития образования. Студенты ЭГ более осознанно, аргументировано доказывали необходимость подготовки к профессиональному саморазвитию у студентов направления подготовки 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)». Так, по мнению большинства респондентов ЭГ (76,2%), подготовка будущего педагога профессионального обучения к профессиональному саморазвитию существенно способствует развитию профессиональных качеств и творческих способностей студента, создает условия для непрерывного самосовершенствования и роста в педагогической деятельности, помогает реализации цели и раскрытию собственного потенциала», «помогает поиску инновационных методов обучения и воспитания».

Анализ результатов повторного анкетирования по I блоку «Профессионально-педагогические знания, умения и навыки» разработанной авторской анкеты (Приложение А) показал, что после эксперимента в экспериментальных группах распределение по уровням произошло следующим образом: высокий уровень выявили 35,49% респондентов (в начале эксперимента – 16,94%), средний – 51,61% (в начале эксперимента – 50,0%), низкий – 12,9% (в начале эксперимента – 33,06%). В контрольных группах изменения оказались незначительными: высокий уровень усвоения знаний показали 22,95% (в начале эксперимента – 18,85%), средний – 50,82% (в начале эксперимента – 46,72%), низкий – 26,23% (в начале эксперимента – 34,43%).

Диагностическая оценка уровня сформированности производственно-технологических знаний, умений и навыков у студентов направления подготовки 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)», что

осуществлялось, как и на этапе констатирующего эксперимента, с помощью II блока «Производственно-технологические знания, умения и навыки» авторской анкеты (Приложение В), позволила определить, что студенты, в основном высоко оценивают уровень своей подготовленности по профильным дисциплинам. Однако заметим, что самооценка респондентов экспериментальных групп отличается большей адекватностью. Так, полностью готовыми к этому виду деятельности считают себя 31,45% студентов ЭГ, КГ – 18,85%. Остальные студенты оценили уровень своей готовности следующим образом: в пределах среднего уровня – 48,39% ЭГ и 44,26% КГ (до эксперимента – 39,52% и 40,16%); не считают себя готовыми к профессиональному саморазвитию – 20,16% респондентов ЭГ (в начале эксперимента – 44,35%) и 36,89% респондентов КГ (в начале эксперимента – 44,26%).

Полученные результаты в процессе диагностирования уровня сформированности знаний, умений и навыков осуществления профессионального саморазвития, определяющие способность будущего педагога профессионального обучения к самоопределению, самоорганизации, самоуправлению и самооценке собственной профессиональной деятельности, также свидетельствуют о положительных изменениях в подготовке студентов экспериментальных групп по этому показателю. Контрольный срез показал увеличение категории студентов, имеющих высокий уровень, в экспериментальных группах до 32,25%. Показательны результаты, отражающие изменения в количестве опрошенных, которые выявили низкий уровень усвоения знаний: процент таких студентов уменьшился с 44,35% до 16,94%. В контрольных группах динамика представлена следующими изменениями: высокий уровень усвоения знаний показали 19,67% (до эксперимента – 17,22%), средний уровень – 48,36% (до эксперимента – 43,44%), низкий уровень – 31,97% (до эксперимента – 39,34%).

С целью определения обобщенных результатов диагностики

показателей информационно-процессуального критерия осуществлен подсчет суммарного количества баллов (средний показатель), что позволило осуществить распределение респондентов экспериментальных и контрольных групп по уровням сформированности готовности к профессиональному саморазвитию по указанному критерию. Обобщенные результаты диагностики представлены в Приложение Ж таблице Ж.2.

Совокупная динамика формирования готовности студентов к профессиональному саморазвитию по информационно-процессуальному критерию представлена на рисунке 2.8.

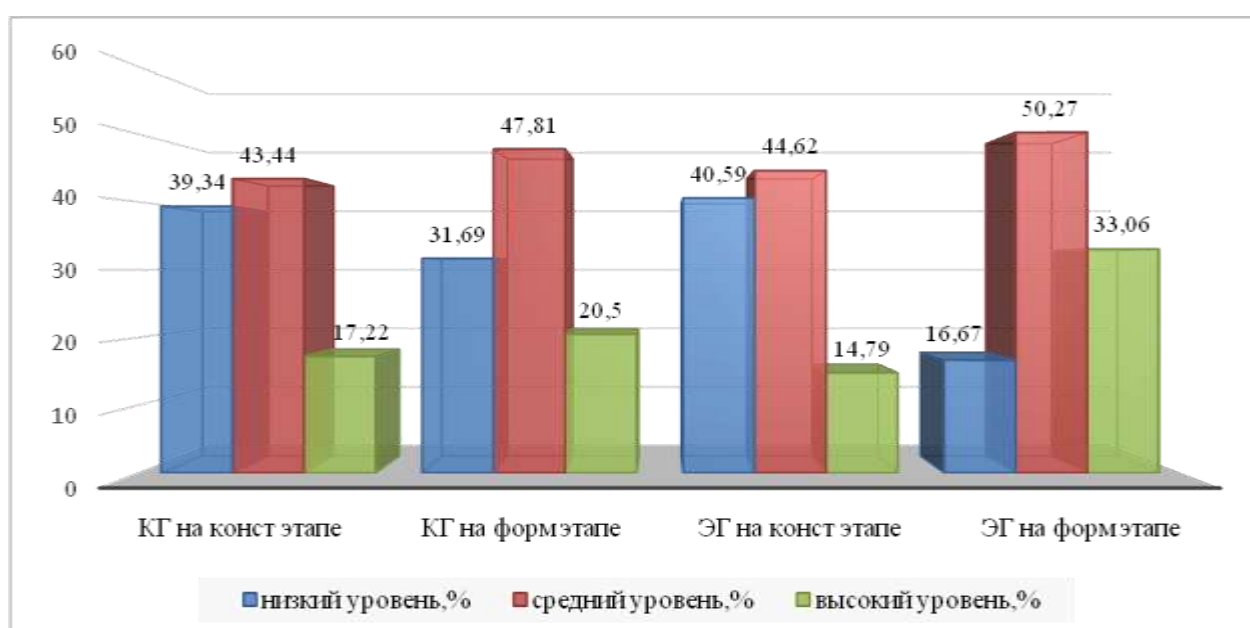


Рисунок 2.8 – Динамика формирования готовности будущих педагогов профессионального обучения к профессиональному саморазвитию по информационно-процессуальному критерию

Таким образом, использование методических приемов, интерактивных и активных методов (кейс-метода, метода портфолио, проектного метода, методов интерактивного группового взаимодействия), тренинга по проектированию индивидуальной стратегии профессионального саморазвития, интегративного ресурса профессионально-педагогических дисциплин, а также применение технологий образовательного события во внеаудиторной практике способствовало формированию готовности к

профессиональному саморазвитию будущих педагогов профессионального обучения.

III субэтап диагностического обследования, направленный на исследование уровня сформированности готовности к профессиональному саморазвитию будущих педагогов профессионального обучения по личностно-рефлексивному критерию предусматривал установление динамики в овладении студентами практическими умениями и навыками осуществления профессионального саморазвития. Предметом анализа стали: уровень сформированности умений организации самовоспитания, самосовершенствования; готовность осуществлять самоанализ и самооценку; уровень сформированности регуляторно-личностных качеств; наличие объективной самооценки профессионально значимых качеств личности (приложение Ж, таблица Ж.3).

Диагностическая процедура, направленная на определение уровня сформированности у будущих педагогов профессионального обучения умений организации самовоспитания, самосовершенствования, выявила положительные изменения. По результатам повторного анкетирования выяснено, что значительная часть студентов экспериментальных групп отвечает высокому уровню овладения умениями по собственному профессиональному саморазвитию 33,07% (в начале эксперимента – 12,09%). Средний уровень реализации собственных умений зафиксирован у 54,03% респондентов (до эксперимента – 48,39%). Положительная динамика проявлялась также в уменьшении процента студентов, находящихся на низком уровне реализации умений организации собственного профессионального саморазвития, что составляет 12,9% (в начале эксперимента – 39,52%). В контрольных группах зафиксированные нами результаты не выявили значимой динамики. В частности, высокий уровень практической реализации умений и навыков демонстрировали 21,31% студентов (в начале эксперимента – 18,03%), средний уровень – 50,82% (в начале эксперимента – 47,54%). Значительная доля респондентов – 27,87%

осталась на низком уровне.

Выясняя уровень объективной самооценки профессионально значимых качеств личности будущих педагогов профессионального обучения, мы также выявили положительные изменения в экспериментальных группах. Количественная обработка данных показала высокий уровень готовности – 34,68% респондентов (в начале эксперимента – 12,91%), средний уровень 52,42% (в начале эксперимента – 49,19%), низкий – 12,9% (в начале эксперимента – 37,9%). В контрольных группах полученные результаты несущественно отличаются с предыдущими: высокий уровень самооценки выявлен у 17,21% опрошенных (в начале эксперимента – 14,76%), средний уровень – 50,0% (в начале эксперимента – 47,54), низкий – 32,79% (в начале эксперимента – 37,7%).

Дальнейшее диагностирование готовности к профессиональному саморазвитию будущих педагогов профессионального обучения показало положительную динамику по показателю сформированности регуляторно-личностных качеств. Участники эксперимента были вовлечены в выполнение творческих задач, связанных с собственным профессиональным саморазвитием, в участии в различных мастер-классах, выполнении квестов, создании нестандартного портфолио. В процессе оценки установлено, что у 38,71% респондентов экспериментальной группы деятельность характеризуется высоким уровнем сформированности регулятивно-личностных качеств личности (в начале эксперимента этот показатель составлял 22,58%), среднюю степень выявили 49,19% опрошенных (в начале эксперимента – 43,55%). Только у 12,1% респондентов выбор и реализация способов самостоятельной деятельности сопровождается низкой степенью самореализации (до эксперимента 33,87%). В контрольных группах динамика деятельности по актуализации психологических ресурсов для обеспечения самокоррекции, осознания мотивов собственного поведения и динамичности целеполагания сложилась следующим образом: высокий уровень выявили 26,23% опрошенных (в начале эксперимента – 23,77%); средний – 48,36% (в

начале эксперимента – 45,08%); низкий – 25,41% респондентов (до эксперимента – 31,15%). Это позволило сделать вывод об уровне сформированности рефлексивно-оценочного компонента готовности к профессиональному саморазвитию будущих педагогов профессионального обучения.

Динамика формирования готовности студентов к профессиональному саморазвитию по личностно-рефлексивному критерию отражена на рисунке 2.9.

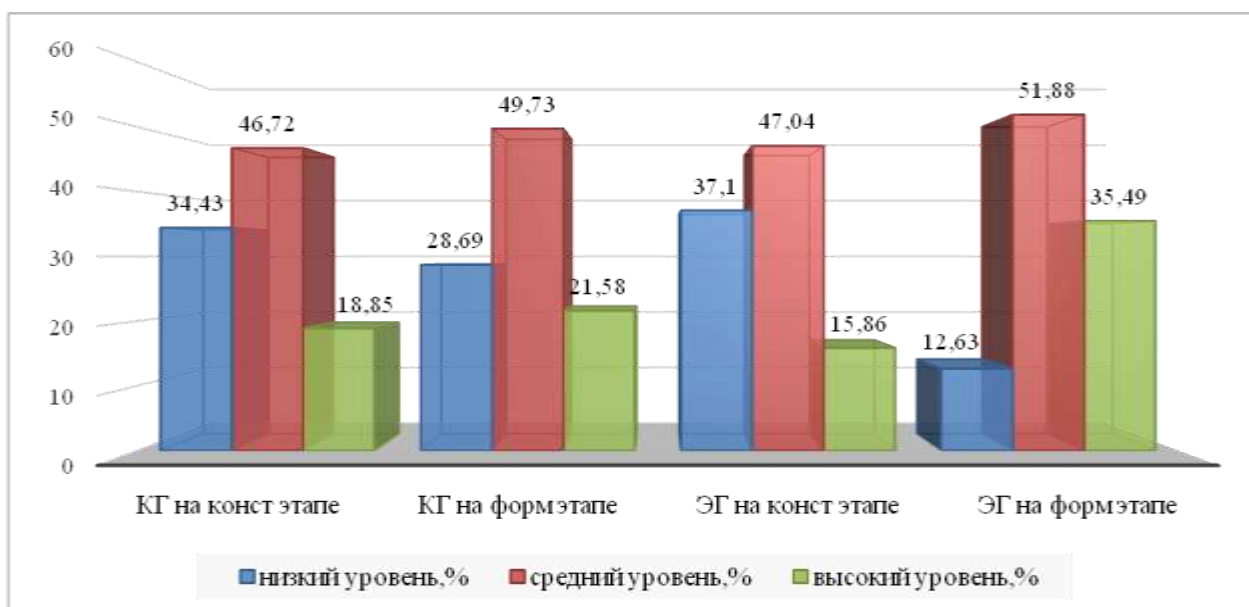


Рисунок 2.9 – Динамика формирования готовности будущих педагогов профессионального обучения к профессиональному саморазвитию по личностно-рефлексивному критерию

В целях определения обобщенных уровней готовности к профессиональному саморазвитию будущих педагогов профессионального обучения, полученные данные по отдельным группам, как контрольным, так и экспериментальным, были объединены и во внимание брался средний показатель (Приложение Ж, таблицы Ж.4, Ж.5).

Так, по результатам контрольного этапа эксперимента высокий уровень готовности к профессиональному саморазвитию выявили 35,04% студентов экспериментальной группы (по сравнению с 15,95% в начале опытно-

экспериментальной работы), средний уровень – 49,55%. по сравнению с 44,89%), низкий – 15,41% (по сравнению с 39,16%).

В контрольной группе, согласно осуществленной обработке данных, наблюдается незначительная динамика изменений: высокий уровень готовности к профессиональному саморазвитию выявили 21,56% студентов по сравнению с 18,31% в начале опытно-экспериментальной работы, средний уровень – 47,54% по сравнению с 44,08%, низкий – 30,87% по сравнению с 37,61% респондентов.

Графически срез полученных результатов в ходе констатирующего и контрольного этапов эксперимента, отражающего динамику уровней сформированности готовности будущих педагогов профессионального обучения к профессиональному саморазвитию, представлен на рисунке 2.10.

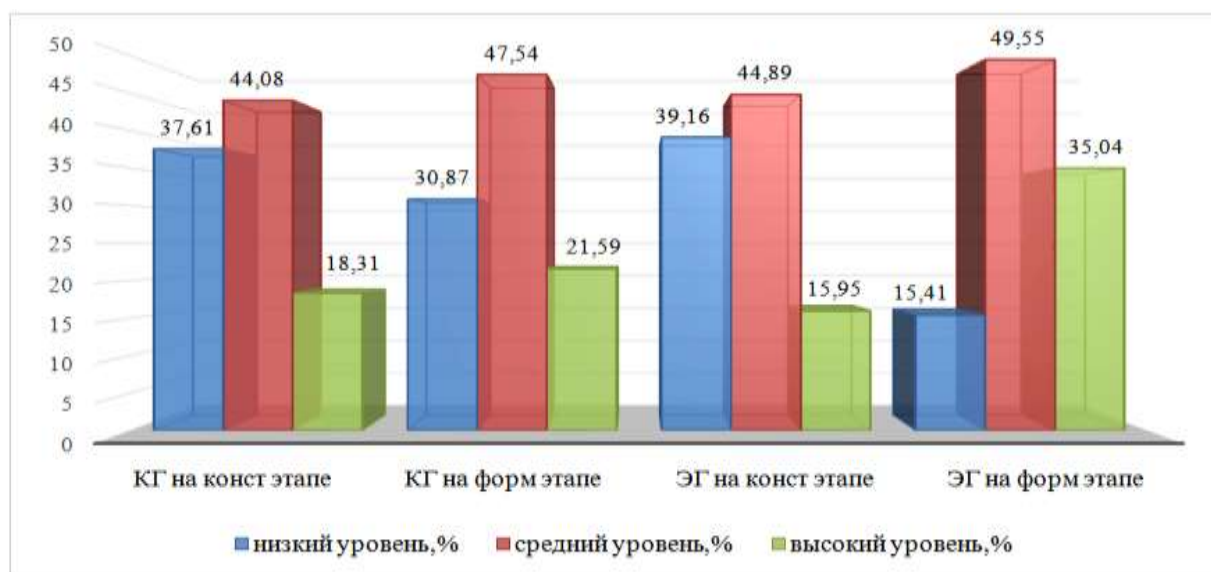


Рисунок 2.10 – Динамика формирования готовности к профессиональному саморазвитию у будущих педагогов профессионального обучения на разных этапах эксперимента

Отличия в уровнях готовности у студентов контрольных и экспериментальных групп позволяют сделать вывод о том, что внедрение разработанных педагогических условий формирования готовности студентов к профессиональному саморазвитию у будущих педагогов

профессионального обучения способствовало положительной динамике в мотивационно-ценностной, когнитивно-деятельностной и рефлексивно-оценочной областях в будущих педагогов профессионального обучения экспериментальных групп.

Для проверки гипотезы, а также для количественного доказательства научной обоснованности, объективности и достоверности результатов опытно-экспериментальной работы нами применены методы математической статистики с использованием критерия Пирсона (χ^2), который позволил определить различие в уровнях готовности к профессиональному саморазвитию у студентов экспериментальной и контрольной групп (таблица И.1, Приложение И). Для оценки статистической значимости различий между результатами в контрольной и экспериментальной группах использовался непараметрический критерий Манна-Уитни (Mann-Whitney U Test) – сравнение независимых групп (таблица И.2, Приложение И). Так, на констатирующем этапе эксперимента существенного различия между контрольной и экспериментальной группами не выявлено. Однако, к концу педагогического эксперимента различие между контрольной и экспериментальной группами существенно на уровне значимости 0,05.

Таким образом, в процессе опытно-экспериментальной работы и обработки полученных данных при помощи методов математической статистики можно утверждать, что формирование готовности к профессиональному саморазвитию у будущих педагогов профессионального обучения более эффективно за счет реализации в процессе их профессиональной подготовки теоретически обоснованных и разработанных педагогических условий: формирование мотивации к профессиональному саморазвитию; использование интегративного ресурса профессионально-педагогических дисциплин; применение технологий образовательного события во внеаудиторной практике подготовки будущих педагогов профессионального обучения. Это является подтверждением правильности выдвинутой нами гипотезы исследования.

Выводы ко второй главе

Во второй главе диссертации рассмотрена организация и методика проведения опытно-экспериментальной работы по формированию готовности к профессиональному саморазвитию у будущих педагогов профессионального обучения; освещены результаты педагогического эксперимента и проведен их анализ.

Исследование осуществлялось в период с сентября 2019 года по январь 2023 года и было проведено среди студентов направления подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)» в три этапа опытно-экспериментальной работы: констатирующий, формирующий и контрольный. При этом в экспериментальной работе мы задействовали студентов, начиная с 3 курса обучения.

Констатирующий этап исследования предусматривал изучение состояния проблемы формирования готовности к профессиональному саморазвитию у будущих педагогов профессионального обучения, определение теоретико-методологических основ этого процесса, разработку критериально-диагностической базы исследования, проведения первичной диагностики в рамках констатирующего этапа педагогического эксперимента.

Разработанная нами критериально-диагностическая база исследования включает систему критериев готовности будущего педагога профессионального обучения к профессиональному саморазвитию (мотивационно-ориентационный, информационно-процессуальный, личностно-рефлексивный) и их качественных показателей, отражающих авторское понимание сущности, структуры и основных характеристик исследуемого феномена. На основе разработанных критериев и показателей были определены и обоснованы три уровня сформированности готовности будущих педагогов профессионального обучения к профессиональному саморазвитию: высокий, средний и низкий.

Также подобраны, адаптированы и разработаны диагностические методики, позволяющие выявить уровень готовности к профессиональному саморазвитию у будущих педагогов профессионального обучения по каждому критерию и показателю в отдельности.

На констатирующем этапе были сформированы экспериментальные и контрольные группы и проведена диагностика их исходного уровня готовности к профессиональному саморазвитию, которая показала преобладание низкого и среднего уровней искомой готовности, а также необходимость внесения качественных изменений в систему профессиональной подготовки студентов направления 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)» с целью формирования у будущих педагогов профессионального обучения способности к самоопределению, самоорганизации, самоуправлению и самооценке профессиональной деятельности, потребности в профессиональном саморазвитии, профессионально-личностных качеств (любопытность, оптимизм, системность и критичность мышления, прогностичность и др.), обеспечивающих эффективное профессиональное саморазвитие, стремление к самосовершенствованию и др.

Формирующий этап педагогического эксперимента был направлен на апробацию разработанных педагогических условий формирования готовности будущих педагогов профессионального обучения к профессиональному саморазвитию в образовательном процессе вуза: использование формирования у будущих педагогов профессионального обучения мотивации к профессиональному саморазвитию; интегративного ресурса профессионально-педагогических дисциплин; применение технологий образовательного события во внеаудиторной практике подготовки будущих педагогов профессионального обучения.

На контрольном этапе опытно-поисковой работы определены количественные и качественные изменения уровня сформированности готовности к профессиональному саморазвитию у студентов

экспериментальной и контрольной групп по разработанным критериям и показателям. В результате проведенной экспериментальной работы выявлена устойчивая положительная динамика формирования готовности к профессиональному саморазвитию у студентов экспериментальной группы: снизилось на 23,75 % количество студентов с низким уровнем, при этом увеличилось количество студентов со средним уровнем – на 4,66 % и с высоким – на 19,09 %. В контрольной группе произошли изменения, но незначительные.

Значимость полученных результатов исследования подтверждена методами математической статистики, что позволило сделать вывод об эффективности теоретически обоснованных, разработанных и экспериментально проверенных педагогических условий формирования готовности к профессиональному саморазвитию у будущих педагогов профессионального обучения, решить поставленные задачи и определить пути дальнейшей модернизации профессиональной подготовки будущих педагогов профессионального обучения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В диссертационном исследовании представлено теоретическое обобщение и новое решение актуальной научной проблемы формирования готовности к профессиональному саморазвитию у будущего педагога профессионального обучения, что реализуется в определении сущности и структуры готовности к профессиональному саморазвитию у педагогов профессионального обучения; теоретическом обосновании, разработке, экспериментальном внедрении и практической реализации в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов профессионального обучения педагогических условий формирования их готовности к профессиональному саморазвитию. В частности, установлено следующее:

1. Определено, что в последнее время наблюдается изменение российской системы профессионально-педагогического образования, направленного на подготовку педагогических кадров для учреждений среднего профессионального образования с учетом глобальных преобразований, которые происходят на рынке труда: стремительная трансформация профессий, обусловленная технологическими, демографическими и социально-экономическими драйверами; неопределенность рынка труда, вызванная появлением нового характера деятельности и новых профессий; повышение спроса на высококвалифицированные кадры, обладающие определенными цифровыми и когнитивными компетенциями, а также социально-поведенческими навыками, среди которых существенную значимость приобретает профессиональное саморазвитие. Это актуализирует потребность в педагоге профессионального обучения, который готов к профессиональному саморазвитию. Профессиональное саморазвитие будущих педагогов профессионального обучения понимается как целенаправленный процесс самореализации личности путем формирования и дальнейшего совершенствования знаний, умений, навыков, профессионально-личностных

качеств, ценностных и мотивационных ориентиров, необходимых для самоопределения, самоуправления, самоорганизации и самооценки успешной деятельности по организации и проведению учебно-производственного и производственно-технологического процессов при реализации образовательных программ подготовки квалифицированных кадров в соответствии с потребностями и запросами работодателя и общества.

Готовность к профессиональному саморазвитию будущих педагогов профессионального обучения нами рассматривается как системное многокомпонентное динамическое образование, которое отображает достаточную сформированность знаний, умений и навыков, а также профессионально-личностных качеств, ценностных и мотивационных ориентиров личности будущих педагогов профессионального обучения, необходимых для самоопределения, самоуправления, самоорганизации и самооценки успешной психолого-педагогической и производственно-технологической деятельности, связанной с организацией и проведением учебно-производственного и производственно-технологического процессов при реализации образовательных программ подготовки квалифицированных кадров и обеспечением задач производственной деятельности в соответствии с потребностями и запросами работодателя и общества.

В структуре готовности к профессиональному саморазвитию у будущего педагога профессионального обучения выделены мотивационно-ценностный, когнитивного-деятельностный и рефлексивно-оценочный компоненты. Мотивационно-ценностный компонент свидетельствует о понимании будущими педагогами профессионального обучения значимости и смысла будущей профессии, ценности профессионального саморазвития в ее овладении и дальнейшей успешной самореализации в профессионально-педагогической деятельности, мотивации к непрерывному профессиональному саморазвитию, подкрепленных необходимыми для этого профессионально-волевыми качествами (целеустремленность, выдержка,

настойчивость, инициативность, решительность, самостоятельность и др.). Когнитивно-деятельностный компонент является совокупностью профессионально-педагогических и производственно-технологических знаний, умений и навыков, а также умений и навыков осуществления профессионального саморазвития. Рефлексивно-оценочный компонент отражает способность к рефлексии профессиональных и личностных достижений, самоанализу и самооценке профессиональной деятельности, а также наличие регуляторно-личностных качеств, обеспечивающих профессиональное саморазвитие.

2. Исследованием установлено, что методологической основой формирования готовности будущих педагогов профессионального обучения к профессиональному саморазвитию является совокупность системно-синергетического, личностно-деятельностного, акмеологического и интегративного подходов, выявленных специфических принципов и закономерностей. Ведущие положения системно-синергетического подхода дают целостное представление о готовности будущих педагогов профессионального обучения к профессиональному саморазвитию, которая является сложным, непрерывно развивающимся под действием внутренних и внешних факторов системным образованием; осуществлять формирование этого феномена на системной основе в рамках всего процесса профессиональной подготовки будущих педагогов профессионального обучения, обеспечивая при этом условия выбора каждому студенту индивидуальной траектории профессионально-творческого развития и самоопределения профессионального пути. Личностно-деятельностный подход ставит личность будущего педагога профессионального обучения в центр его профессиональной подготовки, позволяя максимально в активной познавательно-творческой деятельности реализовать свой профессионально-личностный потенциал, формируя себя как профессионала. Ведущие положения акмеологического подхода обеспечивают благоприятную среду

постановки целей саморазвития, раскрытия профессионально-личностного потенциала будущего педагога профессионального обучения, достижения им успеха и продуктивности в деятельности. Интегративный подход учитывает специфику профессионально-педагогической деятельности, интегративный характер формирования и реализации психолого-педагогических и отраслевых компетенций, способствует органичному соединению познания, деятельности и творчества, мотивированности будущих педагогов профессионального обучения к профессиональному саморазвитию.

Указанное позволило к специфическим принципам формирования готовности будущих педагогов профессионального обучения к профессиональному саморазвитию отнести принципы целенаправленности, целостности, деятельностного усвоения знаний, самоорганизации и самоконтроля, профессионально-личностной успешности, субъектности, поэтапного достижения вершин в собственном развитии, профессиональной направленности, развития креативного начала личности, единства интеграции и дифференциации, а также выделить закономерности исследуемого процесса – целенаправленность, систематичность и непрерывность формирования готовности к профессиональному саморазвитию в процессе всего периода обучения будущих педагогов профессионального обучения в вузе; формирование готовности к профессиональному саморазвитию в интересах самореализации, самоутверждения и успешности будущих педагогов профессионального обучения; целостность и взаимосвязанность данного процесса с профессиональным воспитанием, обучением и развитием личности будущих педагогов профессионального обучения.

3. Выявлены педагогические условия формирования готовности к профессиональному саморазвитию у будущих педагогов профессионального обучения, под которыми понимается совокупность обстоятельств, детерминирующих результаты профессионального саморазвития студентов направления подготовки 44.03.04 «Профессиональное обучение (по

отраслям)» в процессе их обучения в высшем образовательном заведении, объективно обеспечив возможность формирования всех структурных компонентов готовности к профессиональному саморазвитию у будущих педагогов профессионального обучения. В качестве таковых обстоятельств принимаем: формирование у будущих педагогов профессионального обучения мотивации к профессиональному саморазвитию; использование интегративного ресурса профессионально-педагогических дисциплин; применение технологий образовательного события во внеаудиторной практике подготовки будущих педагогов профессионального обучения.

4. Внедрение в процесс профессиональной подготовки будущих педагогов профессионального обучения педагогических условий формирования готовности студентов к профессиональному саморазвитию осуществлялось поэтапно: имело особенности на прогностическом, проектировочном и практическом этапах за счет интеграции содержания профессионально-педагогических дисциплин («Методика профессионального обучения», «Педагогические технологии»); применения психологических приемов («эмоциональное поглаживание», «коллективная похвала», «шанс», «эврика», «анонсирование», «задания разной сложности»); активных и интерактивных методов обучения (проектного, интерактивного группового взаимодействия, игрового, ситуационного и др.); совокупности специально подобранных и разработанных средств обучения (кейс «Разработка «Я-концепции» профессионального саморазвития будущего педагога профессионального обучения»; тренинг по проектированию индивидуальной стратегии профессионального саморазвития; электронное портфолио, мультимедийные наглядные пособия и др.); а также использования технологий образовательного события во внеаудиторной работе студентов (опытная программа «Современный педагог профессионального обучения»; «Фестиваль профессионального саморазвития», серия мастер-классов).

Разработанная нами критериально-диагностическая база исследования,

включающая систему критериев готовности будущего педагога профессионального обучения к профессиональному саморазвитию (мотивационно-ориентационный, информационно-процессуальный, личностно-рефлексивный) и их качественных показателей, отражающих авторское понимание сущности, структуры и основных характеристик исследуемого феномена, а также подобранные, адаптированные и разработанные диагностические методики позволили оценить результативность педагогических условий формирования готовности к профессиональному саморазвитию у будущих педагогов профессионального обучения путем анализа динамики уровней сформированности исследуемой готовности студентов: высокий, средний и низкий. Результаты опытно-экспериментальной работы позволяют утверждать, что в процессе педагогического эксперимента в экспериментальной группе наблюдалась устойчивая тенденция к росту уровня сформированности готовности студентов к профессиональному саморазвитию; в контрольной группе произошли изменения, но незначительные.

Обработка экспериментальных данных математическими методами с помощью расчета критериев Пирсона (χ^2) и Манна-Уитни (Mann-Whitney U Test) дала основание для вывода о целесообразности использования педагогических условий формирования готовности будущих педагогов профессионального обучения к профессиональному саморазвитию в процессе их профессиональной подготовки. Различия в показателях сформированности готовности к профессиональному саморазвитию у студентов контрольной и экспериментальной групп подтвердили гипотезу нашего исследования.

Проведенное исследование позволило определить перспективные направления дальнейшей разработки проблемы модернизации профессиональной подготовки педагогов профессионального обучения, а именно: профессионально-личностное саморазвитие педагога профессионального обучения в системе непрерывного образования, в том числе посредством использования цифровых образовательных инструментов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абашина, А. Д. Синергетический подход к анализу социально-педагогической деятельности / А. Д. Абашина // Образование и общество. – 2021. – № 6 (131). – С. 56–61.
2. Абсатова, М. А. Возможности внедрения инновации в профессиональной подготовке специалистов / М. А. Абсатова // Инновационная экономика и менеджмент: методы и технологии : сборник статей участников IV Междунар. научно-практ. конф., Москва, 15–16 мая 2019 года. – М.: Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова; Издательский Дом (типография), 2019. – С. 296–301.
3. Адамко, М. А. Содержательные аспекты интегративного подхода в вузовском процессе изучения английского языка / М. А. Адамко // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2016. – № 3. – С. 96-104.
4. Адольф, В. А. Прогнозирование становления профессиональной компетентности выпускника вуза: монография / В. А. Адольф, А. Н. Савчук. – Красноярск.: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2014. – 325 с.
5. Акмеология : Учебное пособие / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин. – СПб. : Пи-тер, 2003. – 256 с.
6. Аксенова, Е. П. Типологическая модель профессиональной Я-концепции как инструмент анализа карьерных ориентаций : автореферат дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Аксенова Елена Петровна. – СПб., 2013. – 22 с.
7. Алешин, Б. С. Внедрение в образовательный процесс стандартов World Skills как фактор повышения уровня качества образования в ссузах / Б. С. Алешин. // Молодой ученый. – 2020. – № 47 (337). – С. 466–468.
8. Алибаева, Ф. Ш. Синергетический подход в образовании / Ф. Ш. Алибаева, З. К. Аглабова, Н. Н. Холина // Педагогическое мастерство и современные педагогические технологии : сб. матер. XIII Междунар. научно-практ. конф., Чебоксары, 21 августа 2020 года / ФГБОУ ВО «Чувашский

государственный университет им. И.Н. Ульянова»; Актюбинский региональный государственный университет им. К. Жубанова. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Центр научного сотрудничества "Интерактив плюс"», 2020. – С. 64–66.

9. Андреев, В. И. Изучение и диагностика «Я-концепции» саморазвития студента как интеллигентной и конкурентоспособной личности / В. И. Андреев, Т. В. Сибгатуллина // Образование и саморазвитие. – 2010. – № 4(20). – С. 3–9.

10. Андреев, В. И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 033400 – «Педагогика» и доп. квалификации «Преподаватель высш. шк.» / В. И. Андреев. – Казань : Центр инновац. технологий, 2005 (Центр инновац. технологий). – 499 с.

11. Анкудинова, Е. В. Технология чемпионатного движения Ворлдскиллс в высшей школе / Е. В. Анкудинова // Социально-педагогические технологии в социализации будущего профессионала : Матер. II Всеросс. научно-практ. конф. представителей академической науки и специалистов-практиков в области воспит. Деят.в высшей школе, Хабаровск, 06–07 декабря 2018 года / Под ред. Ю. А. Тюриной. – Хабаровск: Дальневосточный государственный университет путей сообщения, 2019. – С. 106–114.

12. Антонов, Н. В. Социально-педагогическое проектирование профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций: дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Антонов Николай Викторович. – М., 2018. – 267 с.

13. Анцыферова, Л. И. К психологии личности как развивающейся системе // Психология формирования и развития личности / Отв. ред. Л. И. Анцыферова. – М.: Наука, 1981. – С. 3–19.

14. Анцыферова, Л. И. Психология формирования и развития личности / Л. И. Анцыферова // Человек в системе наук. – М. : Наука, 1989. – С. 426–433.

15. Асильдерова, М. М. Профессиональная рефлексия как профессионально важное качество социального педагога / М. М. Асильдерова,

Б. Г. Явбатырова, А. М. Громова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72-3. – С. 27–30.

16. Афанасьев, В. Г. Системность и общество / В. Г. Афанасьев. – М.: Политиздат, 1980. – 368 с.

17. Бабанский, Ю. К. Интенсификация процесса обучения / Ю. К. Бабанский. – Москва : Знание, 1987. – 372 с.

18. Бабанский, Ю. К. Оптимизация процесса обучения : общедидактический аспект / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1977. – 256 с.

19. Банникова, Т. И. Развитие готовности магистрантов-дизайнеров к транспрофессионализму в самообразовательной деятельности : дисс...канд. пед. наук : 13.00.08 / Банникова Татьяна Игоревна; Рос. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург, 2021. – 200 с.

20. Баяхметов, С. У. Профессионально-личностное саморазвитие курсантов в образовательном процессе военного вуза: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Баяхметов Серик Умутбаевич. – Омск, 2017. – 223 с.

21. Бегидова, С. Н. Акмеологический подход в профессиональной подготовке будущих специалистов / С. Н. Бегидова, С. А. Хазова // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2008. – № 5. – С. 26–31.

22. Безрукова, В. С. Педагогика. Проективная педагогика : учеб. пособие [для инж.-пед. ин-тов и индустр.-пед. техникумов] / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : Деловая кн., 1996. – 344 с.

23. Безрукова, В. С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь) / В. С. Безрукова. – Екатеринбург, 2000. – 937 с.

24. Белкин, А. С. Ситуация успеха. Как ее создать: книга для учителя / А. С. Белкин. – М.: Просвещение, 1991. – 170 с.

25. Белобородова, Н. С. Профессиональное саморазвитие будущих педагогов в контексте традиционного и компетентностно-деятельностного подходов к обучению / Н. С. Белобородова, Т. А. Черникова // Пермский педагогический журнал. – 2014. – № 6. – С. 5–11.

26. Белоусова, О. В. Принципы построения развивающего образования в контексте акмеологического подхода / О. В. Белоусова // Научные исследования в образовании. – 2008. – № 2. – С. 25–28.

27. Беляев, С. В. Основные требования к профессии «педагог профессионального обучения» / С. В. Беляев, А. Е. Воробьев // Высшее образование в России: история и современность : сборник научных трудов / Министерство образования и науки Российской Федерации, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», Институт педагогики и психологии детства; ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина», Институт социальных и политических наук, Департамент философии ; Научный ред.: М. А. Дьячкова. Отв. ред.: О. Н. Томюк. – Екатеринбург : Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, 2017. – С. 156–160.

28. Бердяев, Н. А. О человеке, его свободе и духовности: избр. труды / Н. А. Бердяев ; ред.-сост. Л. И. Новикова, И. Н. Сиземская. – М. : Флинта : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 1999. – 310 с.

29. Библик, И. А. Организационно-педагогические условия становления конкурентоспособного преподавателя вуза : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Библик Инна Анатольевна. – Благовещенск, 2010. – 227 с.

30. Бирюкова, Г. М. Методологические принципы акмеологического подхода к психологической подготовке студентов педагогического университета / Г. М. Бирюкова, Т. В. Зобнина // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2010. – № 10(68). – С. 17–23.

31. Блинова, В. Л. Особенности жизнестойкости и копинг-поведения личности при разных типах готовности к саморазвитию / В. Л. Блинова // Филология и культура. – 2011. – № 4(26). – С. 379–383.

32. Боброва, И. А. Профессиональное саморазвитие педагога как условие его непрерывного образования / И. А. Боброва, О. В. Чурсинова // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2018. –

№ 10–1. – С. 41–3.

33. Болдалев, А. А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения / А. А. Болдарев – М.: Флинта; Наука, 2001. – 168 с.

34. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности : Избранные психологические труды / Л. И. Божович – М. : Институт практической психологии, 1997. – 349 с.

35. Божович, Л. И. Психологические закономерности формирования личности в онтогенезе / Л. И. Божович // Психология развития и возрастная психология : хрестоматия. – М.: Международный независимый эколого-политологический университет, 2001. – Ч. 1. – С. 78–81.

36. Большой психологический словарь. Психологическая энциклопедия (словарь) / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – СПб.: ПРИАМ-ЕВРОЗНАК, 2004. – 672 с.

37. Большой энциклопедический словарь / Под ред. А. М. Прохорова. – М.: Советская энциклопедия, 1993. – 1632 с.

38. Борлакова, Х. М. Интегративный подход в образовании как предмет научного анализа / Х. М. Борлакова // Интеграционные процессы в науке в современных условиях : Сб. ст. Междунар. научно-практ. конф., Казань, 08 ноября 2015 года / Отв. ред.: Сукиасян Асатур Альбертович. – Казань: ООО «ОМЕГА САЙНС», 2015. – С. 86–87.

39. Борытко, Н. М. Теория и практика становления профессиональной позиции педагога воспитателя в системе непрерывного образования : дисс...доктора пед. наук : 13.00.08 / Борытко Николай Михайлович. – Волгоград, 2001. – 275 с.

40. Брыкалова, О. Г. Компетентностный подход как методологическая основа профессиональной подготовки будущих учителей: к проблеме трансформации традиционной образовательной парадигмы / О. Г. Брыкалова // Kant. – 2020. – № 2(35). – С. 195–199.

41. Бугрименко, А. Г. Внутренняя и внешняя учебная мотивация у

студентов педагогического вуза / А. Г. Бугрименко // Психологическая наука и образование. – 2006. – № 4. – С. 51–60.

42. Бушная, Н. В. Системно-синергетический подход к формированию социальной компетентности старшеклассников / Н. В. Бушная // Вестник Белорусского государственного педагогического университета. Серия 1. Педагогика. Психология. Филология. – 2021. – № 3 (109). – С. 13–16.

43. Быстрова, Н. В. Структура и компоненты проектной деятельности педагога профессионального обучения / Н. В. Быстрова, Е. А. Уракова, И. А. Краева // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 73-1. – С. 69–71.

44. Бычкова, Е. Ю. Формирование правовой готовности будущих ремесленников к профессиональной деятельности: дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / Бычкова Екатерина Юрьевна. – Екатеринбург, 2020. – 198 с.

45. Введенский, В. Н. Синергетический подход в науке и образовании / В. Н. Введенский // Социосфера. – 2014. – № 1. – С. 189–190.

46. Вейнбендер, Т. Л. Event-менеджмент: возможности и перспективы / Т. Л. Вейнбендер, Е. А. Григорьева // Экономика и предпринимательство. – 2015. – № 7(60). – С. 973–975.

47. Вейсман, А. Д. Греческо-русский словарь / А. Д. Вейсман; Греко-латин. каб. Ю. А. Шичалина. - Репринт 5-го изд. 1899 г. – М. : ГЛК, 1991. – VIII с., 1370 с.

48. Вербицкий, А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А. А. Вербицкий. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.

49. Веремьева, Н. В. Тренинг как компетентностно-ориентированная технология обучения в вузе / Н. В. Веремьева // Аксиологические проблемы педагогики. – 2019. – № 10. – С. 35–42.

50. Вихарев, В. В. Структурная трансформация экономики России в контексте занятости: анализ тенденций и прогноз / В. В. Вихарев // Экономический анализ: теория и практика. – 2019. – Т. 18, № 2(485). –

С. 217–233.

51. Власова, Е. А. Профессиональное саморазвитие будущих социальных педагогов : монография / Е. А. Власова. – Балашов : Николаев, 2008. – 116 с.

52. Власова, Е. А. Подготовка будущих социальных педагогов к профессиональному саморазвитию : автореф. дисс... канд. пед. наук: 13.00.08 / Власова Елена Анатольевна.– Саратов, 2008. – 24 с.

53. Волкова, Е. Н. Субъектность педагога: теория и практика: дисс ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Волкова Елена Николаевна. – М., 1998. – 261 с.

54. Волкова, В. Н. Теория систем и системный анализ : учеб. для акад. бакалавриата / В. Н. Волкова, А. А. Денисов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт, 2014. – 616 с.

55. Всеволодова, А. Х. Личностно-деятельностный подход в обучении иностранным языкам / А. Х. Всеволодова // Тенденции развития науки и образования. – 2019. – № 51-1. – С. 29–31.

56. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский // под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика – Пресс, 1999. – 536 с.

57. Выготский, Л. С. Психология развития. Избранные работы / Л. С. Выготский. – М.: Юрайт, 2016. – 302 с.

58. Выгузова, Е. В. Формирование готовности к будущей правоприменительной деятельности курсантов образовательных организаций высшего образования МЧС России : дис...канд. пед. наук : 13.00.08 / Выгузова Евгения Вячеславовна. – Екатеринбург, 2017. – 188 с.

59. Гаврилова, Г. Л. Формирование профессиональной самостоятельности у будущего учителя в процессе обучения в вузе : (На примере преподавания в университете предметов общепед. цикла) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Гаврилова Галина Леонидовна. – Казань, 1992. – 16 с.

60. Галкина, О. В. Роль и место понятия «организационно-педагогические условия» в терминологическом аппарате педагогической науки : дисс ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Галкина Ольга Владимировна. – Самара, 2009. – 187 с.

61. Гаманенко, Н. П. Формирование готовности педагогов колледжа к

совершенствованию профессиональной педагогической деятельности: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Гаманенко Надежда Павловна. – Екатеринбург, 2018. – 259 с.

62. Гамова, А. А. Диагностика уровня учебно-профессиональной мотивации обучающихся колледжа / А. А. Гамова // Science Time. – 2019. – № 6(66). – С. 23–28.

63. Гапонцева, М. Г. Синергетический подход в педагогической науке: границы и условия применения / М. Г. Гапонцева, В. А. Федоров, В. Л. Гапонцев // Образование и наука. Известия УрО РАО. – 2006. – № 5(41). – С. 13–19.

64. Гаранина, Р. М. Роль кейс-метода в активизации познавательных способностей студентов медицинского вуза / Р. М. Гаранина, А. А. Гаранин // Акмеология профессионального образования : матер. 16-й Междунар. научно-практ. конф., Екатеринбург, 17–18 марта 2020 года / Российский государственный профессионально-педагогический университет. – Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2020. – С. 291–295.

65. Гарафутдинова, Н. Я. Проблемные вопросы требований по квалификации при введении профстандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» / Н. Я. Гарафутдинова, С. Г. Корешева // Кадровик. – 2018. – № 7. – С. 107–111.

66. Гераськина, И. Н. Системно-синергетический подход к развитию социально-экономических систем / И. Н. Гераськина, К. П. Веретин // Экономика и предпринимательство. – 2019. – № 10(111). – С. 1178–1184.

67. Гербарт И. Ф. Психология / И. Ф. Гербарт. – М.: Издательский дом «Территория будущего», 2007. – 288 с.

68. Гладков, А. В. Личностно-деятельностный подход к профессиональному образованию / А. В. Гладков, М. П. Прохорова, О. И. Ваганова // Проблемы современного педагогического образования. –

2018. – № 58-3. – С. 77–80.

69. Гнатышина, Е. А. Проектирование программ подготовки педагогов профессионального обучения с учетом современных требований / Е. А. Гнатышина, Н. Ю. Корнеева // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 22-й Междунар. научно-практ. конф., Екатеринбург, 18–20 апреля 2017 года. – Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2017. – С. 52–55.

70. Горюнова, Н. Е. Организационно-педагогические условия профессиональной подготовки специалистов пищевой промышленности в системе «техникум-вуз»: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Горюнова Надежда Евгеньевна. – Н. Новгород, 2004 – 170 с.

71. Готская, И. Б. Готовность к профессиональной педагогической деятельности как результат функционирования образовательной программы / И. Б. Готская, В. М. Жучков. – Наука и школа, 2001. – № 5. – С. 18–23.

72. Грибаньков, О. А. Педагогическая технология формирования учебно-профессиональной мотивации курсантов военно-морских вузов: дисс ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Грибаньков Олег Анатольевич. – Калининград, 2016. – 163 с.

73. Гриненко, Н. Ю. Реализация некоторых принципов компетентностного подхода в системе подготовки бакалавров технических специальностей / Н. Ю. Гриненко, Ю. Д. Тряпицын // Современные наукоемкие технологии. – 2011. – № 1. – С. 68–69.

74. Гузаева, А. Р. Психолого-педагогические приемы создания ситуации успеха в образовательном учреждении / А. Р. Гузаева // Опыт реализации Федерального государственного образовательного стандарта в образовательных учреждениях : Матер. VII Всеросс. научно-практ. конф., Сибай, 20 октября 2017 года / Отв. ред. Г. Р. Туйсина. – Сибай: Сибайский институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Башкирский государственный

университет», 2017. – С. 59–61.

75. Гущина, И. Н. Готовность к саморазвитию как компонент подготовки будущих учителей в условиях образовательной среды [Электронный ресурс] / И. Н. Гущина // Интернет-журнал «Мир науки». – 2018 – №2. – Режим доступа : <https://mir-nauki.com/PDF/46PDMN218.pdf> (дата обращения: 17.03.2023).

76. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка / В. И. Даль. – в 4 т. – Т. 4. – М. : Рус. яз., 1982. – 683 с.

77. Девисилов, В. А. Портфолио и метод проектов как педагогическая технология мотивации и личностно ориентированного обучения в высшей школе / В. А. Девисилов // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 2. – С. 29–34.

78. Демин, В. А. Профессиональная компетентность специалиста: понятия и виды / В. А. Демин // Мониторинг образовательного процесса. – 2000. – № 4. – С. 34–42.

79. Дерновский, И. Д. Инновационные педагогические технологии: учеб. пособие / И. Д. Дерновский. – К.: «Академвидав», 2004. – 352 с.

80. Джанерьян, С. Т. Профессиональная Я-концепция: системный подход : автореф. дис ... док. психол. наук : 19.00.01 / Джанерьян Светлана Тиграновна. – Ростов-на-Дону, 2005. – 46 с.

81. Долговых, О. Г. Развитие педагогического самосознания преподавателя профильного вуза : автореф. дисс... канд. пед. наук : 13.00.08 / Долговых Оксана Геннадьевна. – Оренбург, 2005. – 22 с.

82. Долгополова, Л. В. Педагогические условия подготовки преподавателей вуза к использованию тренинговых методов обучения : автореф. дисс ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Долгополова Людмила Валерьевна. – Армавир, 2020. – 26 с.

83. Дополнительное образование: менеджмент образовательных услуг: учебник для бакалавриата / под ред. А. П. Панфиловой, П. А. Бавиной. – М. : Проспект, 2018. – 432 с.

84. Дурай-Новакова, К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Дурай-Новакова Кристина Мечиславовна. – М., 1983. – 32 с.

85. Дьяченко, М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск: Изд-во Белорус. ун-та, 1976. – 176 с.

86. Event-менеджмент: профессиональная организация успешных мероприятий / У. Хальцбаур, Э. Йеттингер, Б. Кнаус и др. ; пер. с нем. Т. Фоминой. – М. : Эксмо, 2010. – 381 с.

87. Екибаева, Н. А. Анализ кейс-метода в образовании / Н. А. Екибаева, К. Т. Рахметханова // Современный научный вестник. – 2016. – Т. 2, № 2. – С. 57–61.

88. Ерахтина, И. И. Требования современного производства к подготовке педагогов профессионального обучения / И. И. Ерахтина, Т. И. Иконникова, С. М. Ударцева // Профессиональное образование: проблемы, исследования, инновации : Матер. IV Междунар. научно-практ. конф. В 2-х томах, Екатеринбург, 31 мая 2017 года. – Екатеринбург: ООО «Издательство УМЦ УПИ», 2017. – С. 60–67.

89. Еремеева, Г. Г. Организационно-педагогические условия совершенствования системы управления качеством образования в вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Еремеева Галина Геннадиевна. – Челябинск, 2006 – 181 с.

90. Ершова, Е. Ю. Event-менеджмент: проблемы и перспективы развития / Е. Ю. Ершова // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2016. – № 45. – С. 17–20.

91. Ефимова, Е. М. Личностно-деятельностный подход как методологическая основа процесса формирования социальной устойчивости личности в условиях высшего профессионального образования / Е. М. Ефимова // Педагогика & Психология. Теория и практика. – 2018. – № 3(17). – С. 17–19.

92. Ефремова, Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный [Электронный ресурс] / Т. Ф. Ефремова. – М.: Русский язык, 2000. – Режим доступа: <http://www.efremova.info/word/samorazvitie.html> (дата обращения: 23.07.2022).

93. Жафяров, А. Ж. Компетентностный подход: непротиворечивая теория и технология [Электронный ресурс] / А. Ж. Жафяров // Sciencefor Education Today. – 2019. – Т. 9, № 2. – С. 81–95. – Режим доступа: <http://en.sciforedu.ru/system/files/articles/pdf/14zhafyarov2-19z.pdf>.

94. Жмуров, В. А. Большая энциклопедия по психиатрии / В. А. Жмуров. – М. : Джангар, 2012. – 864 с.

95. Журавская, Н. В. Профессиональная подготовка специалистов пожарной безопасности в вузах нефтегазовой отрасли с использованием индивидуально-дифференцированного подхода : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Журавская Наталья Викторовна. – Спб., 2011. – 26 с.

96. Загвязинский, В. И. О современной трактовке дидактических принципов / В. И. Загвязинский // Сов. педагогика. – 1978. – № 10. – С. 66–72.

97. Засмолина, Н. П. Педагогический смысл понятия «саморазвитие» / Н. П. Засмолина // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2021. – № 4(113). – С. 153–157.

98. Захарова, Г. В. Формирование готовности к межкультурной коммуникации у студентов вуза : дисс ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Захарова Галина Викторовна. – Нижний Новгород, 2009. – 164 с.

99. Зеер, Э. Ф. Инновационная модель социально-профессионального развития личности обучающегося / Э. Ф. Зеер, В. С. Третьякова, М. В. Зиннатова // Образование и наука. – 2020. – Т. 22. – № 3. – С. 83–115.

100. Зеер, Э. Ф. Компетентностный подход к образованию / Э. Ф. Зеер // Образование и наука. Известия УрО РАО. – 2005. – № 3(33). – С. 27–40.

101. Зеер, Э. Ф. Психология профессий : учебное пособие для студентов вузов / Э. Ф. Зеер. – М.; Академический Проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. – 329 с.

102. Зеер, Э. Ф. Психология профессиональных деструкций: учебное пособие для вузов : учебное пособие для студентов, магистрантов и аспирантов, обучающихся по психологическим специальностям / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк. – Екатеринбург : Деловая книга ; М. : Акад. Проект, 2005. – 239 с.

103. Зимняя, И. А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода / И. А. Зимняя // Учен. зап. нац. общества прикладной лингвистики. – 2013. – № 4 (4). – С. 16–31

104. Зинченко, В. О. Актуальные проблемы профессионального саморазвития педагогов дошкольных образовательных учреждений / В. О. Зинченко, С. Ю. Глазунова // Биоразнообразиие, биоресурсы, вопросы биотехнологии и здоровье населения Северо-Кавказского региона : Матер. IX (66-й) ежегодной научно-практ. конф., Ставрополь, 04–29 апреля 2022 года. – Ставрополь: Северо-Кавказский федеральный университет, 2022. – С. 240–244.

105. Зинченко, В. О. Направления совершенствования подготовки педагогов профессионального обучения / В. О. Зинченко // Научная мысль: традиции и инновации : Сб. науч. тр. II Всеросс. научно-практ. конф., Магнитогорск, 29–30 мая 2021 года. – Магнитогорск: Индивидуальный предприниматель Барышов Дмитрий Андреевич, 2021. – С. 53–60.

106. Иванова, Е. О. Становление субъектности обучающегося в ходе профессионального образования / Е. О. Иванова // Социальное и профессиональное становление личности в эпоху больших вызовов: Междисциплинарный дискурс : сб. ст. всеросс. конф. с междунар. участием, Ярославль, 03–04 декабря 2020 года. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2021. – С. 20–25.

107. Игнатова, В. А. Проблемы использования системно синергетического подхода в педагогике/ В. А. Игнатова // Образование и наука. – 2013. – № 10 (109). – С. 3–16.

108. Ильина, Г. Н. Формирование готовности к профессиональному

саморазвитию у студентов технического вуза : дисс ... канд пед наук : 13.00.01. / Ильина Галина Николаевна – Волгоград, 1994. – 131 с.

109. Ингенкамп, К. Педагогическая диагностика / К. Ингенкамп. – М., 1991. – 240 с.

110. Интегративный подход к построению учебных материалов и заданий (умиз) по учебным дисциплинам для студентов вуза / А. Л. Жохов, А. А. Юнусов, П. А. Сайдахметов [и др.] // Успехи современного естествознания. – 2015. – № 2. – С. 169–173.

111. Ипполитова, Н. В. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация / Н. В. Ипполитова // General and Professional Education. – 2012. – Т.1. – С. 8–14.

112. Использование технологии чемпионатного движения «Ворлдскиллс» в процессе профессионального воспитания бакалавров педагогического образования / Е. В. Анкудинова, Г. Ф. Понкратенко, М. А. Анкудинова, А. В. Федотова // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 6. – С. 94.

113. Кабанов, А. М. Методический эксперимент по интегративному преподаванию учебных дисциплин в вузе / А. М. Кабанов, Г. А. Рубан // Сборник научных трудов SWorld. – 2011. – Т. 16, № 2. – С. 52–53.

114. Казаков, И. С. Формирование готовности к саморазвитию информационной культуры у студентов педагогического вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Казаков Игорь Сергеевич. – Сочи, 2006 – 250 с.

115. Казарьянц, К. Э. Личностно-деятельностный подход как важное условие эффективности процесса обучения / К. Э. Казарьянц // Национальная Ассоциация Ученых. – 2015. – № 2-5(7). – С. 121–124.

116. Калдыбаев, С. К. Качество образовательного процесса в структуре качества образования / С. К. Калдыбаев, А. Б. Бейшеналиев // Успехи современного естествознания. – 2015. – № 7. – С. 90–97.

117. Калейчик, М. М. Квалиметрия: учебное пособие для вузов / М. М. Калейчик– М: МГИУ, 2005. – 200 с.

118. Каликинский, Ю. А. Компетентностный подход к подготовке инженеров-педагогов / Ю. А. Каликинский, В. П. Косырев // Профессиональное образование. – 2005. – № 6. – С. 25–26.

119. Каннер, Д. Д. Event-менеджмент в России: цифровой аспект / Д. Д. Каннер // Цифровое пространство: экономика, управление, социум : Сб. науч. ст. по материалам III Всеросс. научной конф., Смоленск, 25 июня 2021 года. – Смоленск: Смоленский государственный университет, ЗАО «Университетская книга», 2021. – С. 49–54.

120. Карелин, А. А. Психологические тесты / под ред. А. А. Карелина. – М. : ВЛАДОС, 2002. – Т.1. – 312 с.

121. Катаева, Л. И. Акмеологические детерминанты профессионального самоопределения труда / Л. И. Катаева // Акмеология. – 2012. – № 4 (44). – С. 21–24.

122. Квалификационные характеристики должностей работников образования (раздел Единого квалификационного справочника должностей руководителей специалистов и служащих): сборник нормативных правовых актов с комментариями под ред. В. Н. Понкратовой, Ж. П. Осиповой. – М., 2009. – 231 с.

123. Киреева, Е. И. Конструирование одежды : учебно-методическое пособие / Е. И. Киреева, В. О. Лисицына ; ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ». – Луганск : Книта, 2022. – 212 с.

124. Киреева, Е. И. Организация самостоятельной работы студентов : учебно-методическое пособие по учебной дисциплине «Педагогические технологии» / Е. И. Киреева, В. О. Лисицына ; ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ». – Луганск : Книта, 2023. – 100 с.

125. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь : для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров – М. : Академия, 2003. – 176 с.

126. Козилова, Л. В. Профессиональное саморазвитие преподавателя педагогического вуза в условиях трансформации образовательной среды /

Л. В. Козилова // Педагогика и просвещение. – 2020. – № 4. – С. 106–121.

127. Кокшенева, Е. А. Формирование готовности студента вуза к будущей профессиональной деятельности: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / Кокшенева Едена Анатольевна. – Кемерово, 2010. – 24 с.

128. Кон, И. С. В поисках себя: Личность и ее самосознание / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1984. – 335 с.

129. Конопля, А. И. Методологические принципы реализации компетентностного подхода в вузе / А. И. Конопля, Т. Д. Василенко // Высшее образование в России. – 2015. – № 1. – С. 103-108.

130. Конт-Спонвиль, Андре Философский словарь / Пер. с фр. Е. В. Головиной. – М.: Этерна, 2012. – 752 с.

131. Кочетков, М. В. Становление профессиональных качеств преподавателя: нетрадиционная организация обучения, ориентированная на теоретическую подготовку / М. В. Кочетков // Материалы IV Всеросс. научно-практ. конф. «Педагогика и медицина в служении человеку». – Красноярск, 2017. – С. 218–235.

132. Красношлыкова, О. Г. Мотивация профессионального роста педагогов в современных условиях [Электронный ресурс] / О. Г. Красношлыков, Е. В. Приходько // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2016. – №2 (22). – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-professionalnogo-rosta-pedagogov-v-sovremennyh-usloviyah> (дата обращения: 11.09.2022).

133. Краткий психологический словарь / Ред.-сост. Л. А. Карпенко; Под общ. ред. А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского. – Ростов н/Д: Феникс, 1998. – 512 с.

134. Кругликов, В. Н. Методика подготовки бакалавров-психологов к ведению тренинговой работы / В. Н. Кругликов, Н. А. Матвеева // Педагогика и психология образования. – 2020. – № 4. – С. 91–108.

135. Кряхтунов, М. И. Психолого-педагогические условия профессионального саморазвития учителя : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08,

19.00.07 / Кряхтунов Михаил Ильич. – М., 2002. – 466 с.

136. Кузнецова, Е. В. Целостность как системообразующий принцип образования в условиях информационного общества / Е. В. Кузнецова // Наука и школа. – 2014. – № 3. – С. 69-74.

137. Кузнецов, С. А. Большой толковый словарь русского языка / С. А. Кузнецов. – СПб.: Норинт, 2000. – 1536 с.

138. Кузьмин, В. П. Принцип системности в теории и методологии К. Маркса / В. П. Кузьмин. – М. : Политиздат, 1980. – 312 с.

139. Кузьмина, Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования / Н. В. Кузьмина. – М. : Исслед. центр пробл. качества подгот. специалистов, 2001. – 144 с.

140. Кузьмина, Н. В. Профессионализм педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина, А. А. Реан. – Санкт-Петербург : Речь; Рыбинск : Дело, 1993. – 134 с.

141. Кушниренко, Е. Н. Реализация принципов личностно-деятельностного подхода при обучении специальным дисциплинам будущих инженеров-горняков с применением компьютерных технологий / Е. Н. Кушниренко // Эпистемологические основания современного образования: актуальные вопросы продвижения фундаментального знания в учебный процесс : Материалы II Междунар. научно-практ. конф. Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО "ВГУ", Борисоглебск, 15–16 октября 2021 года. – М.: Издательство «Перо», 2021. – С. 406–412.

142. Лапшова, А. В. Личностно-деятельностный подход к профессиональной подготовке студентов вуза / А. В. Лапшова, М. Н. Булаева, М. Н. Уракова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70-4. – С. 214–216.

143. Ларионова, С. В. К вопросу об интегративном подходе как одному из компонентов повышения качества высшего профессионального образования / С. В. Ларионова // Инновации в образовании: поиски и решения : Сб. матер. II-ой междунар. научно-практ. конф., Астана, 20 ноября 2015 года /

Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, Уральский государственный педагогический университет. – Астана: Уральский государственный педагогический университет, 2015. – С. 325–327.

144. Лежнева, А. И. Методика подготовки и проведения академических мероприятий / А. И. Лежнева // Управление проектами : Материалы Всеросс. конф. студентов, аспирантов и молодых учёных, Севастополь, 10–11 апреля 2017 года. – Севастополь: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования "Севастопольский государственный университет", 2017. – С. 84–95.

145. Леонтьев, А. Н. Деятельность Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.

146. Лисицына, В. О. Педагогические технологии : рабочая тетрадь для выполнения самостоятельной работы / В. О. Лисицына; ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ». – Луганск : Книта, 2023. – 136 с.

147. Лисицына, В. О. Методологические основы формирования готовности будущих педагогов профессионального обучения к профессиональному саморазвитию / В. О. Лисицына // Бизнес. Образование. Право. – 2022. – № 4 (61). – С. 419–422.

148. Лисицына, В. О. Использование интегративного ресурса профессионально-педагогических дисциплин в качестве педагогического условия формирования готовности будущих педагогов профессионального обучения к профессиональному саморазвитию / В. О. Лисицына // Бизнес. Образование. Право. – 2023. – № 1 (62). – С. 297–301.

149. Лисицына, В. О. Методика реализации педагогических условий формирования готовности будущих педагогов профессионального обучения к профессиональному саморазвитию / В. О. Лисицына // Актуальные вопросы современной науки и образования : Сб. матер. Междунар. научно-практ. конф., Махачкала, 22 декабря 2022 года / Под общей ред. М.А. Сурхаева. – Махачкала: Дагестанский государственный педагогический университет, 2022. – С. 164–169.

150. Лисицына, В. О. Сущность и структура готовности будущего педагога профессионального обучения к профессиональному саморазвитию / В. О. Лисицына // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2023. – № 1 (174). – С. 47–52.

151. Лисицына, В. О. Педагогические условия формирования готовности к профессиональному саморазвитию у будущих педагогов профессионального обучения / В. О. Лисицына // Мир науки. Педагогика и психология. – 2023. – Т. 11. – № 2. – Режим доступа : <https://mir-nauki.com/PDF/41PDMN223.pdf> (Дата обращения 24.05.2023).

152. Лобанов, В. В. Образовательное событие в постнеклассической педагогике / В. В. Лобанов // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2016. – № 1. – С. 31–35.

153. Лопатин, А. Р. Теоретические и методические аспекты создания ситуаций успеха для студентов в учебно-воспитательном процессе классического вуза / А. Р. Лопатин // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2012. – Т. 18, № 1–1. – С. 136–139.

154. Лоренц, В. В. Механизм творческого саморазвития педагога в акмеологических исследованиях / В. В. Лоренц // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2017. – Т. 9, № 6-1. – С. 184–189.

155. Лымарев, В. Н. Применение акмеологического подхода к проблеме формирования профессиональной мотивации военнослужащих Росгвардии / В. Н. Лымарев, Н. В. Уварина // Инновационное развитие профессионального образования. – 2022. – № 2 (34). – С. 69–77.

156. Лысенко, А. В. Психолого-педагогические условия формирования профессионально-ценностных ориентаций будущего учителя музыки : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Лысенко Анна Владимировна. – Майкоп, 2005. – 203 с.

157. МакКлелланд, Д. Мотивация человека / Д. МакКлелланд. – Спб.: Питер, 2007. – 672с.

158. Максимова, В. Н. Акмеология: новое качество образования : Кн. для педагога / В. Н. Максимова. – СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2002. – 99 с.
159. Максимова, В. Н. Введение в акмеологию школьного образования / В. Н. Максимова. – СПб.: ЛОИРО, 2002. – 156 с.
160. Маралов, В. Г. Психология саморазвития / В. Г. Маралов, Н. А. Низовских, М. А. Щукина. – 2 изд., испр. и доп. – М.: ООО «Издательство Юрайт», 2020. – 320 с.
161. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 312 с.
162. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб.: Питер, 2008. – 352 с.
163. Матушанский, Г. У. Методологические принципы компетентностного подхода в профессиональном образовании / Г. У. Матушанский, О. Р. Кудakov // Казанский педагогический журнал. – 2009. – № 11-12(77-78). – С. 41–47.
164. Мингалеева, А. В. Формирование готовности к профессионально-личностному саморазвитию у будущих экономистов : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Мингалеева Анна Владимировна. – Казань, 2009. – 16 с.
165. Мироманова, Н. А. Тренинг как форма обучения в медицинском вузе / Н. А. Мироманова, А. М. Мироманов, К. Г. Носков // Система качества образования в вузе : Материалы учебно-методической конференции, Чита, 02 июня 2008 года / Читинская государственная медицинская академия. – Чита: Чита, 2008. – С. 42–44.
166. Митина, Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М. : Академия, 2004. – 320 с.
167. Модели поиска, критерии найма, оценка профессиональных качеств и навыков выпускников основных профессиональных образовательных программ: мнение работодателей [Электронный ресурс] // Мониторинг экономики образования. Информационно-аналитические материалы по результатам социологических обследований. – 2016. – Вып. № 1 (27). – Режим

доступа : <https://www.hse.ru/data/2016/08/01/1119799025.pdf> (Дата обращения 24.07.2022).

168. Морсанова, В. И. Стилевые особенности саморегулирования личности / В. И. Морсанова // Вопросы психологии. – 1991. – № 1. – С. 121–127.

169. Мухамедова, Г. Х. Педагогические условия военно-патриотического воспитания курсантов в военном вузе : дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Мухамедова Гульназ Хафизовна. – Йошкар-Ола, 2011. – 214 с.

170. Найн, А. Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований / А. Я. Найн // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 44-49.

171. Найн, А. Я. Инновации в образовании / А. Я. Найн. – Челябинск: ФИНО РФ, 2000. – 281 с.

172. Невдах, С. И. Интегративный потенциал учебной дисциплины «Культура педагогического исследования» как фактор формирования профессиональных компетенций слушателей / С. И. Невдах // Повышение квалификации и переподготовка: проблемы и перспективы развития : материалы Междунар. научно-практ. конф., Минск, 12 ноября 2015 года. – Минск: Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», 2016. – С. 184–186.

173. Неволина, В. В. Педагогическое сопровождение профессионального саморазвития студента медицинского вуза: дисс ... док. пед. наук: 13.00.08 / Неволина Виктория Васильевна. – Оренбург, 2018. – 421 с.

174. Немов, Р. С. Психологический словарь / Р. С. Немов. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 560 с.

175. Новая философская энциклопедия: в 4 т. – Т. 3./ Ин-т философии Рос. акад. наук, Нац. обществ.-науч. фонд ; науч.-ред. совет: акад. РАН В. С. Степин (пред.) и др. – М. : Мысль, 2000-2001. – 910 с.

176. Об утверждении федерального образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.04.03 Профессиональное обучение (по отраслям) [Электронный ресурс] : Приказ М-ва образования и науки РФ от 22 февр. 2018 г. – Режим доступа:

http://www.osu.ru/docs/fgos/vo3++/44.03.04_Prof_obuchenie.pdf.

(дата

обращения : 13.06.22).

177. Образовательное событие как способ интеграции субъектов образовательного пространства / Н. Д. Базарнова, В. А. Фролов, Н. А. Горячева [и др.] // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 57-10. – С. 50–56.

178. Об утверждении перечня инициатив социально-экономического развития РФ до 2030 г. : Распоряжение Правительства Рос. Федерации № 2816-р от 6 октября 2021 г. [Электронный ресурс] // Информационно-правовой портал [сайт]. – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/402792803> (дата обращения: 17.03.2023).

179. Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» до 2030 г. (с изменениями на 11 апреля 2022 г.): постановление Правительства Рос. Федерации № 1642 от 26 дек. 2017 г. [Электронный ресурс] // Консультант. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474/ (дата обращения: 17.03.2023).

180. Обучение цифровым навыкам: Модели цифровых компетенций. Аналитический отчет АНО ДПО «Корпоративный университет Сбербанка». Обучение цифровым навыкам: глобальные вызовы и передовые практики. [Электронный ресурс] // Компетенции. – Режим доступа : http://obzory.hr-media.ru/cifrovye_navyki_sotrudnika (Дата обращения 24.07.2022).

181. Овсянникова, А. А. Системно-синергетический подход в развитии интеллекта обучающихся / А. А. Овсянникова // Педагогика и психология: теория и практика. – 2019. – № 4(16). – С. 92–98.

182. Овсянникова, Т. Л. Принципы личностно-деятельностного подхода при дистанционном изучении математики / Т. Л. Овсянникова // Открытое и дистанционное образование. – 2014. – № 2(54). – С. 77–83.

183. Овчарова, Т. Н. Профессиональное саморазвитие человека как

экология его субъектного потенциала / Т. Н. Овчарова, А. О. Овчаров // Вестник нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: социальные науки. – 2018. – №1(49). – С.43–53.

184. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеол. выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М.: АЗЪ, 1995. – 928 с.

185. Олейник, Н. В. Образовательное событие и его организация в образовательном процессе / Н. В. Олейник // Новая наука как результат инновационного развития общества : сб. ст. Междунар. научно-практ. конф.: в 17 частях, Сургут, 22 апреля 2017 года. – Сургут: ООО «Агентство международных исследований», 2017. – С. 80-84.

186. О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года: указ Президента Рос. Федерации № 6474 от 21 июля 2020 г. [Электронный ресурс] // Официальный интернет-портал правовой информации [сайт]. – Режим доступа: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202007210012?index=3&rangeSize=1> (дата обращения: 16.03.2023).

187. О Стратегии государственной национальной политики до 2025 года : распоряжение Правительства Рос. Федерации №3718-р от 20 декабря 2021 г. – Режим доступа: <http://government.ru/news/44248/> / (дата обращения: 10.03.2023).

188. О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации : (с изм. на 15 марта 2021 г.) : указ Президента Рос. Федерации № 642 от 1 дек. 2016 г. [Электронный ресурс] // Президент России : документы [сайт]. – Режим доступа: <http://kremlin.ru/acts/bank/41449> (дата обращения: 10.03.2023).

189. О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации : указ Президента Рос. Федерации № 6400 от 2 июля 2021 г. [Электронный ресурс] // Официальный интернет-портал правовой информации [сайт]. – Режим доступа: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107030001> (дата обращения: 17.03.2023).

190. О Стратегии экономической безопасности Российской Федерации на

период до 2030 года : указ Президента Рос. Федерации № 208 от 13 мая 2017 г. [Электронный ресурс] // Информационно-правовой портал [сайт]. – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71572608/> (дата обращения: 17.03.2023).

191. Осколкова, Ю. В. Подготовка педагогов профессионального обучения в области дизайна на основе требований профессиональных стандартов / Ю. В. Осколкова, Л. Е. Шмакова // Непрерывное образование: теория и практика реализации : материалы II Междунар. научно-практ. конф., Екатеринбург, 22 января 2019 года. – Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2019. – С. 268–270.

192. Осницкий, А. К. Регуляторный опыт, субъектная активность и самостоятельность человека. Часть 1 / А. К. Осницкий // Психологические исследования. – 2009. – № 5(7). – С. 3.

193. Отчет The Boston Consulting Group (BCG) «Россия 2025: от кадров к талантам», ноябрь 2017. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.dekanblog.ru/2017/11/strategicheskii-menegement/rossiya-2025-ot-kadrov-k-talantam/> (Дата обращения 24.07.2022).

194. Педагогическая энциклопедия. В 4 т. Т. 2. Ж-М / гл. ред. И. А. Каиров. – Москва: Сов. энциклопедия, 1965. – 912 с.

195. Петровский, В. А. Субъектность как состоятельность / В. А. Петровский // Психология. – 2015. – Т. 12, № 3. – С. 86–130.

196. Пикулик, О. В. Педагогическое сопровождение саморазвития обучающихся в условиях сетевого взаимодействия : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Пикулик Ольга Викторовна. – Саратов, 2013. – 24 с.

197. Писаренко, В. И. Системный подход в педагогике / В. И. Писаренко // Информатика, вычислительная техника и инженерное образование. – 2017. – № 2 (30). – С. 1–10.

198. Пономарева, Н. С. Формирование готовности будущих инженеров к инновационной деятельности в образовательном процессе вуза: автореф.

дисс. ...канд. пед. наук : 13.00.08 / Пономарева Наталья Сергеевна. – Брянск, 2001. – 19 с.

199. Поплавская, М. В. Исследование структуры готовности будущих инженеров к профессионально-личностному саморазвитию / М. В. Поплавская // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 6(43). – С. 140–143.

200. Приходченко, Е. И. Развитие современных образовательных требований к подготовке инженера-педагога / Е. И. Приходченко // Вестник Академии гражданской защиты. – 2020. – № 4(24). – С. 86–91.

201. Прищепа, Т. А. Развитие готовности педагога к инновационной деятельности на основе обогащающей образовательной среды в системе дополнительного профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Прищепа Татьяна Александровна. – Томск, 2010. – 210 с.

202. Прохорова, М. П. Образовательное событие: характеристики и перспективы / М. П. Прохорова, А. А. Шкунова, Т. Е. Лебедева // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 66-1. – С. 167–170.

203. Психология самореализации профессионала / под науч. ред. Е. В. Федосенко. – Санкт-Петербург : Речь, 2012. – 157 с.

204. Пургина, Е. И. Методологические подходы в современном образовании и педагогической науке : учеб. пособие / Е. И. Пургина ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2015. – 275 с.

205. Путин заявил о развитии экономики России по новой модели [Электронный ресурс] // РБК. – Режим доступа: <https://www.rbc.ru/politics/16/03/2023/641300599a7947847e42b8cd> (дата обращения: 17.03.2023).

206. Рахимов, А. З. Профессиональная подготовка педагога в контексте модернизации отечественного образования / А. З. Рахимов, Р. М. Фатыхова // Педагогический журнал Башкортостана. – Уфа: БГПУ им. М. Акмуллы, 2015. – С. 26–32.

207. Реан, А. А. Акмеология / А. А. Реан // Психологический журнал. –

2000. – № 3. – С. 88–95.

208. Реан, А. А. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – СПб. : Питер, 1999. – 409 с.

209. Рейстерман, Т. В. Педагогические условия профессиональной подготовки студентов по направлению «Туризм» с использованием базовой профильной информации: дисс ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Рейстерман Татьяна Валентиновна. – М., 2021. – 235 с.

210. Рикель, А. М. Профессиональная Я-концепция и профессиональная идентичность в структуре самосознания личности. Часть 1 [Электронный ресурс] / А. М. Рикель // Психологические исследования. – 2011. – №2 (16). – Режим доступа: <http://psystudy.ru/num/2011n2-16/457-rikel16> (дата обращения: 19.12.2022).

211. Рожков, М. И. Педагогическое сопровождение саморазвития подростков в дополнительном образовании / М. И. Рожков, И. В. Иванова // Ярославский педагогический вестник. – 2021. – № 1(118). – С. 37–47.

212. Романов, Д. А. Портфолио как метод управления личностно-профессиональным развитием студента инженерного вуза / Д. А. Романов // Электронный сетевой политематический журнал «Научные труды КубГТУ». – 2015. – № 1. – С. 23–34.

213. Ротанова, О. Н. Личностно-деятельностный подход как основа организации образовательного процесса для подготовки переводчиков / О. Н. Ротанова // Современное среднее профессиональное образование. – 2021. – № 2. – С. 42–45.

214. Рубинштейн, С. Л. Самосознание личности / С. Л. Рубинштейн // Основы общей психологии: в 2 Т. – Т. 2. – М.: Педагогика, 1989. – 328 с.

215. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии : В 2 т. – Т. 2. / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – 535 с.

216. Рукавишникова, Е. Е. Профессиональная рефлексия в структуре личности педагога и ее формирование у студентов педагогического вуза / Е. Е. Рукавишникова // Воспитание и обучение детей младшего возраста. –

2018. – № 7. – С. 335–336.

217. Румянцев, С. А. Формирование готовности студентов педагогического вуза к профессиональному саморазвитию : дисс ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Румянцев Сергей Александрович. – Пенза, 2009. – 264 с.

218. Садовский, В. Н. Системный подход в современной науке / В. Н. Садовский [и др.]. – М. : Прогресс-Традиция, 2004. – 560 с.

219. Садохов, А. В. Event-менеджмент в индустрии досуга / А. В. Садохов // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Экономика и право. – 2019. – № 12. – С. 78–81.

220. Саламатина, Ю. В. Интегративный подход при формировании эмпатийной культуры будущих учителей / Ю. В. Саламатина // Современные технологии: проблемы инновационного развития и внедрения результатов : сб. ст. Междунар. научно-практ. конф., Петрозаводск, 08 октября 2019 года. – Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука» (ИП Ивановская Ирина Игоревна), 2019. – С. 6–9.

221. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. Т. 1 / Г. К. Селевко. – М. : Нар. образование, 2005. – 556 с.

222. Сергеева, Б. В. Профессиональное саморазвитие будущего педагога начального образования в условиях цифровой образовательной среды / Б. В. Сергеева // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2020. – Т. 25, № 186. – С. 114–127.

223. Сергиенко, Е. А. Системно-субъектный подход: обоснование и перспектива / Е. А. Сергиенко // Психологический журнал. – 2011. – Т. 32. – № 1. – С. 120–132.

224. Серезникова, Р. К. Интегративный подход в профессиональной подготовке бакалавра педагогического образования / Р. К. Серезникова // Научные труды Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского : Материалы докладов психолого-педагогических секций регион. университетской научно-практ. конф. – Калуга: ФБГОУ ВПО «Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского», 2018. –

С. 102–112.

225. Сериков, В. В. Личностно-развивающее образование как одна из культурологических образовательных моделей / В. В. Сериков // Известия ВГПУ. – 2016. – № 2 (106). – С. 30–35.

226. Сизганова, Е. Ю. Основы интегративного подхода в современном образовании / Е. Ю. Сизганова // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры : Материалы Всеросс. научно-метод. конф. (с междунар. участием), Оренбург, 04–06 февраля 2015 года. – Оренбург: Оренбургский государственный университет, 2015. – С. 2070-2074.

227. Симанова, Н. А. Ограниченность – путь саморазвития личности или давление общества? / Н. А. Симанова // Научное мнение. – 2013. – № 3. – С. 17–21.

228. Система подготовки специалиста креативных индустрий в условиях информатизации среднего профессионального образования: монография / [под редакцией проф. Осиповой О. П.]. – М.: ГБПОУ «Московский техникум креативных индустрий им. Л. Б. Красина»; 2022 – 344 с.

229. Скибицкий, Э. Г. Применение принципов андрагогико-акмеологического подхода в системе дополнительного образования взрослых / Э. Г. Скибицкий, О. В. Артюшкин, В. Н. Котлов // Непрерывное профессиональное образование и новая экономика. – 2018. – № 1(2). – С. 15–22.

230. Скрипникова, Н. Н. Event -менеджмент: коммуникационные подходы к организации мероприятий для абитуриентов / Н. Н. Скрипникова, Е. С. Шушарина // Проблемы социальных и гуманитарных наук. – 2019. – № 4(21). – С. 165–169.

231. Слостёнин, В. А. Педагогика: учебник для студентов учреждений сред. проф.образ. / В. А. Слостёнин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. изд., стер. – М.: Академия, 2013. – 496 с.

232. Слостёнин, В. А. Профессиональное саморазвитие учителя / В. А. Слостёнин // Сибирский педагогический журнал. – 2005. – №2. – С. 3–12.

233. Словарь русского языка : в 4 т. / РАН, Ин-т лингвистич. исслед. ; под

ред. А. П. Евгеньевой. – 4-е изд., стер. – М. : Рус. яз. : Полиграфресурсы, 1999. Т. 2 : К – О. – 736 с.

234. Словарь русского языка: В 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований; Под ред. А. П. Евгеньевой. – 4-е изд., стер. – М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999, т.4. – 519 с.

235. Социологический энциклопедический словарь. На русском, английском, немецком, французском и чешском языках. Ред.-коорд. – акад. РАН Г. В. Осипов. – М.: Издательство НОРМА, 2000. – 488 с.

236. Степанова, В. Е. Философско-методологические основания саморазвития личности : автореф. дисс. ... канд. филос. наук : 09.00.11 / Степанова Валентина Егоровна. – Якутск, 2003. – 25 с.

237. Степанова, Л. Н. Тренинг как средство социально-психологической адаптации студентов – первокурсников к условиям обучения в вузе / Л. Н. Степанова // Вопросы педагогики. – 2020. – № 6-1. – С. 308–311.

238. Стерледева, Т. Д. Субъектность и объектность в аспекте электронной виртуальной реальности / Т. Д. Стерледева // Интеллект. Инновации. Инвестиции. – 2018. – № 4. – С. 64-68.

239. Суриков, Ю. Н. Организационно-педагогические условия деятельности инновационных образовательных учреждений (На примере Архангельского Севера): дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Суриков Юрий Николаевич. – Архангельск, 2002. – 213 с.

240. Таланчук, Н. М. Системно-синергетическая философия и концепция непедагогика: стратегемы развития педагогической теории и практики / Н. М. Таланчук. – Казань : ИССО РАО, 1996. – 71 с.

241. Тархан, Л. З. Дидактическая компетентность инженера-педагога: теоретические и методические аспекты : монография / Л. З. Тархан. – Симферополь : Крымучпедгиз, 2008. – 424 с.

242. Тархан, Л. З. Деятельностный подход в подготовке педагога профессионального обучения / Л. З. Тархан // Образовательная среда: теория и практика : материалы II Междунар. научной конф., Астрахань, 16 мая 2019

года. – Астрахань: Астраханский государственный университет, Издательский дом «Астраханский университет», 2019. – С. 39–44.

243. Терешков, В. А. Интегративный подход к модернизации высшего профессионального образования по направлению подготовки «Технология транспортных процессов» / В. А. Терешков // Коррекционно-педагогическое образование: электронный журнал. – 2021. – № 3 (27). – С. 37–40.

244. Терюшкова, Ю. Ю. Тренинг как средство реализации компетентностного подхода в творческом вузе / Ю. Ю. Терюшкова // Современные технологии преподавания в творческом вузе : сб. ст., Петрозаводск, 03–04 декабря 2014 года / Петрозаводская государственная консерватория имени А. К. Глазунова; общ. ред. и сост.: Т. С. Екименко, С. А. Останина. – Петрозаводск: Петрозаводский государственный университет, 2015. – С. 161–166.

245. Технология формирования профессионально-личностной успешности будущих педагогов-психологов в учебно-воспитательном процессе вуза / К. С. Шалагинова, Е. В. Декина, С. А. Зылыгаева, Т. И. Куликова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – Т. 7, № 4. – С. 60.

246. Тихомирова, И. В. Event–маркетинг: методы практического внедрения / И. В. Тихомирова, В. Г. Жебалов // Евразийский союз ученых. – 2015. – № 9-1(18). – С. 111–114.

247. Тропникова, Н. П. Формирование готовности к саморазвитию в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов профессионального обучения / Н. П. Тропникова // Вестник Учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию. – 2012. – № 1(46). – С. 174-178.

248. Тулькибаева, Н. Н. «Акме-стратегия» профессионального саморазвития как аспект технологии саморазвития личности / Н. Н. Тулькибаева, О. А. Суйкова // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2019. – № 4. – С. 231–249.

249. Уйманова, Н. А. Готовность преподавателя колледжа к педагогическому саморазвитию / Н. А. Уйманова // Среднее профессиональное образование. – 2019. – № 10. – С. 24–29.

250. Уйманова, Н. А. Педагогическое саморазвитие преподавателя колледжа средствами профессионального консалтинга : дисс. ... канд. пед. наук : 5.8.7 / Уйманова Наталья Александровна. – Оренбург, 2022. – 256 с.

251. Усольцева, В. В. Динамика профессиональной Я-концепции студентов-психологов в процессе прохождения педагогической практики : автореф. дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Усольцева Виктория Владимировна. – Екатеринбург, 2013. – 22 с.

252. Ушаков, А. А. Личностно-профессиональное саморазвитие педагога в условиях интегративной образовательной среды: теория и технология. Монография / А. А. Ушаков. – М. : Мир науки, 2020 – Сетевое издание. – Режим доступа: <https://izd-mn.com/PDF/59MNNPM20.pdf>

253. Ушинский, К. Д. Две главы из «Педагогической антропологии» / К. Д. Ушинский // Народное образование. – 1999. – №10. – с. 243–254.

254. Федулова, К. А. Определение содержания дополнительной образовательной программы повышения квалификации педагогов профессионального обучения в области информационных технологий с учетом требований профессионального стандарта / К. А. Федулова // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании : материалы 24-й Междунар. научно-практ. конф., Екатеринбург, 23–24 апреля 2019 года / Под науч. ред. Е. М. Дорожкина, В. А. Федорова. – Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2019. – С. 141–143.

255. Федченко, В. Ф. Социально-педагогические условия обеспечения устойчивого развития профессионального образовательного учреждения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Федченко Владимир Филиппович. – М., 2007 – 190 с.

256. Федякова, И. А. Формирование субъектных свойств личности

младшего школьника / И. А. Федякова // Актуальные вопросы современной психологии: материалы междунар. науч. конф. (г. Челябинск, март 2011 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2011. – С. 116–118.

257. Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп : Учеб. пособие для студентов вузов / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М. : Изд-во Ин-та Психотерапии, 2002. – 488 с.

258. Филанковский, В. В. Теория и практика формирования профессиональной готовности учителя физической культуры: автореф. дисс.... д-ра пед. наук: 13.00.01, 13.00.04 / Филанковский Виталий Владимирович. – Ставрополь, 2000. – 36 с.

259. Философский словарь / под ред. М. М. Розенталя. 3-е изд. – М. : Политиздат, 1975. – 496 с.

260. Философский энциклопедический словарь / ред.-сост. Е. Ф. Губский, Г. В. Кораблева, В. А. Лутченко. – М., 2005. – 576 с.

261. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л. Ф. Ильичёв [и др.]. – М. : Советская энциклопедия, 1983. – 839 с.

262. Философский энциклопедический словарь / Ред.-сост. Е. Ф. Губский и др. – М. : ИНФРА-М, 2012. – 570 с.

263. Фрицюк, В. А. Сущность и структура готовности к профессиональному саморазвитию будущих педагогов / В. А. Фрицюк // Восточно-Европейский научный журнал. – 2016. – Т. 12, № 2. – С. 20–24.

264. Хайбулаев, М. Х. Социальный заказ и требования к педагогу профессионального обучения / М. Х. Хайбулаев, Г. М. Гаджикурбанова // Вестник Социально-педагогического института. – 2017. – № 1(21). – С. 90–98.

265. Холодова, Г. Б. Комплекс педагогических условий становления профессиональной позиции будущего учителя физической культуры / Г. Б. Холодова // Высшее образование сегодня. – 2011. – № 8. – С. 62–64.

266. Христенко, Е. В. Коллективная методическая работа «Фестиваль педагогических идей» / Е. В. Христенко // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 10. – С. 304–308.

267. Хуторской, А. В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика : науч. изд. / А. В. Хуторской ; Рос. акад. образования, Ин-т содерж. и методов обучения. – М. : УНЦ ДО, 2005. – 221 с.

268. Царькова, О. В. Формирование готовности будущего техника к решению инновационных производственных задач : дисс.... канд. пед. наук: 13.00.08 / Царькова Оксана Владимировна. – Оренбург, 2009. – 240 с.

269. Цегельная, Н. В. Социально-педагогические условия развития профессиональной адаптации студентов среднего профессионального образования : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Цегельная Наталья Викторовна. – М., 2008. – 235 с.

270. Чошанов, М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: метод. пособие / М. А. Чошанов – М. : Народное образование, 1996. – 160 с.

271. Чудина, Е. Е. Концепция профессионального саморазвития учителя как условие реализации профессионального стандарта педагога / Е. Е. Чудина // Актуальные проблемы современной педагогики и психологии в России и за рубежом : Сб. науч. тр. по итогам междунар. научно-практ. конф., Новосибирск, 10 февраля 2015 года. – Новосибирск: Инновационный центр развития образования и науки, 2015. – С. 93–95.

272. Чудина, Е. Е. Дидактические условия становления профессионально-личностного саморазвития будущего учителя на начальном этапе педагогической подготовки в вузе : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Е. Е. Чудина. – Волгоград, 2002. – 23 с.

273. Чурсина, А. С. Формирование готовности к профессиональному саморазвитию у студентов вуза в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Чурсина Анастасия Сергеевна. – Челябинск, 2011. – 162 с.

274. Шадриков, В. Д. Способности человека / В. Д. Шадриков. – М. : Институт практической психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1997. – 228 с.

275. Шамардина, М. В. Тренинг личностного роста как условие

профессиональной самореализации личности / М. В. Шамардина, С. С. Даренских // Азимут научных исследований: педагогика и психология . – Тольятти, 2017 . – №2 (19) . – С. 351–353.

276. Шаповалов, М. С. Event-маркетинг в продвижении вуза / М. С. Шаповалов // Современные научные исследования: актуальные проблемы и тенденции : Сб. тр. Междунар. научно-практ. конф., Омск, 23 декабря 2014 года. – Омск: Омский институт водного транспорта (филиал) федерального бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Новосибирская государственная академия водного транспорта», 2014. – С. 411–416.

277. Шваб, К. Четвертая промышленная революция / К. Шваб. –М.: Издательство «Эксмо». 2016. – 137 с.

278. Шевченко, Н. Н. Акмеологический подход к профессиональной подготовке будущего учителя / Н. Н. Шевченко, В. И. Колесов, А. Н. Смолонская // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2020. – № 6(99). – С. 206–216.

279. Шкабура, И. А. Становление профессиональных компетенций бакалавров педагогического образования: опыт участия в региональном этапе международного чемпионата «Молодые профессионалы» ("WorldSkills Russia") / И. А. Шкабура, Т. С. Лысикова // Ученые записки Забайкальского государственного университета. – 2017. – Т. 12, № 6. – С. 54–61.

280. Шокорова, Л. В. Активизация творческого саморазвития студентов-бакалавров декоративно-прикладного искусства : автореф. дисс. ... докт. пед. наук : 13.00.02 / Шокорова Лариса Владимировна. – М., 2021. – 44 с.

281. Шубнякова, В. А. Организационно-педагогические условия профессиональной подготовки специалистов аварийно-спасательных служб МЧС в учреждениях среднего профессионального образования : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Шубнякова Виктория Аркадьевна. – Санкт-Петербург, 2010. – 218 с.

282. Щербакова, Т. Н. Психологическая компетентность учителя:

акмеологический анализ : дис. ... докт. психол. наук : 19.00.13. / Щербакова Татьяна Николаевна. – Ставрополь, 2006. – 504 с.

283. Щукина, М. А. Психология саморазвития личности: субъектный подход: дисс. ... докт. психол. наук: 19.00.13 / Щукина Мария Алексеевна. – Санкт-Петербург, 2015. – 355 с.

284. Эрнст, Г. Г. Профессиональная рефлексия как механизм саморазвития будущего педагога / Г. Г. Эрнст // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – № 12. – С. 31–35.

285. Эстерле, А. Е. Психолого-педагогические условия профессионального саморазвития педагогов-психологов: дисс.... канд. психол. наук: 19.00.07 / Эстерле Антон Евгеньевич. – Самара, 2018. – 212 с.

286. Якиманская, И. С. Основы личностно-ориентированного образования / И. С. Якиманская. – М. : БИНОМ. Лаб. знаний, 2013. – 220 с.

287. Яковенко, Т. В. Теоретико-методические основы формирования креативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Яковенко Татьяна Викторовна. – Луганск, 2021. – 568 с.

288. Яковлева, Н. М. Подготовка студентов к творческой воспитательной деятельности / Н. М. Яковлева. – Челябинск: ЧГПИ, 1991. – 128 с.

289. Carter, L. Event planning / L. Carter. – Bloomington : AuthorHouse, 2007. – 148 p.

290. Deci, E. L. A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation / E. L. Deci, R. Koestner, R. M. Ryan, // Psychological Bulletin, 1999. – Vol. 125,– pp. 627–668.

291. Herreid C.F. Start with a Story: The Case Study Method of Teaching College Science / C. F. Herreid. – Arlington, VA: NSTA. 2007. – 450 p.

292. Huber M. Integrative learning / M. Huber, P. Hutchings // Mapping the terrain Association of American Colleges and Universities, 2004. – Режим доступа : https://www.researchgate.net/publication/254325229_Integrative_Learning_Mapping_the_Terrain (Дата обращения: 25. 09. 2022)

293. Industry 4.0: How digitization makes the supply chain more efficient, agile, and customer-focused [Электронный ресурс] // Strategi&Part og the PwCnetwork. – 2016. – September 07. – Режим доступа : <https://www.strategyand.pwc.com/gx/en/insights/2016/digitization-more-efficient.html> (Дата обращения 26.07.2022).

294. Kleiman, P. Towards transformation: Conceptions of creativity in higher education / P. Kleiman // Innovations in Education and Teaching International. – 2008. – No 45(3). – Ph. 209-210.

295. Richards, J. C. Professional Development for Language Teachers [Электронный ресурс] / J. C. Richards, T. S.C. Farrell. – Cambridge: Cambridge University Press, 2005. – Режим доступа : <https://www.cambridge.org/> (Дата обращения 24.07.2022).

296. The Future of Jobs Report 2020 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020/in-full> (Дата обращения 24.07.2022).

297. The future of work. OECD Employment Outlook 2019. Highlights [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.oecd.org/employment/Employment-Outlook-2019-Highlight-EN.pdf> (Дата обращения 24.07.2022).

298. Zyrianov, A. V. System-synergetic approach to studying the essence of state power / A. V. Zyrianov // RUDN Journal of Law. – 2021. – Vol. 25. – No 1. – P. 248-262.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Комплекс методик для диагностирования уровня сформированности готовности к профессиональному саморазвитию у будущих педагогов профессионального обучения

Анкета "Мое призвание – педагог профессионального обучения" (авторская анкета)

Цель – определить ценностное отношение респондентов к будущей профессии. Уважаемые студенты! Ответьте на приведенные ниже утверждения.

1. Считаете ли Вы профессию педагога профессионального обучения интересной?
2. Почему Вы выбрали эту специальность?
3. Что больше всего интересует Вас в педагогической деятельности учителя?
4. Какие профессиональные качества, по вашему мнению, самые главные для педагога профессионального обучения?
5. Какими навыками должен обладать современный педагог профессионального обучения?
6. Считаете ли Вы профессию педагога профессионального обучения сложной?
7. Какие трудности, по Вашему мнению, существуют в работе с обучающимися?
8. Каким вы представляете идеал педагога профессионального обучения?
9. Планируете ли Вы работать по выбранной специальности?

Опросник А.А. Реана «Мотивация к успеху и боязнь неудачи»

Инструкция: Отвечая на нижеприведенные вопросы, необходимо выбрать ответ «да» или «нет». Если Вы затрудняетесь с ответом, то вспомните, что «да» объединяет как явное «да», так и «скорее да, чем нет». То же относится и к ответу «нет»: он объединяет явное «нет» и «скорее нет, чем да». Отвечать на вопросы следует быстро, не задумываясь надолго. Ответ, который первый приходит в голову, как: правило, является и наиболее точным.

Текст опросника

1. Включаясь в работу, как правило, оптимистично надеюсь на успех.
2. В деятельности активен.
3. Склонен к проявлению инициативности.
4. При выполнении ответственных заданий стараюсь по возможности найти причины отказа от них.
5. Часто выбираю крайности: либо занижено легкие задания, либо нереалистично высокие по трудности.
6. При встрече с препятствиями, как правило, не отступаю, а ищу способы их преодоления.
7. При чередовании успехов и неудач склонен к переоценке своих успехов.
8. Продуктивность деятельности в основном зависит от моей собственной целеустремленности, а не от внешнего контроля.
9. При выполнении достаточно трудных заданий, в условиях ограничения времени, результативность деятельности ухудшается.

10. Склонен проявлять настойчивость в достижении цели.
11. Склонен планировать свое будущее на достаточно отдаленную перспективу.
12. Если рискую, то, скорее с умом, а не бесшабашно.
13. Не очень настойчив в достижении цели, особенно если отсутствует внешний контроль.
14. Предпочитаю ставить перед собой средние по трудности или слегка завышенные, но достижимые цели, чем нереально высокие.
15. В случае неудачи при выполнении какого-либо задания, его притягательность, как правило, снижается.
16. При чередовании успехов и неудач склонен к переоценке своих неудач.
17. Предпочитаю планировать свое будущее лишь на ближайшее время.
18. При работе в условиях ограничения времени результативность деятельности улучшается, даже если задание достаточно трудное.
19. В случае неудачи при выполнении чего-либо, от поставленной цели, как правило, не отказываюсь.
20. Если задание выбрал себе сам, то в случае неудачи его притягательность еще более возрастает.

Ключ к опроснику.

Ответ «ДА»: 1,2,3,6,8, 10, 11, 12, 14, 16, 18, 19,20.

Ответ «НЕТ»: 4, 5, 7,9, 13, 15, 17.

Обработка результатов и критерии оценки

За каждое совпадение ответа с ключом испытуемому дается 1 балл. Подсчитывается общее количество набранных баллов.

Если количество набранных баллов от 1 до 7, то диагностируется мотивация на неудачу (боязнь неудачи).

Если количество набранных баллов от 14 до 20, то диагностируется мотивация на успех (надежда на успех).

Если количество набранных баллов от 8 до 13; то следует считать, что мотивационный полюс ярко не выражен. При этом можно иметь в виду, что если количество баллов 8-9, есть определенная тенденция метизации на неудачу, а если количество баллов 12-13, имеется определенная тенденция мотивации на успех.

Тест «Потребность в саморазвитии» (авторский тест)

Инструкция. Предлагается ряд положений, которые помогут выяснить, как Вы реализуете потребность в саморазвитии, выставив следующие баллы:

- 5 – если данное утверждение полностью соответствует действительности;
- 4 – скорее отвечает, чем нет;
- 3 – и да, и нет;
- 2 – скорее не соответствует действительности;
- 1 – не соответствует действительности.

Вопросы анкеты:

1. Я стараюсь изучить себя.
2. Я оставляю время для собственного развития.
3. Возникающие препятствия стимулируют мою активность.
4. Мои профессиональные качества совпадают с требованиями профессии.
5. Я осмысливаю свою деятельность, выделяю на это специальное время.
6. Я анализирую свои чувства и опыт.
7. Я много читаю.

8. Я дискутирую по интересующим меня вопросам.
9. Я верю в свои возможности.
10. Я стараюсь работать лучше и эффективнее.
11. Я осознаю влияние, которое оказывает на меня окружение.
12. Я управляю своим профессиональным развитием и получаю положительные результаты.
13. У меня есть удовольствие от изучения и усвоения нового.
14. Повышенная ответственность не пугает меня.
15. Я положительно отношусь к своему профессиональному повышению (продвижению по службе).

Интерпретация результатов:

75 – 55 баллов – высокий уровень – активная реализация потребности в саморазвитии;

54 – 36 баллов – средний уровень – нет устойчивой системы саморазвития;

36 – 15 баллов – низкий уровень – характеризуется остановкой саморазвития.

Методика исследования волевых качеств личности (по Н.Е. Стамбуловой)

Инструкция: «Прочтите внимательно каждое суждение. Подумайте, насколько оно характерно для вас. Исходя из этого, выберите соответствующий ответ из пяти предлагаемых вариантов и его номер поставьте в протоколе напротив номера соответствующего суждения.

Варианты для ответов: «Так не бывает», «Пожалуй, неверно», «Может быть», «Наверное, да», «Уверен, что да».

Ответив на вопросы первого опросника («Целеустремленность»), переходите к следующему, и так до конца, пока не заполните весь сводный протокол.

Текст опросников

Целеустремленность

1. Приступая к любому делу, всегда четко осознаю, чего я хочу достичь.
2. Неудовлетворительная оценка побуждает меня учиться с удвоенной энергией.
3. Мои интересы неустойчивы, не могу пока определить, к чему мне стремиться в жизни.
4. Я отчетливо представляю себе, чему хочу научиться в институте.
5. Во время занятий мне быстро надоедает работать строго в соответствии с планом.
6. Если уж ставлю перед собой определенную цель, то неуклонно стремлюсь к ее достижению, как бы ни было трудно.
7. На каждом практическом занятии ставлю перед собой конкретные задачи.
8. При неудачах меня всегда одолевают сомнения, стоит ли продолжать начатое дело.
9. Четкое планирование работы не характерно для меня.
10. Редко задумываюсь над тем, как можно применить знания, получаемые в институте, в будущей практической работе.
11. Никогда сам не проявляю инициативы в постановке новых целей, предпочитаю следовать указаниям других людей.
12. Обычно под влиянием разного рода препятствий мое стремление к цели значительно ослабевает.
13. У меня есть главная цель жизни.
14. После неудачи на экзамене долго не могу заставить себя учиться в полную силу.

15. К общественной работе отношусь с меньшей ответственностью, чем к учению и занятиям спортом.

16. Как правило, заранее намечаю конкретные задачи, планирую свою работу.

17. Постоянно испытываю потребность ставить перед собой новые цели и достигать их.

18. Начиная новое дело, не всегда четко представляю себе, к чему следует стремиться; обычно надеюсь, что это прояснится по ходу работы.

19. Всегда стараюсь до конца выполнить любое общественное поручение.

20. Даже при неудачах меня не покидает уверенность, что достигну поставленной цели.

Смелость и решительность

1. Принимая какое-нибудь решение, всегда реально оцениваю свои возможности.

2. Не боюсь вмешаться в ситуацию на улице, если нужно предотвратить несчастный случай.

3. Мне трудно выполнять свои обещания.

4. Высказываю свое мнение, несмотря на возможность конфликта.

5. Сознание, что соперник сильнее, является для меня серьезным препятствием.

6. Легко освобождаюсь от тревоги, опасений, страха.

7. Установив для себя распорядок дня, четко его придерживаюсь.

8. Меня часто мучают сомнения.

9. Мне больше по душе, если ответственность за совместное дело несут другие, а не я.

10. Вряд ли смогу рискнуть предотвратить несчастный случай.

11. Когда анализирую свои поступки, часто прихожу к выводу, что недостаточно хорошо продумал и спланировал свои действия.

12. Как правило, избегаю рискованных ситуаций.

13. Не испытываю страха перед сильным соперником.

14. Много раз решал с завтрашнего дня начать «новую жизнь», но с утра все шло по-старому.

15. Возможность конфликта заставляет меня держать свое мнение при себе.

16. Обычно мне легко удается справиться со своими сомнениями.

17. Постоянно чувствую ответственность за свои дела и поступки.

18. С трудом преодолеваю страх.

19. Для меня исключительный случай, если я не смог сдержать слово.

20. Возможность рискнуть доставляет мне радость.

Настойчивость и упорство

1. Начиная любое дело, уверен, что сделаю все возможное для его выполнения.

2. Всегда до конца отстаиваю свое мнение, если уверен, что прав.

3. Я не в состоянии принудить себя учиться на фоне усталости.

4. В соревновании борюсь изо всех сил.

5. Мне трудно доводить до конца общественные дела.

6. Для меня характерны планомерность, систематичность в работе.

7. На тренировочном занятии заставляю себя полностью выполнить задание, даже если очень устал.

8. Часто бросаю на полпути начатые дела, потеряв интерес к ним.

9. Мне больше по душе легкие, пусть даже менее результативные, пути к цели.

10. Не могу заставить себя планомерно заниматься в течение всего семестра, особенно по тем учебным предметам, которые даются с трудом.

11. Обычно не знаю, хватит ли у меня желаний и сил завершить начатое дело.

12. У меня никогда не появляется желание поставить перед собой труднодостижимую цель.

13. Систематически готовлюсь к учебным занятиям в институте.

14. Неудача на экзамене резко снижает мою активность и желание продолжать учиться.

15. В споре чаще всего уступаю другим.

16. До конца выполняю даже скучную и однообразную работу, если это необходимо.

17. Испытываю особое удовлетворение, если успех достался с большим трудом.

18. Не могу заставить себя работать систематически.

19. Выполняя общественные поручения, всегда добиваюсь того, что необходимо.

20. Довольно часто испытываю потребность проверить себя в трудных делах.

Инициативность и самостоятельность

1. Как правило, все важные решения принимаю без посторонней помощи.

2. Мне легко удается побороть смущение и первым завязать разговор с незнакомым человеком.

3. Никогда по собственной инициативе не берусь за выполнение общественных поручений.

4. При подготовке к учебным занятиям довольно часто читаю дополнительную литературу, не ограничиваясь лекцией или учебником.

5. Отсутствие преподавателя (его советов, поддержки и т. п.) значительно снижает мои результаты.

6. Больше всего мне нравится пробовать свои силы в творческой деятельности.

7. На практических занятиях стараюсь придумывать новые упражнения, люблю импровизировать.

8. Чувствую себя спокойно и уверенно, если кто-то руководит мною.

9. Прежде чем что-то сделать, всегда советуюсь с кем-нибудь из знакомых.

10. В разговоре или при знакомстве стремлюсь предоставить инициативу другому.

11. Для меня удобнее всего выполнять работу по точно известному образцу.

12. Обычно отказываюсь от своих планов, намерений, если другие находят их неудачными.

13. К общественной работе отношусь не формально, стараюсь сделать ее не только полезной, но и интересной.

14. При изучении любого учебного предмета не стремлюсь знать больше, чем требуется для сдачи зачета или экзамена.

15. Обычно не задумываюсь над содержанием занятий, точно выполняю то, что предлагает преподаватель.

16. Стремлюсь быть организатором новых дел в коллективе.

17. Если уверен, что прав, всегда поступаю по-своему.

18. Процесс творчества не привлекает меня.

19. Мои учебные результаты практически не зависят от преподавателя.

20. В любую работу стремлюсь внести что-то новое, иначе мне неинтересно.

Самообладание и выдержка

1. Я легко могу заставить себя долго ждать, если это необходимо.

2. В споре мне обычно удается сохранять спокойствие и объективность.

3. Не могу нормально учиться, если меня что-то тревожит.

4. В течение всего занятия четко контролирую свои мысли, чувства, действия, поведение.

5. Совершенно не переношу насилия.

6. Мне удается сохранять ясность мысли даже в самых сложных жизненных ситуациях.

7. Неприятности в институте и дома не снижают качества моей тренировки.

8. Долгое ожидание очень мучительно для меня.

9. Бывает, когда я встревожен, волнуясь, совершенно теряю контроль над собой.

10. Во время экзамена иногда не могу ответить даже то, что знаю.

Обработка результатов

Обработайте ответы с помощью ключа, который одинаков для всех пяти опросников:

Выраженность волевого качества						Генерализованность волевого качества					
№	Номер ответа					№	Номер ответа				
	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
1	-2	-1	0	+1	+2	2	-2	-1	0	+1	+2
6	-2	-1	0	+1	+2	3	+2	+1	0	-1	-2
8	+2	+1	0	-1	-2	4	-2	-1	0	+1	+2
9	+2	+1	0	-1	-2	5	+2	+1	0	-1	-2
11	+2	+1	0	-1	-2	7	-2	-1	0	+1	+2
12	+2	+1	0	-1	-2	10	+2	+1	0	-1	-2
16	-2	-1	0	+1	+2	13	-2	-1	0	+1	+2
17	-2	-1	0	+1	+2	14	+2	+1	0	-1	-2
18	+2	+1	0	-1	-2	15	+2	+1	0	-1	-2
20	-2	-1	0	+1	+2	19	-2	-1	0	+1	+2

Положения 1, 6, 8, 9, 11, 12, 16, 17, 18, 20 служат для диагностики выраженности волевых качеств, положения 2, 3, 4, 5, 7, 10, 13, 14, 15, 19 – для диагностики генерализованности волевых качеств.

Напротив номера суждения указано количество баллов (-2, -1, 0, +1, +2), которое присуждается за каждый вариант ответа. Эти оценки заносятся в сводный протокол исследования рядом с номером ответа. Затем подсчитывается алгебраическая сумма баллов отдельно по суждениям параметра выраженности и параметра генерализованности для каждого волевого качества. Для перевода на положительную шкалу оценок к суммарной оценке прибавляется 20 баллов и окончательные результаты заносятся в протокол.

Интерпретация результатов:

0 – 19 баллов – низкий уровень;

20 – 30 баллов – средний уровень;

31 – 40 баллов – высокий уровень.

Анкета

«Диагностика знаний, умений и навыков, необходимых для профессионального саморазвития у будущих педагогов профессионального обучения» (авторская анкета)

Определение показателя	Оценка		
	Оценка студента	Оценка эксперта	Среднее значение
1	2	3	4
I блок Психолого-педагогические знания, умения и навыки			
– знания, умения и навыки, необходимые для методической деятельности:			
• проектирования образовательного процесса в учреждениях СПО,			
• разработка учебно-планирующей документации;			
• обеспечения образовательного процесса наглядностью и материально-техническими средствами;			

• обоснования эффективных приемов, способов, методов, методик и технологий преподавания учебного материала и др.;			
• конструирования и применения инновационных педагогических технологий, методик и методов обучения;			
• разработки методического сопровождения учебного процесса;			
• проведения учебных занятий (практических, лабораторных, лекций, консультаций и т.д.);			
• внедрение собственных оригинальных идей относительно решения педагогических ситуаций;			
– знания, умения и навыки, необходимые для воспитательной деятельности:			
• формирования общей и профессиональной культуры личности;			
• психологической реабилитации и коррекции поведения обучающихся;			
• осуществления профориентационной работы;			
• проведения воспитательных мероприятий, кружковой и секционной работы, работы в общежитии и т.д.;			
– знания, умения и навыки, необходимые для организационно-управленческой деятельности:			
• организации учебной, методической, воспитательной работы;			
• обеспечения условий для эффективного освоения обучающимися будущей профессии;			
• управления развитием, обучением и воспитанием обучающихся;			
• внедрения элементов творчества в период организации учебно-воспитательного процесса;			
• использования технологии управленческих решений			
– знания, умения и навыки, необходимые для оценочно-диагностической деятельности:			
• оценивания степени соответствия реализуемого образовательного процесса его модели с целью внесения коррекции или полного изменения;			
• разработки средств диагностики и критериев оценки знаний обучающихся;			
• проведения различных видов оценки их профессиональных знаний и умений;			
II блок Производственно-технологические знания, умения и навыки			
– знания, умения и навыки, необходимые для конструкторской деятельности:			
• конструирования технических приборов и приспособлений для производственного обучения;			
• выполнения расчетно-аналитических работ;			
• разработки технической документации;			

• технического анализа конструктивных нововведений;			
• усовершенствования конструкций и инструмента;			
– знания, умения и навыки, необходимые для технологической деятельности:			
• проектирования технологий изготовления конструкций и деталей;			
• оптимального подбора оборудования, приспособлений и другого материально-технического оснащения;			
• разработки технологической документации;			
• изучения трудового процесса при реализации технологии изготовления изделий и др.;			
• анализа технологического аспекта передового опыта новаторов;			
• осуществления перспективного планирования и прогнозирования возможных результатов;			
– знания, умения и навыки, необходимые для организационно-экономической деятельности:			
• оценки технических возможностей, путей и средств достижения цели, разработки производственного плана;			
• разработки экономических показателей производственной деятельности;			
• планировки и перепланировки мастерских, выявления резервов роста учебного производства, составления графика перемещения учащихся по рабочим местам;			
• установления сметы расходов;			
• совершенствования системы мер, обеспечивающих безопасность труда при выполнении учебно-производственных работ;			
• разработки мероприятий по рациональному использованию сырья, материалов, инструментов и др.;			
– знания, умения и навыки, необходимые для управленческой деятельности:			
• управления производственным процессом и кадрами, коллективом работников;			
• использования разнообразных форм и методов управления производственно-технологическим процессом с учетом влияния различных факторов внутренней и внешней среды;			
– знания, умения и навыки, необходимые для контролирующей деятельности:			
• контроля выполнения установленных требований, действующих норм, правил и стандартов			
III блок Знания, умения и навыки осуществления профессионального саморазвития			
– знания, умения и навыки, необходимые для			

самоопределения:			
• проектирования «Я-концепции» профессионального саморазвития;			
• разработки индивидуальной программы профессионального саморазвития;			
• самостоятельного определения целей, задач и этапов собственного профессионального саморазвития;			
• реализации индивидуальной программы профессионального саморазвития;			
– знания, умения и навыки, необходимые для самоорганизации:			
• грамотного распределения времени;			
• планирования и организации самостоятельной работы;			
• приоритизации задач профессионально-педагогической и производственно-технологической деятельности;			
• организации самообразовательной профессионально-педагогической и производственно-технологической деятельности других (прежде всего обучаемых)			
• использования приемов по совершенствованию собственной профессионально-педагогической и производственно-технологической деятельности;			
• проявления креативности, творчества, инициативы в достижении успеха в профессионально-педагогической и производственно-технологической деятельности;			
• прогнозирования результатов собственной профессионально-педагогической и производственно-технологической деятельности;			
– знания, умения и навыки, необходимые для самоуправления:			
• самоанализа профессионально-педагогической и производственно-технологической деятельности и поведения;			
• отстаивания своей точки зрения и убеждения других в процессе дискуссий			
• избегания конфликтов в процессе совместной профессионально-педагогической и производственно-технологической деятельности;			
• аккумулирование и использование опыта самообразовательной деятельности опытных педагогов;			
• сотрудничества и взаимопомощи в профессиональном самообразовании;			
– знания, умения и навыки, необходимые для самооценки:			
• оценки собственных профессиональных возможностей по совершенствованию образовательного и производственно-технологического процессов;			

• признания ошибок и коррекции собственной профессионально-педагогической и производственно-технологической деятельности;			
• понимания последствий своего поведения;			
• оценивания и признания достижений других педагогов, выделяя и принимая позитивный опыт их образовательной и производственно-технологической деятельности;			

Вам предлагается оценить ряд утверждений, которые отражают отдельные действия и качества, необходимые для профессионального саморазвития будущего педагога профессионального обучения, используя 5-ти балльную шкалу.

5 – очень высокая степень выраженности указанной в утверждении характеристики. Она проявляется в подавляющем большинстве ситуаций, является устойчивой, полностью соответствует типичным качествам и поведению студента.

4 – высокая степень выраженности характеристики. Она часто проявляется в образовательном процессе. Иногда возникают случаи, когда качества или поведение студента не соответствуют утверждению.

3 – средняя степень выраженности характеристики. В некоторых ситуациях качества и поведение студента соответствуют утверждению, в некоторых – не соответствуют.

2 – слабая степень выраженности характеристики. Она редко проявляется в образовательном процессе. Поведение и качества студента лишь иногда соответствуют утверждению.

1 – характеристика не представлена в деятельности студента. Качества и поведение студента не соответствуют содержанию утверждения.

Интерпретация результатов:

81 – 100 баллов – высокий уровень;

61 – 80 баллов – средний уровень;

менее 60 баллов – низкий уровень.

Тест «Рефлексия на саморазвитие»

(методика Л.Н. Бережновой, адаптированная к профессиональной подготовке будущих педагогов профессионального обучения)

Инструкция к тесту

Выберите только один из предложенных вариантов ответа (для этого после каждого вопроса нужно обвести букву “а”, “б” или “в” соответственно).

Однозначно выбранные ответы позволяют определить уровень стремления к саморазвитию, самооценку своих качеств, способствующих саморазвитию, оценку возможностей реализации себя в профессиональной деятельности.

Тестовый материал

1. На основе сравнительной самооценки выберите, какая характеристика Вам наиболее подходит:

- а) целенаправленный;
- б) трудолюбивый;
- в) дисциплинированный.

2. За что Вас ценят коллеги / одноклассники?

- а) за то, что я ответственен;

- б) за то, что отстаиваю свою позицию и не меняю решений;
 - в) за то, что я эрудированный, интересный собеседник.
3. Как Вы относитесь к идее педагогической поддержки?
- а) думаю, что это пустая трата времени;
 - б) глубоко не вникал в проблему;
 - в) положительно, активно включаются в проект.
4. Что Вам больше всего мешает профессионально самосовершенствоваться?
- а) недостаточно времени;
 - б) нет соответствующей литературы и условий;
 - в) не хватает силы воли и настойчивости.
5. Какие лично ваши типичные трудности в осуществлении педагогической поддержки?
- а) не ставил перед собой задачу анализировать трудности;
 - б) имея большой опыт, затруднений не испытываю;
 - в) точно не знаю.
6. На основе сравнительной самооценки выберите, какая характеристика Вам наиболее подходит:
- а) требовательный;
 - б) упорный;
 - в) снисходительный.
7. На основе сравнительной самооценки выберите, какая характеристика Вам наиболее подходит:
- а) решительный;
 - б) сообразительный;
 - в) любознательный.
8. Какова ваша позиция в проекте педагогической поддержки?
- а) генератор идей;
 - б) критик;
 - в) организатор.
9. На основе сравнительной самооценки выберите, какие качества у Вас развиты в большей степени:
- а) сила воли;
 - б) упорство;
 - в) ответственность.
10. Что вы чаще делаете, когда у Вас появляется свободное время?
- а) занимаюсь любимым делом;
 - б) читаю;
 - в) провожу время с друзьями.
11. Какая из нижеприведенных сфер для Вас в последнее время представляет познавательный интерес?
- а) методические знания;
 - б) теоретические знания;
 - в) инновационная педагогическая деятельность.
12. В чем вы могли бы себя максимально реализовать?
- а) работая педагогом в системе СПО;
 - б) работая по другой специальности;
 - в) не знаю.
13. Каким Вас чаще всего считают ваши друзья?
- а) справедливым;
 - б) дружелюбным;
 - в) отзывчивым.
14. Какой из трех принципов Вам близок и какого Вы придерживаетесь чаще всего?

- а) жить надо так, чтобы не было стыдно за бесцельно прожитые годы;
 б) в жизни всегда есть место для самосовершенствования;
 в) удовольствие жизнью в творчестве.

15. Кто ближе к вашему идеалу?

- а) человек сильный духом, стремящийся к саморазвитию;
 б) человек творческий, много знающий и умеющий;
 в) независимый и уверенный в себе человек.

16. Удастся ли Вам в профессиональном плане добиться того, о чем мечтаете?

- а) думаю, что да;
 б) скорее всего да;
 в) как повезет.

Оценочные баллы

Номер вопроса	Оценочные баллы ответов	Номер вопроса	Оценочные баллы ответов
1	а) 3; б) 2; в) 1	9	а) 2; б) 3; в) 1
2	а) 2; б) 1; в) 3	10	а) 2; б) 3; в) 1
3	а) 1; б) 2; в) 3	11	а) 1; б) 2; в) 3
4	а) 3; б) 2; в) 1	12	а) 1; б) 3; в) 2
5	а) 2; б) 3; в) 1	13	а) 3; б) 2; в) 1
6	а) 3; б) 2; в) 1	14	а) 1; б) 3; в) 2
7	а) 2; б) 3; в) 1	15	а) 1; б) 3; в) 2
8	а) 3; б) 2; в) 1	16	а) 3; б) 2; в) 1

Интерпретация результатов

0 – 29 баллов – низкий уровень

30 – 44 балла – средний уровень;

45 – 54 балла – высокий уровень.

Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (по Моросановой В. И.)

Цель – диагностика развития индивидуальной саморегуляции и ее индивидуального профиля, включающего показатели планирования, моделирования, программирования, оценки результатов, а также показатели развития регуляторно-личностных свойств – гибкости и самостоятельности.

Инструкция.

Предлагаем Вам ряд высказываний об особенностях поведения. Последовательно прочитав каждое высказывание, выберите один из четырех возможных ответов: «Верно», «Пожалуй, верно», «Пожалуй, неверно», «Неверно» и поставьте крестик в соответствующей графе бланка ответов. Не пропускайте ни одного высказывания. Помните, что не может быть хороших или плохих ответов, так как это не испытание Ваших способностей, а лишь выявление индивидуальных особенностей Вашего поведения.

Бланк ответов с текстом опросника

№ п/ п	Утверждения	Варианты ответов			
		Верно	Пожалуй, верно	Пожалуй, неверно	Неверно
1	Свои планы на будущее люблю разрабатывать в малейших деталях.				
2	Люблю всякие приключения, могу идти на риск.				
3	Стараюсь всегда приходить вовремя, но тем не менее часто опаздываю.				
4	Придерживаюсь девиза “Выслушай совет, но сделай по-своему”.				
5	Часто полагаюсь на свои способности ориентироваться по ходу дела и не стремлюсь заранее представить последовательность своих действий.				
6	Окружающие отмечают, что я недостаточно критичен к себе и своим действиям, но сам я это не всегда замечаю.				
7	Накануне контрольных или экзаменов у меня обычно появлялось чувство, что не хватило 1–2 дней для подготовки.				
8	Чтобы чувствовать себя уверенно, необходимо знать, что ждет тебя завтра.				
9	Мне трудно себя заставить что-либо переделывать, даже если качество сделанного меня не устраивает.				
10	Не всегда замечаю свои ошибки, чаще это делают окружающие меня люди.				
11	Переход на новую систему работы не причиняет мне особых неудобств.				
12	Мне трудно отказаться от принятого решения даже под влиянием близких мне людей.				
13	Я не отношу себя к людям, жизненным принципом которых является “Семь раз отмерь, один раз отрежь”.				
14	Не выношу, когда меня опекают и за меня что-то решают.				
15	Не люблю много раздумывать о своем будущем.				
16	В новой одежде часто ощущаю себя неловко.				
17	Всегда заранее планирую свои расходы, не люблю делать незапланированных покупок.				
18	Избегаю риска, плохо справляюсь с неожиданными ситуациями.				
19	Мое отношение к будущему часто меняется: то строю радужные планы, то будущее кажется мне мрачным.				

20	Всегда стараюсь продумать способы достижения цели, прежде чем начну действовать.				
21	Предпочитаю сохранять независимость даже от близких мне людей.				
22	Мои планы на будущее обычно реалистичны, и я не люблю их менять.				
23	В первые дни отпуска (каникул) при смене образа жизни всегда появляется чувство дискомфорта.				
24	При большом объеме работы неминуемо страдает качество результатов.				
25	Люблю перемены в жизни, смену обстановки и образа жизни.				
26	Не всегда вовремя замечаю изменения обстоятельств и из-за этого терплю неудачи.				
27	Бывает, что настаиваю на своем, даже когда не уверен в своей правоте.				
28	Люблю придерживаться заранее намеченного на день плана.				
29	Прежде чем выяснять отношения, стараюсь представить себе различные способы преодоления конфликта.				
30	В случае неудачи всегда ищу, что же было сделано неправильно.				
31	Не люблю посвящать кого-либо в свои планы, редко слеую чужим советам.				
32	Считаю разумным принцип: сначала надо ввязаться в бой, а затем искать средства для победы.				
33	Люблю помечтать о будущем, но это скорее фантазии, чем реальность.				
34	Стараюсь всегда учитывать мнение товарищей о себе и своей работе.				
35	Если я занят чем-то важным для себя, то могу работать в любой обстановке.				
36	В ожидании важных событий стремлюсь заранее представить последовательность своих действий при том или ином развитии ситуации.				
37	Прежде чем взяться за дело, мне необходимо собрать подробную информацию об условиях его выполнения и сопутствующих обстоятельствах.				
38	Редко отступаю от начатого дела.				
39	Часто допускаю небрежное отношение к своим обязательствам в случае усталости и плохого самочувствия.				
40	Если я считаю, что прав, то меня мало волнует мнение окружающих о моих				

	действиях.				
41	Про меня говорят, что я “разбрасываюсь”, не умею отделить главное от второстепенного.				
42	Не умею и не люблю заранее планировать свой бюджет.				
43	Если в работе не удалось добиться устраивающего меня качества, стремлюсь переделать, даже если окружающим это не важно.				
44	После разрешения конфликтной ситуации часто мысленно к ней возвращаюсь, перепроверяю предпринятые действия и результаты.				
45	Непринужденно чувствую себя в незнакомой компании, новые люди мне обычно интересны.				
46	Обычно резко реагирую на возражения, стараюсь думать и делать все по-своему.				

Обработка данных. Подсчет показателей опросника производится по ключам, представленным ниже, где "Да" означает положительные ответы, а "Нет" – отрицательные.

Ключ к шкалам

Регуляторные шкалы	Ответы, совпадающие с ключом (1 балл)	
	Верно Пожалуй, верно	Пожалуй, не верно Не верно
Планирование	1, 8, 17, 22, 28, 31, 36	15, 42
Моделирование	11, 37	2, 7, 19, 23, 26, 33, 41
Программирование	12, 20, 25, 29, 38, 43	5, 9, 32
Оценивание результатов	30, 44	6, 10, 13, 16, 24, 34, 39
Гибкость	2, 11, 25, 35, 36, 45	16, 18, 43
Самостоятельность	4, 12, 14, 21, 27, 31, 40, 46	34
Общий уровень саморегуляции	1, 2, 4, 8, 11, 12, 14, 17, 20, 21, 22, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 35, 36, 37, 38, 40, 43, 44, 45, 46	3, 5, 6, 7, 9, 10, 13, 15, 16, 18, 19, 23, 24, 26, 32, 33, 34, 39, 41, 42

Интерпретация результатов

Регуляторные шкалы	Количество баллов		
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Планирование	<4	4–6	>6
Моделирование	<4	4–6	>6
Программирование	<5	5–7	>7
Оценивание результатов	<4	4–6	>6
Гибкость	<5	5–7	>7
Общий уровень саморегуляции	<24	24–32	33

Тест-опросник «Определение уровня самооценки» (авторский тест)

Инструкция

«Вам предлагаются 32 суждения и пять возможных вариантов ответов, каждый из которых соответствует определенному количеству баллов. Выражая степень своего согласия с суждениями, вы проставляете баллы:

- 4 – очень часто;
- 3 – часто;
- 2 – иногда;
- 1 – редко;
- 0 – никогда.»

Стимульный материал

1. Мне хочется, чтобы мои друзья подбадривали меня.
2. Постоянно чувствую свою ответственность за работу (учебу).
3. Я беспокоюсь о своем будущем.
4. Многие меня ненавидят.
5. Я обладаю меньшей инициативой, нежели другие.
6. Я беспокоюсь за свое психическое состояние.
7. Я боюсь выглядеть глупцом.
8. Внешний вид других куда лучше, чем мой.
9. Я боюсь выступать с речью перед незнакомыми людьми.
10. Я часто допускаю ошибки.
11. Как жаль, что я не умею говорить, как следует с людьми.
12. Как жаль, что мне не хватает уверенности в себе.
13. Мне бы хотелось, чтобы мои действия ободрялись другими чаще.
14. Я слишком скромн.
15. Моя жизнь бесполезна.
16. Многие неправильного мнения обо мне.
17. Мне не с кем поделиться своими мыслями.
18. Люди ждут от меня многого.
19. Люди не особенно интересуются моими достижениями.
20. Я слегка смущаюсь.
21. Я чувствую, что многие люди не понимают меня.
22. Я не чувствую себя в безопасности.
23. Я часто понапрасну волнуюсь.
24. Я чувствую себя неловко, когда вхожу в комнату, где уже сидят люди.
25. Я чувствую себя скованным.
26. Я чувствую, что люди говорят обо мне за моей спиной.
27. Я уверен, что люди почти все принимают легче, чем я.
28. Мне кажется, что со мной должна случиться какая-нибудь неприятность.
29. Меня волнует мысль о том, как люди относятся ко мне.
30. Как жаль, что я не так общителен.
31. В спорах я высказываюсь только тогда, когда уверен в своей правоте.
32. Я думаю о том, чего ждут от меня люди.

Обработка результатов

Обработка результатов проводится суммированием баллов по всем 32 суждениям.

Интерпретация результатов

– Сумма баллов от 0 до 25 говорит о *высоком уровне самооценки*, при котором человек, как правило, не отягощен сомнениями, адекватно реагирует на замечания других и трезво оценивает свои действия;

– сумма баллов от 26 до 45 свидетельствует о *среднем уровне самооценки*. Человек с таким уровнем самооценки время от времени ощущает необъяснимую неловкость во взаимоотношениях с другими людьми, нередко недооценивает себя и свои способности без достаточных на то оснований.

– сумма баллов от 46 до 128 указывает на *низкий уровень самооценки*, при котором человек нередко болезненно переносит критические замечания в свой адрес, чаще старается подстроиться под мнение других людей, сильно страдает от избыточной застенчивости.

Приложение Б

Электронное портфолио

Netfolio - электронное портфолио

Файл Проект Справка
Создать Открыть Сохранить Сохранить как... Сайт Печать Публикация Закрыть паролем

Общие сведения

- Личные данные
- Контакты
- Трудовая справка


Проф. деятельность

Редактировать периоды

- 2022-2023
- 2021-2022
- 2020-2021
- 2021-2020
- 2018-2019
- 2017-2018

Публикации

Ваши Фото



Личные данные

Фамилия: Лисцына
Имя: Валерия
Отчество: Олеговна
Дата рождения: 31.08.1990 Скрыть

Образование

Институт	Факультет	Дата получения диплома
ЛПГУ	ИТГОГ	23.06.2015
Институт	Факультет	Дата получения диплома

Приложение В

Формирование положительной Я-концепции

«Кто Я?»

Цель: осознание своих индивидуально-психологических особенностей, формирование представлений о своей Я-концепции.

На листе бумаги дайте ответ на вопрос: «Кто я такой?». Сделайте это быстро, записывая свои ответы точно в такой форме как они приходят в голову. Дайте ответ на этот же вопрос так, как, по вашему мнению, о вас сказали бы ваши отец или мать (выберете одного). Дайте ответ на этот же вопрос так, как, по вашему мнению, сказал бы о вас лучший друг (подруга).

Теперь сравните три набора ответов и в письменной форме укажите следующее:

1. В чем сходство?
2. Какие отличия?
3. Если есть отличия, то как вы их объясняете относительно самого себя? В какой мере вы ведете себя по-разному с разными людьми и какие роли играете во время общения с близкими людьми?
4. Как можно объяснить эти отличия, исходя из индивидуальных особенностей этих людей, то есть каким образом их ожидания формируют те суждения о вас, которые вы им приписываете?

5. Укажите, какие 10 ответов вашей самохарактеристики (из первой части задания) касались:

- а) физических качеств (внешность, сила, здоровье и т.п.);
- б) психологических (интеллект, эмоциональная сфера и т.п.);
- в) социальных ролей (профессиональная деятельность, семейное состояние и т.п.).

Теперь установите ту очередность перечисления этих трех групп качеств, которую вы считаете наиболее целесообразной. Сохранили ли вы свою начальную позицию по поводу своей самохарактеристики? Если нет, то запишите в новой последовательности свои качества, названных вами в начале. Прибавились ли, изменились ли некоторые из них и чем вы это объясните?

«Зеркало»

Цель: формирование адекватной самооценки.

Глядя в зеркало надо перечислить то хорошее, что видит в себе человек.

«Уверенное, неуверенное, агрессивное поведение»

Цель: формирование адекватных реакций в различных ситуациях.

Предлагается продемонстрировать в заданной ситуации неуверенный, уверенный и агрессивный типы ответов. Ситуации можно предложить следующие:

1. Друг разговаривает с вами, а вы хотите уйти.
2. Ваш товарищ устроил вам встречу с незнакомым человеком, не предупредив вас.
3. Люди, сидящие сзади вас в кинотеатре, мешают вам громким разговором.
4. Ваш сосед отвлекает вас от интересного выступления, задавая глупые, на ваш взгляд, вопросы.

После обсуждается каждый ответ, удалось ли упражнение, что было трудно, а что легко.

«Кто мне нравится и кто не нравится»

Цель: осознание себя, своей Я-концепции через осознание других людей;

чувственное понимание феномена «отношение».

Вспомните двух людей, которые вам очень нравятся. Укажите пять качеств, которые вас в них больше всего привлекают. Далее вспомните двух людей, которые вам совершенно не нравятся. Запишите качества которые вам не нравятся.

Указав все эти качества, вы сможете увидеть, чем похожи люди, которые вам нравятся или не нравятся. Проведя сравнение второй пары, вы увидите сходство людей, которые вам не нравятся. Теперь сравните все четыре списка и определите, какие личностные параметры людей заставляют вас любить или ненавидеть их. Определите, какие качества людей важны для вас, что вы ищете в окружающих и что вас в них отталкивает. Запишите свои выводы.

Таким образом, можно увидеть связь собственной самохарактеристики с характеристиками, которые вы даете другим людям, и сделать вывод, что каждый индивид может понять другого лишь в границах собственной Я-концепции.

Кроме того, упражнение помогает подойти к чувственному пониманию феномена «отношение». Оно не совпадает с объективным (адекватным) отображением действительности, а содержит в себе истории субъективизма, которые препятствуют полному взаимопониманию людей.

«Моя яблонька»

Цель: формирование умения выделять и анализировать свои характерные черты, поднятие самооценки.

По различным легендам яблоня – это символ любви, жизни, бессмертия, помощница в трудных ситуациях, целительница и волшебница, способная наделять необходимыми качествами.

Итак, у вас у каждого есть бланк со схематичным изображением дерева. Как вы видите, оно состоит из 5 уровней веток. Ваша задача разместить на вашем дереве яблоки. Определите для себя, по сколько яблок будет у вас на каждом уровне. Так же определитесь с размером и цветом яблок. Яблоки вы можете либо рисовать фломастерами, либо вырезать их из цветной бумаги и наклеивать клеем.

Значения уровней на яблоне:

5. достижение
4. способности и умения
3. социальное окружение
2. психологический портрет
1. имя

Теперь второй этап упражнения. На каждом уровне веток, яблоки отвечают за свое. Посмотрите, сколько яблок у вас на каждом уровне и постарайтесь сделать следующее. Итак, начиная снизу:

1. уровень – это ваше имя. Впишите в каждое яблочко производное от своего имени имя, то, как вас называют родные и знакомые, как вам хочется, чтобы вас называли.

2. уровень – это ваши черты характера. Впишите в каждое яблочко по одной черте характера. Каким вы себе видите. Какой вы?

3. уровень – это ваше социальное окружение. Впишите в каждое яблочко по одному человеку, который вам наиболее дорог.

4. уровень – это ваши умения и способности. Впишите в каждое яблочко то, чем любите больше всего заниматься, что вы умеете делать лучше всего.

5. уровень – это ваши достижения. Подумайте, вспомните и впишите в яблоки на этом уровне ваши самые важные достижения.

В обратной связи можно обсудить, чем понравилось или не понравилось упражнение, что чувствовали во время выполнения упражнения, какие выводы для себя сделали. В заключение: Вы можете сохранить для себя ваши деревца. Когда вам вдруг начнет казаться, что жизнь какая-то не такая, то вы можете посмотреть на свое деревце

и увидеть, что вашу жизнь наполняет множество составляющих и в ней есть место для развития. Если вам вдруг покажется, что имя у вас дурацкое, и вы однотипный, то взгляните на дерево и назовите свое имя по разному – вы разный, интересный с красивым многогранным именем. Если вдруг вам начинает казаться, что у вас плохих качеств больше, чем хороших или слабость характера превосходит силу, то посмотрите на дерево и вы увидите, что сила духа у вас огромная, твердость есть и доброта с мягкостью в норме.

Если вам, вдруг, начнет казаться, что вы одиноки – посмотрите на дерево – разве вы один? Вспомните о тех людях, которые вас окружают.

Когда вам станет скучно и вы решите, что ни на что не способны и вам нечем заняться, вспомните о ваших умениях и способностях, о том, что вы лучше всего делаете и займитесь этим. Или посмотрите на свободные яблочки на этом уровне и придумайте новое дело.

«Я-реальное», «Я глазами других людей», «Я-идеальное»

Цель: формирование «Я-Концепции», адекватной самооценки.

Участники условно делят лист бумаги на 3 части. В первой части они рисуют свое представление о себе, во второй – какими их видят другие люди, в третьей – идеальный образ своего «Я».

Приложение Г

Кейс «Разработка «Я-концепции» профессионального саморазвития будущего педагога профессионального обучения»

Описание ситуации

В учреждении СПО работает педагог Х с 2014 года. За время работы показал высокое качество работы, участвовал в методической работе профессионального учреждения и жизни коллектива, творчески организовывал образовательный процесс, успешно внедрял инновации в практику работы, пользовался авторитетом среди обучающихся колледжа и коллег.

Однако за последний год отношения Х с коллегами стали натянутыми. Ухудшилось и качество его работы. От родителей в адрес педагога стали поступать нарекания. Работа с обучающимися стала шаблонной и сухой.

Поведение педагога Х вызвало беспокойство у руководителя. Хороший работник превратился в середняка.

Задание в рамках кейса:

- Что могло стать причиной изменения поведения педагога Х?
- Какие шаги руководителю нужно предпринимать, какие ресурсы ему понадобятся для мотивации сотрудника к профессиональному саморазвитию?
- Что нужно сделать самому педагогу, чтобы определить направления совершенствования личностных качеств и профессионально-педагогической компетентности, индивидуальной стратегии профессионального саморазвития.

Вариант решения кейса

Становление педагога как профессионала и субъекта продуктивной деятельности – это процесс приближения к идеалам культуры, вершин профессионализма, творческой самореализации. Ученые подчеркивают неравномерность этапов и ступеней профессионального становления личности, обозначая ее как индивидуальную траекторию профессионального роста, профессиональной карьеры.

Существуют два вида профессиональной карьеры: личностная карьера – восхождение человека к высотам профессионализма, качества результатов труда, самореализация в профессиональной деятельности и получение на этой основе признания людьми; должностная карьера – продвижение по службе.

Каждый педагог профессионального обучения выстраивает свою карьеру, исходя из личностных особенностей, ценностных установок, умений.

Соответственно, руководителю необходимо проанализировать профессиональную деятельность Х за несколько лет. В беседе с педагогом Х, другими сотрудниками колледжа выяснить причины конфликтных ситуаций, как выстраивал педагог Х свою карьеру. Стремился ли он к должностной карьере или выстраивал личностную карьеру. Если он стремился к карьерному росту, то необходимо показать его значимость в личностной карьере. Если он развивал личностную карьеру определить причины неудач, возможно это связано с профессиональным кризисом или влиянием личной жизни на работу. В любом случае руководителю надо работать над личностной мотивацией сотрудника.

Чтобы максимально вовлечь сотрудника в общий рабочий процесс, нужно сделать так, чтобы цели работника и организации совпадали в наибольшей степени. Только почувствовав себя частью команды, человек будет активно творчески работать. Такие задачи решаются в процессе становления корпоративной культуры и внедрения различных методов мотивации.

Как известно, мотивация может быть материальной (зарплата, страховка, премия, штраф, подарки и т.д.) и нематериальной (благодарность, повышение статуса, передача полномочий и т.д.).

Каждый человек имеет широкий спектр потребностей и желание финансового благополучия – одно из множества. Материальная мотивация удовлетворяет только одну потребность. Нематериальная мотивация является более гибким инструментом воздействия. Смысл мероприятий по нематериальной мотивации состоит в том, чтобы выявить другие ведущие потребности работника и удовлетворить их (в соответствии с возможностями компании) в обмен на более эффективный и интенсивный труд.

Одновременно с повышением мотивации необходимо развивать личностные качества: самооценку, уверенность в себе и в своих возможностях, умение управлять своим поведением и занимать активную позицию по отношению к жизненным событиям и проблемам, коммуникативную компетентность, умение получать и оказывать поддержку окружающим.

План профессионального саморазвития

Направление саморазвития	Что планируется сделать	Как планирую достичь
Я как интеллигентная личность и человек культуры	Способность к управлению своим профессиональным саморазвитием,	Программа саморазвития; участие в конкурсах; создание портфолио,
Я как преподаватель	Знание своего предмета и владение современными образовательными технологиями,	Участие в конкурсах профессионального мастерства,
Я как воспитатель	Совершенствовать проектировочно-прогностическую деятельность. Развивать умения и способности осуществлять самоконтроль, самокоррекцию педагогической деятельности,	Конструктивное разрешение внутри-личностных конфликтов; разработка воспитательных мероприятий,
Я как методист	Способность к педагогической рефлексии,	Разработка инновационного проекта; участие в инновационной деятельности учебного заведения,
Я как исследователь	Овладеть целой системой исследовательских умений, связанных с процедурами применения разнообразных методов наблюдения, диагностики и тестирования актуальных и потенциальных уровней профессионального саморазвития. Овладение приемами фиксации результатов наблюдения, их последующей обработки и интерпретации.	Работа с научной литературой; участие в исследовательской деятельности; написание публикаций.

Этапы профессионального саморазвития

№	Этапы	Планируемая деятельность	Критерии эффективности	Сроки
1	Теоретический этап.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Изучение методической литературы по данной проблеме. 2. Поиск материалов в Интернете. 3. Анализ личных затруднений по данной проблеме. 4. Формулирование личной индивидуальной темы, осмысление последовательности своих действий, постановка цели и задач в своей работе. 5. Разработка системы мер, направленных на решение данной проблемы. 	Наличие потребности в профессиональном саморазвитии; положительное отношение к профессиональному саморазвитию	октябрь – декабрь 2021 года
2	Практическое решение проблемы.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Проведение мониторинговых исследований. 2. Организация и работа внеурочной деятельности. 3. Участие в конкурсах муниципального, республиканского, российского и международного уровня. 4. Создание комплекта педагогических разработок. 5. Создание банка статей по теме профессиональное самообразования. 6. Оформление результатов по теме самообразования. 7. Представление творческих отчетов о ходе профессионального самообразования на Фестивале профессионального саморазвития, на практических семинарах. 	Активное участие в мероприятиях учебного заведения, города, Республики, России, продвижение в реализации плана профессионального саморазвития; овладение навыками самоорганизации; овладение исследовательскими навыками и умениями	январь – декабрь 2022 года
3	Оценочный этап.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Сравнительный анализ полученного результата с предшествующим опытом. 2. Корректировка результатов. 	Положительные изменения в уровне профессионального саморазвития, рост удовлетворенности от профессиональной деятельности; способность к профессиональному саморазвитию	январь 2023 года

Приложение Д
**Положение об учебно-производственном отделе «Обслуживающие
 технологии»**

Приложение № 4
 к приказу от « 23 » 12 2020
 № 572-08
 экз. № 3

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
 ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ

ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
 ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
 ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ
 «ЛУГАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
 (ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»)

ПРИНЯТО

решением Ученого совета
 ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

Протокол от
 « 18 » 12 2020 № 6

УТВЕРЖДЕНО

приказом и.о. ректора
 ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

от « 23 » 12 2020
 № 572-08

ПОЛОЖЕНИЕ

об учебно-производственном отделе «Обслуживающие технологии»
 Института физико-математического образования, информационных и
 обслуживающих технологий

Луганск
 2020

ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

1.1. Положение об учебно-производственном отделе «Обслуживающие технологии» (далее – УПО «Обслуживающие технологии») Института физико-математического образования, информационных и обслуживающих технологий (далее - Институт) ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ» (далее – Университет), определяет правовые и организационные основы его деятельности.

1.2. Настоящее Положение является локальным нормативным правовым актом, разработанным в соответствии с действующим законодательством Луганской Народной Республики.

1.3. УПО «Обслуживающие технологии» является структурным подразделением Университета, созданным на базе Института, без права юридического лица.

1.4. УПО «Обслуживающие технологии» создано в соответствии с целью обеспечения производственного компонента учебного процесса Института, развития научной и творческой деятельности студентов (обучающихся) Университета.

1.5. УПО «Обслуживающие технологии» в своей деятельности руководствуется Конституцией Луганской Народной Республики, нормативными правовыми актами Главы Луганской Народной Республики, Законами Луганской Народной Республики (в т.ч. Законом Луганской Народной Республики «О нормативных правовых актах в Луганской Народной Республики», с изменениями), нормативными правовыми актами Правительства Луганской Народной Республики, Министерства образования и науки Луганской Народной Республики, другими нормативными правовыми актами Луганской Народной Республики, Уставом Университета, решениями Ученого совета Университета и Ученого совета Института, приказами и распоряжениями руководства Университета, иными локальными нормативными правовыми актами Университета и Института, Положением об Институте и настоящим Положением.

1.6. УПО «Обслуживающие технологии» использует материально-техническую и учебно-производственную базу Университета и выполняет часть его функций, связанных с практической подготовкой специалистов с высшим образованием по образовательным программам образовательно-квалификационных уровней «бакалавриат» и «магистратура» в сфере педагогического и профессионального образования, товароведения, технологий производства, дизайна, сервиса и туризма.

1.7. Университет финансирует деятельность УПО «Обслуживающие технологии» и осуществляет контроль за его деятельностью в соответствии с законодательством Луганской Народной Республики.

1.8. УПО «Обслуживающие технологии» решает возложенные на него задачи во взаимодействии с директором Института и структурными подразделениями Университета в соответствии с действующим законодательством Луганской Народной Республики.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ, ЗАДАНИЯ И ФУНКЦИИ УПО «ОБСЛУЖИВАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ»

2.1. Основные направления деятельности УПО «Обслуживающие технологии»:

- обеспечение базовой подготовки специалистов для прохождения практики, практического обучения обучающихся в соответствии с учебными планами и программами;
- повышение качества обучения студентов (обучающихся);
- содействие профессиональному становлению студентов (обучающихся), формированию их готовности к профессиональному саморазвитию;
- отработка со студентами (обучающимися) умений и навыков по приему, обслуживанию потребителей и клиентов предприятий ресторанного и гостиничного хозяйства; навыков ремонта и обслуживания автомобильного транспорта, товароведения и торгового предпринимательства, работы на предприятиях легкой и пищевой

промышленности, в туристических фирмах и агентствах, дизайнерских и полиграфических фирмах, домах и ателье мод на моделируемых рабочих местах УПО «Обслуживающие технологии» и решения ими реальных производственных ситуаций;

- внедрения новых технологий и прогрессивных форм производства и обслуживания в практическом обучении;

- организация и проведение в тесной взаимосвязи с учебно-воспитательным процессом научно-исследовательской работы;

- усовершенствование технологий и организации обслуживания и управления на предприятиях ресторанного и гостиничного хозяйства, торговли, ремонта и обслуживания автомобильного транспорта, бытового обслуживания, легкой и пищевой промышленности, туристических фирмах и агентствах, дизайнерских и полиграфических фирмах;

- реализация товаров, изготовленной продукции, оказание услуг в сфере общественного питания, в сфере моделирования, пошива и ремонта одежды, изготовлению аксессуаров, кейтеринговому обслуживанию выездных мероприятий, обслуживанию массовых мероприятий, ремонту и диагностике автомобилей и сельскохозяйственной техники, ремонту бытовой техники, а также разнообразных дизайнерских и полиграфических услуг студенческой молодежи, работникам Университета, работникам и организациям разных форм собственности, населению;

- консультации для разных категорий населений и представителей организаций разных форм собственности по вопросам технологий, оборудования, организации обслуживания и управления на предприятиях ресторанного и гостиничного хозяйства, торговли, ремонта и обслуживания автомобильного транспорта, бытового обслуживания, легкой и пищевой промышленности, туристических фирм и агентств, дизайнерских и полиграфических фирм, домов и ателье мод;

- организация на компенсационных основах конференций, семинаров, олимпиад, мастер-классов, тренингов, выставок по кулинарному, швейному и поварскому искусству; моделированию одежды и аксессуаров; ресторанному, гостиничному и барному делу; бытовому обслуживанию населения; туристическим технологиям и услугам; дизайну и проектным технологиям; товароведению и торговому предпринимательству; экспертизе товаров; эксплуатации, ремонту и обслуживанию автомобильного транспорта, а также профессиональному обучению;

- сотрудничество с другими структурными подразделениями Университета.

2.2. Основные задачи УПО «Обслуживающие технологии»:

- подготовка творческой молодежи к участию в научно-практических, научно-технических семинарах, конкурсах и выставках, посвященных кулинарному, швейному и поварскому искусству; моделированию одежды; гостиничному, ресторанному и туристическому бизнесу; товароведению и торговому предпринимательству; дизайну и проектированию; эксплуатации, ремонту и обслуживанию автомобильного транспорта; профессиональному обучению;

- пропаганда и популяризация здорового образа жизни;

- осуществление отбора студентов (обучающихся) для прохождения практики и стажировки за границей;

- обеспечение культурного и духовного развития личности и воспитания студентов (обучающихся) в духе патриотизма и уважения к традициям Луганской Народной Республики;

- соблюдение правил этикета, правил пожарной безопасности и охраны труда, санитарных правил по содержанию служебных помещений и рабочих мест;

- осуществление контроля за выполнением договорных обязанностей между базами практики и студентов (обучающимися);

– систематизация полученных знаний на практике и оформление методических пособий.

2.3. Основные функции УПО «Обслуживающие технологии»:

- планирование и организация практического обучения студентов (обучающихся) Института в соответствии с учебными планами и программами;
- организация и проведение конференций, семинаров, олимпиад, мастер-классов, тренингов, выставок;
- организация и реализация научно-исследовательской работы студентов (обучающихся) Института;
- реализация товаров, изготовленной продукции и оказания услуг, изготовленных студентами в процессе практической подготовки;
- разработка и осуществление мероприятий по внедрению в учебный процесс новых технологий и прогрессивных форм производства и обслуживания;
- контроль состояния учебных, производственных и служебных помещений, закрепленных за УПО «Обслуживающие технологии»;
- проведение мероприятий и принятие мер по обеспечению безопасности жизни и здоровья обучающихся и работников при проведении учебных занятий в закрепленных за УПО «Обслуживающие технологии» помещениях.

СТРУКТУРА УПО «ОБСЛУЖИВАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ»

3.1. Структуру и штатное расписание УПО «Обслуживающие технологии» утверждает приказом ректор Университета.

3.2. УПО «Обслуживающие технологии» состоит из: заведующего УПО «Обслуживающие технологии», ведущего специалиста, лаборанта, уборщика служебных помещений (далее - Работники).

3.3. Работники УПО «Обслуживающие технологии» принимаются на должность и освобождаются от должности приказом ректора Университета, в соответствии с действующим законодательством Луганской Народной Республики.

3.4. Основные права, обязанности и ответственность Работников УПО «Обслуживающие технологии» определяются должностными инструкциями, утвержденными ректором Университета и/или действующим законодательством Луганской Народной Республики.

ПРАВА И ОБЯЗАННОСТИ РАБОТНИКОВ

4.1. Работники УПО «Обслуживающие технологии» имеют право:

- в пределах своих должностных обязанностей запрашивать от структурных подразделений Университета документы и информацию, необходимые для выполнения возложенных на УПО «Обслуживающие технологии» функций;
- вносить предложения о совершенствовании деятельности УПО «Обслуживающие технологии»;
- участвовать в совещаниях, на которых рассматривают вопросы функционирования УПО «Обслуживающие технологии»;
- пользоваться компьютерной, множительной и иной оргтехникой, средствами связи, а также иными материальными ресурсами Университета, необходимыми для обеспечения деятельности УПО «Обслуживающие технологии»;
- на поощрения, в соответствии с Трудовым кодексом Луганской Народной Республики, Коллективным договором и Правилами внутреннего трудового распорядка.
- другие права, предусмотренные должностной инструкцией, утвержденной ректором Университета.

4.2. Сотрудники УПО «Обслуживающие технологии» обязаны:

- соблюдать Конституцию Луганской Народной Республики, нормативные правовые акты Главы Луганской Народной Республики, Законы Луганской Народной

Республики, нормативные правовые акты Правительства Луганской Народной Республики, Министерства образования и науки Луганской Народной Республики, иные нормативные правовые акты действующего законодательства Луганской Народной Республики;

- соблюдать Устав Университета, настоящее Положение, Коллективный договор Университета, Правила внутреннего трудового распорядка (приложение к Коллективному договору Университета), требования локальных нормативных правовых актов Университета;
- своевременно выполнять приказы и распоряжения ректора Университета, задания и поручения директора Института;
- соблюдать государственные стандарты образования;
- обеспечивать надлежащие условия проведения образовательной (практической) деятельности;
- обеспечивать профессиональное, творческое и духовное развитие обучающихся;
- соблюдать и выполнять возложенные на них должностные обязанности;
- предоставлять в установленном порядке информацию о деятельности УПО «Обслуживающие технологии»;
- соблюдать финансово-хозяйственную дисциплину;
- совершенствовать деятельность УПО «Обслуживающие технологии»;
- другие обязанности, предусмотренные должностной инструкцией, утвержденной ректором Университета.

УПРАВЛЕНИЕ УПО «ОБСЛУЖИВАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ»

5.1. Непосредственное руководство УПО «Обслуживающие технологии» осуществляет заведующий УПО «Обслуживающие технологии» (далее - Заведующий).

5.2. Заведующий назначается на должность и освобождается от должности приказом ректора Университета, в соответствии с действующим законодательством Луганской Народной Республики

5.3. Заведующий непосредственно подчиняется ректору Университета и директору Института.

5.4. Основные права, обязанности и ответственность Заведующего предусмотрены его должностной инструкцией, которая утверждается ректором Университета и/или действующим законодательством Луганской Народной Республики.

5.5. Заведующий при исполнении своих должностных обязанностей руководствуется в своей деятельности действующим законодательством Луганской Народной Республики, приказами и распоряжениями Университета, иными локальными нормативными правовыми актами Университета, Уставом Университета и настоящим Положением.

VI. ФИНАНСОВОЕ И МАТЕРИАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ УПО «ОБСЛУЖИВАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ»

6.1. УПО «Обслуживающие технологии» пользуется имуществом Университета в пределах, установленных действующим законодательством, в соответствии с целями своей деятельности и назначения имущества.

6.2. При осуществлении деятельности УПО «Обслуживающие технологии» работники обязаны:

- эффективно использовать имущество;
- обеспечить сохранность имущества и использовать его строго по назначению;
- не допускать ухудшения технического состояния имущества с учетом его нормативного износа в процессе эксплуатации;
- в случае необходимости своевременно передавать имущество для текущего ремонта в соответствующие службы Университета.

6.3. Источниками финансового обеспечения УПО «Обслуживающие технологии» являются:

- средства Государственного бюджета Луганской Народной Республики;
- иные источники, не запрещенные действующим законодательством.

6.4. Имущество УПО «Обслуживающие технологии» состоит из основных средств–технологического оборудования, материалов, ценностей, необходимых для осуществления деятельности УПО «Обслуживающие технологии» в соответствии с действующим законодательством и находится на балансе Университета.

6.5. Материальную ответственность за имущество УПО «Обслуживающие технологии» несет материально ответственное лицо УПО «Обслуживающие технологии» и в случае недостатка возмещает его стоимость в установленном порядке.

6.6. УПО «Обслуживающие технологии» использует технологическое оборудование в соответствии с правилами технической эксплуатации, обеспечивает его рациональное использование, вовремя передает соответствующим службам для осуществления текущего ремонта и других видов ремонта, обеспечивает его сохранность.

VII. ПОРЯДОК ПРЕКРАЩЕНИЕ

ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УПО «ОБСЛУЖИВАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ»

7.1. Прекращение деятельности УПО «Обслуживающие технологии» осуществляется путем его ликвидации или реорганизации.

7.2. УПО «Обслуживающие технологии» реорганизуется или ликвидируется приказом ректора Университета на основании соответствующего решения Ученого совета Университета в установленном порядке в соответствии с действующим законодательством.

7.3. При реорганизации УПО «Обслуживающие технологии» имеющиеся документы по основной деятельности, а также материальные ценности должны быть своевременно переданы на хранение правопреемнику. При ликвидации УПО «Обслуживающие технологии» документы по основной деятельности передаются в архив Университета, а материальные ценности уполномоченному лицу, назначенному ректором Университета.

VIII. ПОРЯДОК УТВЕРЖДЕНИЯ И ВНЕСЕНИЯ ИЗМЕНЕНИЙ В ПОЛОЖЕНИЕ

8.1. Настоящее Положение принимается решением Ученого совета Университета и утверждается (вводится в действие) приказом ректора Университета, либо исполняющим обязанности ректора.

8.2. Университет может вносить в данное Положение изменения и дополнения.

8.3. Изменения и дополнения в Положение принимаются и утверждаются (вводятся в действия) в порядке, предусмотренном п. 8.1. данного Положения.

IX. ХРАНЕНИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

9.1. Оригинал настоящего Положения оформляется в 3-х (трех) экземплярах, которые хранятся:

- экземпляр № 1 – в отделе документооборота Университета.
- экземпляр № 2 – в Институте;
- экземпляр № 3 – в УПО «Обслуживающие технологии».

Приложение Е

«Фестиваль профессионального саморазвития»(скрин-шот информационной странице в Vк)

👩👨🔧🌟🌟🌟🌟🌟🌟 На кафедре технологий производства и профессионального образования проходит Фестиваль профессионального саморазвития, организованный совместно с Учебно-производственным отделом "Обслуживающие технологии" ИФМОИОТ. 👩👨🔧🌟🌟🌟🌟🌟🌟

В рамках данного мероприятия преподаватели кафедры и сотрудники отдела подготовили серию мастер-классов.

Заведующая кафедры ТПиПО Киреева Елена Ивановна отметила, что мастер-классы, в преддверии новогодних праздников, проводятся на кафедре уже традиционно. Однако, в этом году формат проведения немного изменился и из дистанционной формы перешел непосредственно в очную.

Заведующая отделом УПО "Обслуживающие технологии" Лисицына Валерия Олеговна поприветствовала всех присутствующих и отметила, что студенты могут заниматься в УПО вне учебного времени, тем самым повышая свой профессиональный уровень.

22 декабря серию мастер-классов открыла сотрудница УПО "Обслуживающие технологии" Перепелица Татьяна Александровна с мастер-классом по приготовлению новогодних леденцов. Она рассказала студентам о всех тонкостях приготовления этого лакомства.

Так же своим профессионализмом со студентами поделилась Стасовская Екатерина Анатольевна, которая презентовала мастер-класс по изготовлению новогоднего декора под названием "Сапожок деда Мороза". Екатерина Анатольевна не только рассказала о возникновении традиции украшать камин носочками, но и продемонстрировала каким образом это можно сделать.

И напоследок, Инна Николаевна Бунеева - ассистент кафедры ТПиПО показала, как можно изготовить новогоднюю елочку в технике "Канзаши".



👤👤🌟🌟🎉🎄 На кафедре технологий производства и профессионального образования продолжается "Фестиваль профессионального саморазвития". 👤👤
 🌟🌟🎉🎄

Сегодня, 23 декабря эстафету мастер-классов приняли специалисты швейного профиля.

Лисицына Валерия Олеговна - заведующий УПО "Обслуживающие технологии", старший преподаватель кафедры технологий производства и профессионального образования продемонстрировала мастер-класс по изготовлению новогодней игрушки-антистресс "Снеговичок" и рассказала как в домашних условиях можно создать декор ручной работы – уникальные и оригинальные вещицы, которые станут хорошим подарком.

Вовченко Екатерина Сергеевна - мастер производственного обучения, ассистент кафедры технологий производства и профессионального образования провела мастер-класс по изготовлению новогодней игрушки "Кролик" и показала, как быстро смастерить забавную игрушку из самых простых материалов, которые всегда есть под рукой. Такая ёлочная игрушка добавит интерьеру новогодние нотки и обязательно поднимет всем настроение.





Приложение Ж

Статистический анализ результатов педагогического эксперимента

Таблица Ж.1 – Уровни готовности будущих педагогов профессионального обучения (2017-2018 г. набора) к профессиональному саморазвитию

Показатели	Уровень	КГ1 (44 чел)				ЭГ1 (48 чел)			
		в начале эксп		в конце эксп		в начале эксп		в конце эксп	
		чел	%	чел	%	чел	%	чел	%
<i>Мотивационно-ориентационный критерий</i>									
сформированность потребности в профессиональном саморазвитии	Н	17	38,64	14	31,82	20	41,67	7	14,58
	С	18	40,91	18	40,91	19	39,58	20	41,67
	В	9	20,45	12	27,27	9	18,75	21	43,75
мотивационная готовность к профессиональному у саморазвитию	Н	19	43,18	13	29,55	22	45,83	8	16,67
	С	16	36,36	18	40,91	18	37,5	21	43,75
	В	9	20,46	13	29,54	8	16,67	19	39,58
сформированность профессиональных волевых качеств	Н	15	34,09	14	31,82	17	35,42	7	14,58
	С	22	50	21	47,73	23	47,92	26	54,17
	В	7	15,91	9	20,45	8	16,66	15	31,25
<i>Информационно-процессуальный критерий</i>									
наличие психолого-педагогических знаний, умений и навыков	Н	14	31,82	10	22,73	14	29,17	6	12,50
	С	21	47,73	23	52,27	24	50,00	25	52,08
	В	9	20,45	11	25,00	10	20,83	17	35,42
наличие производственно-технологических знаний, умений и навыков	Н	20	45,45	17	38,64	21	43,75	12	25,00
	С	18	40,91	19	43,18	19	39,58	24	50,00
	В	6	13,64	8	18,18	8	16,67	12	25,00
наличие знаний, умений и навыков осуществления профессионального саморазвития	Н	18	40,91	15	34,09	23	47,92	8	16,67
	С	18	40,91	20	45,45	19	39,58	26	54,17
	В	8	18,18	9	20,45	6	12,50	14	29,17
<i>Личностно-рефлексивный критерий</i>									
наличие способности к рефлексии на профессиональное саморазвитие	Н	15	34,09	13	29,55	17	35,42	6	12,50
	С	21	47,73	22	50,00	23	47,92	27	56,25
	В	8	18,18	9	20,45	8	16,66	15	31,25
сформированность регуляторно-личностных качеств	Н	14	31,82	11	25,00	15	31,25	5	10,42
	С	19	43,18	21	47,73	21	43,75	24	50,00
	В	11	25,00	12	27,27	12	25,00	19	39,58
наличие объективной самооценки профессионально значимых качеств	Н	16	36,36	14	31,82	17	35,42	6	12,50
	С	21	47,73	22	50	23	47,92	25	52,08
	В	7	15,91	8	18,18	8	16,66	17	35,42

Таблица Ж.2 – Уровни готовности будущих педагогов профессионального обучения (2018-2019 г. набора) к профессиональному саморазвитию

Показатели	уровень	КГ2 (40 чел)				ЭГ2 (37 чел)			
		в начале эксп		в конце эксп		в начале эксп		в конце эксп	
		чел	%	чел	%	чел	%	чел	%
<i>Мотивационно-ориентационный критерий</i>									
сформированность потребности в профессиональном саморазвитии	Н	15	37,5	12	30	16	43,24	6	16,22
	С	17	42,5	19	47,5	16	43,24	17	45,95
	В	8	20	9	22,5	5	13,52	14	37,83
мотивационная готовность к профессиональному саморазвитию	Н	17	42,5	14	35	16	43,24	8	21,62
	С	15	37,5	17	42,5	13	35,14	17	45,95
	В	8	20	9	22,5	8	21,62	12	32,43
сформированность профессиональных волевых качеств	Н	14	35	12	30	13	35,14	7	18,92
	С	19	47,5	20	50	18	48,65	17	45,95
	В	7	17,5	8	20	6	16,21	13	35,13
<i>Информационно-процессуальный критерий</i>									
наличие психолого-педагогических знаний, умений и навыков	Н	14	35,00	11	27,50	12	32,43	5	13,51
	С	19	47,50	21	52,50	19	51,35	20	54,05
	В	7	17,50	8	20,00	6	16,22	12	32,43
наличие производственно-технологических знаний, умений и навыков	Н	17	42,50	14	35,00	16	43,24	7	18,92
	С	15	37,50	17	42,50	14	37,84	19	51,35
	В	8	20,00	9	22,50	7	18,92	11	29,73
наличие знаний, умений и навыков осуществления профессионального саморазвития	Н	14	35,00	12	30,00	15	40,54	8	21,62
	С	19	47,50	20	50,00	18	48,65	18	48,65
	В	7	17,50	8	20,00	4	10,81	11	29,73
<i>Личностно-рефлексивный критерий</i>									
наличие способности к рефлексии на профессиональное саморазвитие	Н	14	35,00	11	27,50	17	45,95	4	10,81
	С	18	45,00	20	50,00	19	51,35	20	54,05
	В	8	20,00	9	22,50	1	2,70	13	35,14
сформированность регуляторно-личностных качеств	Н	12	30,00	10	25,00	13	35,14	5	13,51
	С	18	45,00	19	47,50	16	43,24	18	48,65
	В	10	25,00	11	27,50	8	21,62	14	37,84
наличие объективной самооценки профессионально значимых качеств	Н	15	37,50	13	32,50	14	37,84	5	13,51
	С	19	47,50	20	50,00	19	51,35	19	51,35
	В	6	15,00	7	17,50	4	10,81	13	35,14

Таблица Ж.3 – Уровни готовности будущих педагогов профессионального обучения (2019-2020 г. набора) к профессиональному саморазвитию

Показатели	уровень	КГЗ (38 чел)				ЭГЗ (39 чел)			
		в начале эксп		в конце эксп		в начале эксп		в конце эксп	
		чел	%	чел	%	чел	%	чел	%
<i>Мотивационно-ориентационный критерий</i>									
сформированность потребности в профессиональном саморазвитии	Н	15	39,47	13	34,21	14	35,9	6	15,38
	С	16	42,11	17	44,74	18	46,15	19	48,72
	В	7	18,42	8	21,05	7	17,95	14	35,9
мотивационная готовность к профессиональному саморазвитию	Н	16	42,11	14	36,84	15	38,46	7	17,95
	С	15	39,47	17	44,74	16	41,03	17	43,59
	В	7	18,42	7	18,42	8	20,51	15	38,46
сформированность профессиональных волевых качеств	Н	15	39,47	12	31,58	15	38,46	7	17,95
	С	16	42,11	18	47,37	19	48,72	19	48,72
	В	7	18,42	8	21,05	5	12,82	13	33,33
<i>Информационно-процессуальный критерий</i>									
наличие психолого-педагогических знаний, умений и навыков	Н	14	36,84	11	28,95	15	38,46	5	12,82
	С	17	44,74	18	47,37	19	48,72	19	48,72
	В	7	18,42	9	23,68	5	12,82	15	38,46
наличие производственно-технологических знаний, умений и навыков	Н	17	44,74	14	36,84	18	46,15	6	15,38
	С	16	42,11	18	47,37	16	41,03	17	43,59
	В	5	13,16	6	15,79	5	12,82	16	41,03
наличие знаний, умений и навыков осуществления профессионального саморазвития	Н	16	42,11	12	31,58	17	43,59	5	12,82
	С	16	42,11	19	50,00	18	46,15	19	48,72
	В	6	15,79	7	18,42	4	10,26	15	38,46
<i>Личностно-рефлексивный критерий</i>									
наличие способности к рефлексии на профессиональное саморазвитие	Н	13	34,21	10	26,32	15	38,46	6	15,38
	С	19	50	20	52,63	18	46,15	20	51,28
	В	6	15,79	8	21,05	6	15,39	13	33,34
сформированность регуляторно-личностных качеств	Н	12	31,58	10	26,32	14	35,90	5	12,82
	С	18	47,37	19	50,00	17	43,59	19	48,72
	В	8	21,05	9	23,68	8	20,51	15	38,46
наличие объективной самооценки профессионально значимых качеств	Н	15	39,47	13	34,21	16	41,03	5	12,82
	С	18	47,37	19	50,00	19	48,72	21	53,85
	В	5	13,16	6	15,79	4	10,25	13	33,33

Таблица Ж.4 – Обобщенные результаты диагностики уровня готовности к профессиональному саморазвитию у будущих педагогов профессионального обучения

Показатели	Уровень	КГ _Σ (122 чел)					ЭГ _Σ (124 чел)					
		в начале эксп		в конце эксп		Δ	в начале эксп		в конце эксп		Δ	
		чел	%	чел	%		чел	%	чел	%		
<i>Мотивационно-ориентационный критерий</i>												
сформированность потребности в профессиональном саморазвитии	Н	47	38,52	39	31,97	-6,55	50	40,32	19	15,32	-25	
	С	51	41,8	54	44,26	2,46	53	42,74	56	45,16	2,42	
	В	24	19,68	29	23,77	4,09	21	16,94	49	39,52	22,58	
мотивационная готовность к профессиональному саморазвитию	Н	52	42,62	41	33,61	-9,01	53	42,74	23	18,55	-24,19	
	С	46	37,7	52	42,62	4,92	47	37,9	55	44,35	6,45	
	В	24	19,68	29	23,77	4,09	24	19,36	46	37,1	17,74	
сформированность профессиональных волевых качеств	Н	44	36,07	38	31,15	-4,92	45	36,29	21	16,94	-19,35	
	С	57	46,72	59	48,36	1,64	60	48,39	62	50	1,61	
	В	21	17,21	25	20,49	3,28	19	15,32	41	33,06	17,74	
<i>Информационно-процессуальный критерий</i>												
наличие психолого-педагогических знаний, умений и навыков	Н	42	34,43	32	26,23	-8,2	41	33,06	16	12,9	-20,16	
	С	57	46,72	62	50,82	4,1	62	50	64	51,61	1,61	
	В	23	18,85	28	22,95	4,1	21	16,94	44	35,49	18,55	
наличие производственно-технологических знаний, умений и навыков	Н	54	44,26	45	36,89	-7,37	55	44,35	25	20,16	-24,19	
	С	49	40,16	54	44,26	4,1	49	39,52	60	48,39	8,87	
	В	19	15,58	23	18,85	3,27	20	16,13	39	31,45	15,32	
наличие знаний, умений и навыков осуществления профессионального саморазвития	Н	48	39,34	39	31,97	-7,37	55	44,35	21	16,94	-27,41	
	С	53	43,44	59	48,36	4,92	55	44,35	63	50,81	6,46	
	В	21	17,22	24	19,67	2,45	14	11,3	40	32,25	20,95	
<i>Личностно-рефлексивный критерий</i>												
наличие способности к рефлексии на профессиональное саморазвитие	Н	42	34,43	34	27,87	-6,56	49	39,52	16	12,9	-26,62	
	С	58	47,54	62	50,82	3,28	60	48,39	67	54,03	5,64	
	В	22	18,03	26	21,31	3,28	15	12,09	41	33,07	20,98	
сформированность регуляторно-личностных качеств	Н	38	31,15	31	25,41	-5,74	42	33,87	15	12,1	-21,77	
	С	55	45,08	59	48,36	3,28	54	43,55	61	49,19	5,64	
	В	29	23,77	32	26,23	2,46	28	22,58	48	38,71	16,13	
наличие объективной самооценки профессионально значимых качеств	Н	46	37,7	40	32,79	-4,91	47	37,9	16	12,9	-25	
	С	58	47,54	61	50	2,46	61	49,19	65	52,42	3,23	
	В	18	14,76	21	17,21	2,45	16	12,91	43	34,68	21,77	

Таблица Ж.5 – Распределение будущих педагогов профессионального обучения экспериментальных и контрольных групп по уровням готовности к профессиональному саморазвитию на разных этапах эксперимента

Критерии	Уровень											
	низкий, %				средний, %				высокий, %			
	КГ		ЭГ		КГ		ЭГ		КГ		ЭГ	
	в начале эксп.	в конце эксп.	в начале эксп.	в конце эксп.	в начале эксп.	в конце эксп.	в начале эксп.	в конце эксп.	в начале эксп.	в конце эксп.	в начале эксп.	в конце эксп.
Мотивационно-ориентационный	39,07	32,24	39,78	16,94	42,08	45,08	43,01	46,51	18,85	22,68	17,21	36,55
Информационно-процессуальный	39,34	31,69	40,59	16,67	43,44	47,81	44,62	50,27	17,22	20,5	14,79	33,06
Личностно-рефлексивный	34,43	28,69	37,1	12,63	46,72	49,73	47,04	51,88	18,85	21,58	15,86	35,49
	37,61	30,87	39,16	15,41	44,08	47,54	44,89	49,55	18,31	21,59	15,95	35,04

Приложение И

Оценка достоверности полученных результатов

Таблица И.1 – Расчет критерия Пирсона

Показатели	Значение коэффициента Хи-квадрат (группы ЭГ и КГ в начале эксп)	Вывод о достоверности различий	Значение коэффициента Хи-квадрат (группы ЭГ и КГ в конце эксп)	Вывод о достоверности различий
<i>Мотивационно-ориентационный критерий</i>				
сформированность потребности в профессиональном саморазвитии	0,32	выборки статистически неразличимы	12,05	различия достоверны
мотивационная готовность к профессиональному саморазвитию	0,00	выборки статистически неразличимы	8,98	различия достоверны
сформированность профессиональных волевых качеств	0,17	выборки статистически неразличимы	8,84	различия достоверны
<i>Информационно-процессуальный критерий</i>				
наличие психолого-педагогических знаний, умений и навыков	0,30	выборки статистически неразличимы	8,90	различия достоверны
наличие производственно-технологических знаний, умений и навыков	0,02	выборки статистически неразличимы	10,14	различия достоверны
наличие знаний, умений и навыков осуществления профессионального саморазвития	1,90	выборки статистически неразличимы	9,52	различия достоверны
<i>Личностно-рефлексивный критерий</i>				
наличие способности к рефлексии на профессиональное саморазвитие	1,88	выборки статистически неразличимы	10,02	различия достоверны
сформированность регуляторно-личностных качеств	0,21	выборки статистически неразличимы	8,78	различия достоверны
наличие объективной самооценки профессионально значимых качеств	0,19	выборки статистически неразличимы	17,96	различия достоверны

Таблица И.2 – Расчет критерия Манна-Уитни

Показатель	Критерий Манна-Уитни (Mann-Whitney U Test Marked tests are significant at $p < 0,05000$)							
	КГ и ЭГ на конст этапе				КГ и ЭГ на формир этапе			
	U	Z	p-value	наличие статистического различия	U	Z	p-value	наличие статистического различия
1	2	3	4	5	6	7	8	9
<i>Мотивационно-ориентационный критерий</i>								
сформированность потребности в профессиональном саморазвитии	7298,000	0,475791	0,634224	нет	5995,500	-2,80994	0,004955	да
мотивационная готовность к профессиональному саморазвитию	7470,000	-0,167557	0,866932	нет	5897,500	-2,98556	0,002831	да
сформированность профессиональных волевых качеств	7192,500	0,664852	0,506145	нет	6032,000	-2,74453	0,006060	да
<i>Информационно-процессуальный критерий</i>								
наличие психолого-педагогических знаний, умений и навыков	7082,500	-0,861979	0,388700	нет	6005,000	-2,79292	0,005224	да
наличие производственно-технологических знаний, умений и навыков	7501,500	0,111107	0,911531	нет	6097,000	-2,62805	0,008588	да
наличие знаний, умений и навыков осуществления профессионального саморазвития	7300,000	0,472207	0,636780	нет	6039,500	-2,73109	0,006313	да
<i>Личностно-рефлексивный критерий</i>								
наличие способности к рефлексии на профессиональное саморазвитие	6612,500	1,704245	0,088336	нет	6249,000	-2,35566	0,018491	да
сформированность регуляторно-личностных качеств	7347,000	0,387980	0,698031	нет	6167,000	-2,50261	0,012329	да
наличие объективной самооценки профессионально значимых качеств	7417,500	0,261640	0,793599	нет	5153,500	-4,31885	0,000016	да

Приложения К
Справки о внедрении

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ

ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ
«ЛУГАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ ВЛАДИМИРА ДАЛЯ»

СТАХАНОВСКИЙ ИНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ИНСТИТУТ МЕНЕДЖМЕНТА

ул. Тельмана, 53, г. Стаханов, Луганская Народная Республика, 94005
тел./факс (06444) 4-10-49, (06444) 4-29-18, e-mail: sipim.dahl@gmail.com

20.01.2025 № 01/01-05/01-007
На № _____ от _____

Диссертационный совет
Д 001.006.01
на базе Государственного
образовательного учреждения
высшего образования
Луганской Народной
Республики
«Луганский государственный
педагогический университет»

СПРАВКА

о внедрении результатов исследований диссертационной работы
Лисицыной Валерии Олеговны
на тему «Формирование готовности к профессиональному саморазвитию
у будущих педагогов профессионального обучения»,
представленной на соискание ученой степени кандидата педагогических наук
по специальности 13.00.08 – теория и методика профессионального
образования (педагогические науки)

Результаты диссертационной работы Лисицыной Валерии Олеговны
«Формирование готовности к профессиональному саморазвитию у будущих
педагогов профессионального обучения» внедрены в образовательную
деятельность Стахановского инженерно-педагогического института
менеджмента ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный университет имени
Владимира Даля».

Материалы диссертационного исследования позволили повысить уровень
готовности к профессиональному саморазвитию обучающихся по направлению

подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) за счет использования:

- опытной программы формирования готовности будущих педагогов профессионального обучения к профессиональному саморазвитию во внеаудиторной работе «Современный педагог профессионального обучения»;
- разработанного В.О. Лисицыной (в соавторстве) учебно-методического пособия по организации самостоятельной работы студентов по профессионально-педагогическим дисциплинам.

Внедрение результатов диссертационного исследования В.О. Лисицыной способствует повышению качества подготовки будущих педагогов профессионального обучения и может быть рекомендовано к применению в практике высшего профессионально-педагогического образования.

Директор Стахановского инженерно-педагогического института менеджмента
Государственного образовательного учреждения
высшего образования
Луганской Народной Республики
«Луганский государственный
университет имени Владимира Даля»,
кандидат психологических наук, доцент



А.А. Авершин

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ

ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ
«ЛУГАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»)

ул. Оборонная, 2, г. Луганск, 91011. Тел./факс: (0642) 59-90-08; e-mail: info_lu@lgpu.org

27.01.2023 № 1/137
на № _____ от _____

Диссертационный совет Д 001.006.01
на базе Государственного образовательного
учреждения
высшего образования
Луганской Народной Республики
«Луганский государственный педагогический
университет»

СПРАВКА

о внедрении результатов исследований диссертационной работы
Лисицыной Валерии Олеговны
на тему «Формирование готовности к профессиональному саморазвитию
у будущих педагогов профессионального обучения»,
представленной на соискание ученой степени кандидата педагогических наук по
специальности 13.00.08 – теория и методика профессионального образования
(педагогические науки)

В Государственном образовательном учреждении высшего образования
Луганской Народной Республики «Луганский государственный педагогический
университет» в период 2019 – 2022 годов старшим преподавателем кафедры
технологий производства и профессионального образования Лисицыной Валерией
Олеговной было выполнено исследование проблемы формирования готовности к
профессиональному саморазвитию у будущих педагогов профессионального
обучения в рамках утвержденной темы диссертационного исследования.

Результаты диссертационной работы Лисицыной Валерии Олеговны
внедрены в образовательную деятельность ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», в частности:

1. Внедрены в практику деятельности Института физико-математического
образования, информационный и обслуживающих технологий, а также Факультета
музыкально-художественного образования имени Джульетты Якубович
педагогические условия формирования готовности к профессиональному

саморазвитию у будущих педагогов профессионального обучения, включающие использование интегративного ресурса профессионально-педагогических дисциплин, формирование у будущих педагогов профессионального обучения мотивации к профессиональному саморазвитию, применение event-технологий при организации внеаудиторной деятельности студентов, что способствовало повышению качества профессиональной подготовки обучающихся по направлению 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)».

2. Материалы диссертационного исследования использованы при разработке содержания учебных дисциплин «Методика профессионального обучения», «Педагогические технологии», входящих в учебные планы подготовки педагогов профессионального обучения всех профилей, а также профильных дисциплин для обучающихся профиля «Технология изделий легкой промышленности»; в организации работы учебно-производственного отдела «Обслуживающие технологии», на базе которого проходила реализация творческих проектов, мастер-классов, тренингов, деловых игр и других видов внеаудиторной работы обучающихся по профилям «Технология изделий легкой промышленности» и «Технология и организация общественного питания».

3. В образовательном процессе используются разработанные В.О. Лисицыной в соавторстве учебно-методические пособия по дисциплинам «Конструирование одежды» и «Организация самостоятельной работы студентов», а также рабочая тетрадь по дисциплине «Педагогические технологии».

Результаты диссертационного исследования В.О. Лисицыной позволили повысить эффективность профессиональной подготовки будущих педагогов профессионального обучения, их готовность к профессиональному саморазвитию, что служит основанием для рекомендации предложенных подходов образовательным организациям, осуществляющим подготовку педагогов профессионального обучения.

Врио проректора по
научно-педагогической работе (научная)
Государственного образовательного учреждения
высшего образования

Луганской Народной Республики

«Луганский государственный
педагогический университет»,

доктор педагогических наук, профессор



Т.Т. Потерс



**ДОНЕЦКАЯ НАРОДНАЯ РЕСПУБЛИКА
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ДОНЕЦКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

83001, г. Донецк-01, ул. Университетская, 24
тел.: приемная (062) 302-07-22, справочная служба (062) 302-06-00, факс: (062) 302-07-49
e-mail: rector@donpu.ru. Идентификационный код 02070803

06.08.2023 № 319/01-24/16.1.0
на № _____ от _____ г.



Диссертационный совет Д 001.006.01
на базе Государственного
образовательного учреждения
высшего образования
Луганской Народной Республики
«Луганский государственный
педагогический университет»

СПРАВКА

о внедрении результатов исследований диссертационной работы
Лисицыной Валерии Олеговны
на тему «Формирование готовности к профессиональному саморазвитию
у будущих педагогов профессионального обучения»,
представленной на соискание ученой степени кандидата педагогических наук
по специальности 13.00.08 – теория и методика профессионального
образования (педагогические науки)

Результаты диссертационной работы Лисицыной Валерии Олеговны «Формирование готовности к профессиональному саморазвитию у будущих педагогов профессионального обучения» внедрены в образовательную деятельность Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Донецкий национальный университет».

Материалы диссертационного исследования В.О. Лисицыной использованы с целью усовершенствования профессиональной подготовки обучающихся по направлению «Профессиональное обучение (по отраслям)» профилей «Охрана труда» и «Информатика и вычислительная техника».

Адаптированная, с учетом специфики образовательной деятельности ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», методика формирования готовности студентов к профессиональному саморазвитию позволила оптимизировать процесс подготовки конкурентоспособных педагогов для осуществления деятельности в учреждениях СПО или производственной сфере

в соответствии с тенденциями профессионально-педагогического образования, задачами инновационного развития государства и общества.

Результаты диссертационного исследования В.О. Лисицыной могут быть рекомендованы к внедрению в высших образовательных организациях, осуществляющих подготовку студентов по направлению «Профессиональное обучение (по отраслям)», в учреждениях дополнительного профессионального образования с целью повышения квалификации педагогов профессионального обучения.

Первый проректор



В.А. Дубровина