

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»

На правах рукописи



БУЯНОВА Галина Витальевна

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ
БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ
ПОСРЕДСТВОМ КУРАТОРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание учёной степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
профессор,
Гитман Елена Константиновна

Пермь – 2021

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. Теоретические основания проблемы формирования профессиональной направленности будущих бакалавров посредством кураторской деятельности	18
1.1. Формирование профессиональной направленности студентов вуза как педагогическая проблема.....	18
1.2. Кураторская деятельность в контексте профессионального воспитания в современном высшем образовании	40
1.4. Структурно-функциональная модель формирования профессиональной направленности будущих бакалавров посредством кураторской деятельности	59
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ	75
ГЛАВА 2. Экспериментальная работа по организации кураторской деятельности в вузе с целью формирования профессиональной направленности будущих бакалавров	80
2.1 Организация педагогического эксперимента по формированию профессиональной направленности будущих бакалавров посредством кураторской деятельности	80
2.2 Организация констатирующего эксперимента и интерпретация его результатов.....	96
2.3. Организация и реализация формирующего эксперимента по формированию профессиональной направленности будущих бакалавров средствами кураторской деятельности	108
2.4. Анализ результатов экспериментальной работы по формированию профессиональной направленности будущих бакалавров	127
ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ	147
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	149
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	161
ПРИЛОЖЕНИЕ	186

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Основным ориентиром в организации учебно-воспитательного процесса в высшей школе является «профессиональная подготовленность выпускника к рынку труда» – утверждение, озвученное на Болонском семинаре в 2004 году. Под «профессиональной подготовленностью» понимается «использование совокупности знаний, умений, компетенций, а также личностных характеристик для успешного роста выпускников высших учебных заведений в выбранной профессии и для расширения перспектив их трудоустройства, в чем заинтересованы как сами выпускники, так и общество, экономика в целом и работодатели, в частности» [23].

Важным фактором модернизационных сдвигов в системе высшей школы стала гуманизация образовательного процесса [84; 164], «ориентация на личностно-ориентированное образование, гармоничное развитие личности студента, формирование не только компетентных специалистов, но и высокодуховных молодых людей, патриотов России» [65, с. 103]. Сказанное обуславливает значительное усиление роли воспитания в вузе [130], что подтверждается внесением изменений от 31.07.2020 в Федеральный закон об образовании, согласно которым с 1 сентября 2020 года в основные образовательные программы должны быть включены рабочие программы воспитания, календарные планы воспитательной работы и соответствующие формы аттестации. Другим значимым фактором является смещение целевых установок высшего образования в сторону расширения вариативности предлагаемого обучающимся профессионального выбора как в процессе обучения на первом уровне высшего образования (бакалавриат), так и по его завершению. Так, на уровне Совета Федерации по науке, образованию и культуре активно обсуждается необходимость расширения практики индивидуальных образовательных траекторий студентов, в том числе и для получения второй специальности [3], а также возможность предоставления обучающимся сменить направление подготовки уже после второго курса, с целью «почти до нуля снизить количество отчислений на первых курсах университетов из-за

разочарования в выбранной при поступлении специальности», фактически трансформируя двухуровневую систему «4+2» (бакалавриат+магистратура) в трехуровневую «2+2+2». По словам заместителя председателя комитета СФ по науке, образованию и культуре Виктора Кресса уже в 2021 году планируется запустить «пилотный проект в нескольких регионах, а через год или два тиражировать новую схему на всю страну» [122]. Далее, после получения диплома бакалавра, выпускник также имеет возможность выбрать между практической деятельностью по полученной профессии, либо возможностью развиваться в научном направлении в рамках магистратуры, либо сменить направление профессиональной подготовки, поступив в магистратуру по другой специальности.

Все выше сказанное актуализирует необходимость изучения процесса профессионального становления молодежи в новых условиях современной структуры высшего образования и с учетом современного состояния рынка труда. А приоритет социальной политики государства в сторону воспитательной составляющей образовательного процесса выводит проблему формирования профессиональной направленности будущих бакалавров посредством деятельности куратора – преподавателя, выполняющего воспитательную функцию в вузе, в разряд первостепенных, что закономерно требует научной, теоретической и практической разработки.

Степень разработанности проблемы. Анализ научно-педагогической литературы показал, что в период первых десятилетий «нулевых» интерес к проблемам воспитания и институту кураторства в вузе стремительно возрос.

Предметом обсуждения становятся:

- вопросы организации воспитательной деятельности в вузе (Н.И. Агренина, Л.В. Алиева, В.П. Бабинцев, В.А. Воронов, Б.Э. Забержинский, Б.Р. Мандель, О.Л. Назарова, Л.В. Попов, Н.Х. Розов, Е.В. Самохвалова и др.);
- роль и функции кураторской деятельности в вузе (С.П. Акутина, Е.С. Бородина, О.А. Воскресенко, О.В. Гришаев, Е.И. Ерошенкова, И.Ф. Исаев, Е.Н. Кролевецкая, И.Н. Скутте, Я.Э. Скутте и др.);

- особое внимание уделяется роли куратора в адаптации студентов к обучению в вузе (О.А. Андриенко, А.Л. Белоусова, В.Д. Венцель, Э.А. Воронина, И.В. Гордиенко, Ю.Н. Загинайлов, Н.С. Зяблицева, Е.А. Каминская, О.В. Лешер, В.В. Соколова, В.А. Худик, Ю.Б. Шагбанова, В.И. Щеглов и др.);

- вопросы подготовки кураторов и критерии оценки качества их деятельности (Н.С. Бейлина, Л.М. Васильева, И.П. Гладилина, Ю.А. Гончарова, О.В. Гришаев, Д.Ф. Ильясов, С.В. Крикунов, Т.А. Мирошина, А.А. Пономарева, И.С. Семина, М.В. Щербакова и др.);

- пересматривается роль куратора в системе профессионального воспитания в вузе и в адаптации студентов к будущей профессиональной деятельности (Ю.А. Афонькина, Е.А. Белкова, Н.М. Борытко, И.В. Гордиенко, И.Ф. Исаев, Е.И. Ерошенкова, Е.Н. Кролевецкая и др.).

Изученная отечественная и зарубежная литература по теме профессионального воспитания и кураторства, выполняющего особую роль в этом процессе, позволяет утверждать, что на современном этапе активно лоббируется «отказ от традиционной методики воспитания в вузе, имеющей субъект-объектный характер, и ориентация на межличностное взаимодействие субъектов воспитательного процесса в вузе, смещение акцентов воспитания на формирование ценностной установки студентов к будущей профессии, развитие у них субъектности, способности к саморегуляции, самоуправлению, самоконтролю, рефлексии» [99, с. 355; 185]. Для достижения оптимальных экономических и социальных результатов выпускники должны быть способны активно ориентироваться в мире труда и самостоятельно управлять процессом построения карьеры [44; 209; 210; 215]. Формирование обозначенной способности у студентов предъявляет особые требования к деятельности и «автономно-поддерживающему» [209] поведению преподавателя-куратора, которое способствовало бы повышению самооэффективности, саморазвитию и самовоспитанию обучающихся в вузе [20; 56; 116; 205; 211].

В то же время анализ научных источников показал, что проблема формирования профессиональной направленности будущих бакалавров

посредством воспитательной деятельности куратора не обратила на себя должного внимания. Вопрос научно-методического обеспечения формирования профессиональной направленности посредством кураторской деятельности также не получил исчерпывающей теоретической и практической разработки.

Современные требования к системе высшего образования определяют актуальность уточнения роли деятельности куратора в обеспечении профессионального воспитания обучающихся, исходя из следующих **противоречий**:

– на *социально-педагогическом* уровне – между объективной потребностью работодателей в компетентных, ориентированных на профессиональную деятельность молодых кадрах и традиционным подходом к подготовке специалистов в вузе, не обеспечивающим выпускникам бакалавриата устойчивого интереса и мотивации к принятию получаемой профессии;

– на *научно-педагогическом* уровне – между нормативно закрепленной за преподавателем в Профессиональном стандарте трудовой функции 3.4.2. «Социально-педагогическая поддержка обучающихся по программам ВО в образовательной деятельности и профессионально-личностном развитии» и слабой разработанностью педагогических условий, теоретических и практических основ, ориентированных на формирование положительной профессиональной направленности студентов как системообразующего компонента в структуре профессионально-личностного развития обучающихся;

– на *методико-технологическом* уровне – между высоким воспитательным потенциалом института кураторства и недостаточной разработанностью методического обеспечения формирования профессиональной направленности будущих бакалавров посредством кураторской деятельности в высшей школе, не позволяющего в полной мере реализовать этот потенциал.

Указанные противоречия выявили **проблему исследования**: каковы теоретические основы и практические особенности формирования профессиональной направленности будущих бакалавров посредством кураторской деятельности?

Актуальность и перспективность поставленной проблемы, недостаточная теоретическая и практическая её разработанность, необходимость разрешения выше обозначенных противоречий обусловили выбор темы исследования: **«Формирование профессиональной направленности будущих бакалавров посредством кураторской деятельности».**

Цель исследования: разработка, теоретическое обоснование, апробация модели и методики формирования профессиональной направленности будущих бакалавров посредством кураторской деятельности.

Объект исследования: процесс формирования профессиональной направленности будущих бакалавров.

Предмет исследования: кураторская деятельность как средство формирования профессиональной направленности будущих бакалавров.

Гипотеза исследования: формирование профессиональной направленности будущих бакалавров посредством кураторской деятельности будет эффективно, если:

1) кураторская деятельность по формированию профессиональной направленности будет определяться как планомерная деятельность преподавателя вуза, ориентированного на выполнение профессионально-адаптационной и организационно-координирующей функций;

2) формирование профессиональной направленности будущих бакалавров посредством кураторской деятельности будет осуществляться в соответствии со структурно-функциональной моделью, включающей в себя нормативно-целевой, методологический, организационно-процессуальный, структурно-критериальный, диагностический и результативный блоки, разработанной и реализуемой на основе принципов системного, аксиологического и личностно-деятельностного подходов;

3) комплекс взаимосвязанных педагогических условий будет определять содержательный, процессуальный и организационный аспекты кураторской деятельности и включать: а) целенаправленное формирование у будущих бакалавров системы знаний о выбранной профессии путем разработки и

внедрения авторской программы «Формирования профессиональной направленности»; б) интериоризацию будущими бакалаврами профессиональных ценностей при активном использовании в кураторстве приемов интересубъективного обучения; в) мотивацию обучающихся к принятию приобретаемой профессии через вовлечение их в систему взаимодействия «студенческая группа – куратор – социокультурная среда – профессиональное сообщество»;

4) методика формирования профессиональной направленности будущих бакалавров посредством кураторской деятельности будет содержательно представлена ценностным, мотивационным и когнитивно-рефлексивным компонентами профессиональной направленности и будет реализована путем применения специально подобранных форм, методов, приемов и средств.

В соответствии с поставленной целью, объектом, предметом и выдвинутой гипотезой были определены следующие **задачи исследования**:

1) провести теоретический анализ разработанности проблемы формирования профессиональной направленности у будущих бакалавров в теории профессионального образования и практике вуза;

2) уточнить сущность и определить содержание понятия «кураторская деятельность как средство формирования профессиональной направленности»;

3) разработать, обосновать и внедрить в образовательный процесс вуза структурно-функциональную модель формирования профессиональной направленности будущих бакалавров посредством кураторской деятельности;

4) определить и экспериментально проверить комплекс педагогических условий и методику формирования профессиональной направленности будущих бакалавров посредством кураторской деятельности.

Методологической основой исследования являются положения:

– *системного подхода* (С.И. Архангельский, В.П. Беспалько, И.В. Блауберг, В.В. Краевский, Э.Г. Юдин и др.);

– *аксиологического подхода* (Б.М. Бим-Бад, Б.С. Брушлинский, Б.И. Додонов, И.Ф. Исаев, Б.Г. Кузнецов, Н.Д. Никандров, В.А. Сластёнин, В.М. Розин, М.Н. Фишер, Е.Н. Шиянов, П.Г. Щедровицкий и др.);

– *личностно-деятельностного подхода* (Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова-Славская, В.А. Беликов, Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.).

В основе теоретического исследования заложены фундаментальные положения и идеи философии, педагогики и психологии: *теории методологии педагогического исследования* (Ю.Н. Галагузова, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, А.М. Новиков, Т.Ф. Орехова, И.П. Подласный, П.Ю. Романов, Л.И. Савва, В.А. Сластёнин, Н.О. Яковлева и др.); *теории интерсубъективного обучения* (А.А. Алебастрова, О.Е. Бурова, В.А. Виттих, В.Б. Гаргай, И.Ф. Демидов, Е.В. Коротаева, М.В. Кларин, Т.В. Моисеева, А.П. Огурцов, М.О. Орлов, Т.С. Панина, Ю.М. Шилков, И.А. Эннс и др.); *теории организации воспитательной деятельности в вузе* (Н.И. Агренина, В.П. Бабинцев, О.В. Гневэк, Т.А. Дронова, Б.В. Заливанский, Т.В. Кружилина, Б.Р. Мандель, Л.В. Попов, Н.Х. Розов, Е.В. Самохвалова, Н.В. Третьякова и др.) и *организации кураторской (тьюторской) деятельности* (Н.М. Борытко, И.В. Гордиенко, Н.В. Ерошенков, Е.И. Ерошенкова, Д.Ф. Ильясов, И.Ф. Исаев, С.В. Крикунов, Е.Н. Кролевецкая, В.А. Худик, А.Я. Шаипова и др.); *теории профессионального становления личности* (Д.Н. Завалишина, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Т.В. Кудрявцев, О.В. Лешер, Ю.П. Поваренков, Н.С. Пряжников, Л.И. Савва, Н.Я. Сайгушев, В.А. Федоров и др.); теории развития профессиональной направленности (В.И. Бородкин, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, Т.П. Коваленок, И.В. Крыжановская, А.У. Кулов, А.М. Кухарчук, Е.М. Никиреев, Л.В. Парфентьева, Н.А. Соколова, Д.И. Фельдштейн, В.Э. Чудновский и др.).

Экспериментальная база, этапы и методы исследования.

Экспериментальное исследование осуществлялось на базе Пермского государственного аграрно-технологического университета (ФГБОУ ВО Пермский ГАТУ им. Д.Н. Прянишникова). Общее количество обследуемых составило 471 человек: из них 225 обучающихся – представителей всех факультетов университета, принявших участие в предварительном (пилотном) диагностическом обследовании с целью выявления направлений, на которых

обучаются студенты, наиболее нуждающихся в коррекции профессиональной направленности; 80 человек – студенты третьего курса, принявшие участие в констатирующем эксперименте (40 обучающихся по направлению подготовки 35.03.04 «Агрономия», факультета агротехнологий и лесного хозяйства, условно студенты-агрономы, и 50 обучающихся по направлению подготовки 35.03.03 «Агрохимия и агропочвоведение», факультета почвоведения, агрохимии, экологии и товароведения, условно студенты-агрохимики); 48 студентов-агрономов первого курса, принявших участие в формирующем эксперименте; 18 человек – преподаватели университета, представители администрации факультетов, студенты старших курсов, производственники и представители иных структурных подразделений вуза. Диссертационное исследование проводилось в три этапа.

На первом этапе (2012–2014 гг.) был проведен теоретический анализ нормативно-правовой документации и научной литературы с целью определения уровня разработанности проблемы профессиональной направленности обучающихся в вузе, а также кураторства как средства ее формирования, что позволило определить терминологическое поле исследования, сформулировать понятийный аппарат и первоначальную рабочую гипотезу, подобрать оценочно-диагностический инструментарий изучения профессиональной направленности в соответствии с ее структурными компонентами.

На этом этапе применялся следующий комплекс методов – понятийно-терминологический и теоретико-методологический анализ философской, педагогической, психологической научной литературы по исследуемой проблеме, педагогическое моделирование, прогнозирование, планирование, сопоставление, аналогия, обобщение, классификация, шкалирование, ранжирование, описание.

На втором этапе (2014–2018 гг.) разработаны и внедрены в процесс профессиональной подготовки будущих бакалавров структурно-функциональная модель и методика формирования профессиональной направленности будущих бакалавров посредством кураторской деятельности, экспериментально проверен

комплекс педагогических условий, обеспечивающих эффективность кураторской деятельности.

Методы и приемы, использованные на данном этапе: педагогический эксперимент, наблюдение, анкетирование, тестирование, беседа, интервьюирование, методы математической статистики; измерение, сравнение, обобщение, интерпретация данных.

На третьем этапе (2018–2020 гг.) выполнены систематизация, качественный и количественный анализ данных; обработаны, интерпретированы и обобщены результаты, сформулированы выводы и возможные перспективы дальнейшего изучения данной проблемы; оформлена рукопись диссертации.

Основными методами и приемами на этом этапе выступили: измерение, анализ, сопоставление, сравнение; систематизация, интерпретация, обобщение, описание, графическое представление результатов.

Научная новизна исследования заключается в том, что:

1) обоснована научная идея о повышении уровня профессиональной направленности будущих бакалавров посредством кураторской деятельности, определяемой как планомерная деятельность преподавателя вуза, ориентированного на выполнение профессионально-адаптационной и организационно-координирующей функций;

2) предложена гипотеза, связанная с разработкой и реализацией структурно-функциональной модели формирования профессиональной направленности будущих бакалавров посредством кураторской деятельности, реализованной на основе принципов системного, аксиологического и личностно-деятельностного подходов, включающей нормативно-целевой, методологический, организационно-процессуальный структурно-критериальный, диагностический и результативный блоки;

3) доказана перспективность внедрения комплекса педагогических условий, определяющих содержательный, процессуальный и организационный аспекты кураторской деятельности, включающего: а) целенаправленное формирование у будущих бакалавров системы знаний о выбранной профессии;

- б) интериоризацию будущими бакалаврами профессиональных ценностей;
- в) мотивацию обучающихся к принятию приобретаемой профессии;

4) разработана и обоснована методика реализации комплекса педагогических условий, обеспечивающая эффективность кураторской деятельности как средства формирования профессиональной направленности будущих бакалавров, содержательно представленная компонентами профессиональной направленности и реализуемая в процессе взаимодействия куратора и студентов в рамках авторской программы, кураторских часов с использованием специально подобранных методов, приемов, средств и форм.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что в теории и методике профессионального образования расширены научные представления о роли, содержании кураторской деятельности как средства формирования профессиональной направленности будущих бакалавров и обоснована тем, что:

1) доказана результативность разработанной автором структурно-функциональной модели формирования профессиональной направленности будущих бакалавров, где деятельность куратора-профориентатора рассматривается как средство повышения уровня профессиональной направленности, на основе разработанных критериев, показателей и диагностических методик;

2) применительно к проблематике диссертации подобран и эффективно использован комплекс базовых методов исследования (в том числе, методов математической статистики) и критериально-диагностический инструментарий, которые позволяют оценить уровень сформированности профессиональной направленности в совокупности ее трех компонентов (ценностный, мотивационный, когнитивно-рефлексивный) и обеспечивают подтверждение достоверности научных положений;

3) изложены положения о поэтапном, алгоритмическом формировании профессиональной направленности, где каждый уровень раскрывается через соответствующие этапы формирования её структурных компонентов и

соотносится со стадиями профессионального становления личности обучающегося;

4) раскрыты противоречия на социально-, научно-педагогическом, методико-технологическом уровнях, которые обуславливают необходимость теоретического и научно-практического обоснования функционирования института кураторства как средства формирования профессиональной направленности будущих бакалавров;

5) проведена модернизация воспитательной составляющей процесса подготовки будущих бакалавров за счет дополнения ролей куратора студенческой группы и определения его новой роли – «куратор-профориентатор» с уточнением его функций, профессиональных умений и компетенций, схемы его взаимодействия с субъектами образовательной среды.

Практическая значимость исследования заключается в том, что:

1) разработана и внедрена в образовательный процесс первого и второго курсов бакалавриата новая методика формирования профессиональной направленности обучающихся; апробирована критериально-уровневая шкала оценки профессиональной направленности, включающая мотивационный, ценностный и когнитивно-рефлексивный критерии;

2) создана и апробирована на практике циклограмма деятельности куратора-профориентатора, содержащая описание действий субъектов воспитательного процесса, построенная в трех «координатах»: время, субъекты, пространство и реализующаяся в процессе intersubъективного взаимодействия субъектов воспитания, с использованием специально подобранных методов, приемов, средств и форм, обеспечивающих комплексное формирование профессиональной направленности будущих бакалавров;

3) представлены теоретические и методические рекомендации по организации кураторской деятельности в вузе, оформленные в виде учебного пособия для кураторов, включающего в себя серию интерактивных игр на сплочение коллектива, набор диагностических методик, комплекс авторских методических разработок кураторских часов, позволяющих оптимизировать

процесс адаптации студентов в вузе и формирования положительного отношения к будущей профессии;

4) определены перспективы практического использования программы «Формирование профессиональной направленности» посредством кураторской деятельности в практике профессиональной подготовки будущих бакалавров.

Материалы данного исследования вносят вклад в расширение научно-методического обеспечения процесса сопровождения профессионального становления студентов на этапе профессиональной подготовки в вузе. В массовой практике представленная методика организации кураторской деятельности по формированию профессиональной направленности обучающихся может быть внедрена в воспитательную систему любого учреждения среднего профессионального и высшего образования и использована не только в работе с обучающимися, но в системе повышения квалификации кураторов.

Личный вклад автора состоит в формулировке категориального аппарата исследования; структурировании и систематизации процесса формирования профессиональной направленности студентов вуза; разработке и проверке критериально-диагностического инструментария; в построении и экспериментальной проверке структурно-функциональной модели формирования профессиональной направленности будущих бакалавров посредством кураторской деятельности; в разработке схемы взаимодействия субъектов воспитания в вузе; уточнении функционала и компетенций куратора-профориентатора; создании пошаговой циклограммы деятельности куратора по формированию профессиональной направленности и ее апробации на примере бакалавров аграрного вуза.

Обоснованность и достоверность результатов исследования обеспечиваются: опорой на научно обоснованную теоретико-методологическую базу и признанные научным сообществом психолого-педагогические теории; использованием апробированных научно-диагностических методик и методов, выбранных в соответствии с целью, задачами и гипотезой исследования; эмпирической проверкой результатов исследования с участием репрезентативной

выборки; применением проверенных методов статистической обработки экспериментальных данных и правил их интерпретации; получением положительной динамики экспериментальной работы по формированию профессиональной направленности обучающихся вуза; апробацией основных результатов изучаемой проблемы на научно-практических конференциях и в публикациях.

На защиту выносятся следующие положения:

1) уточненное понятие «кураторская деятельность по формированию профессиональной направленности» определяется как планомерная деятельность преподавателя вуза, обладающего набором профессиональных компетенций и специальных умений, направленная на реализацию профессионально-адаптационной и организационно-координирующей функций, обеспечивающих формирование профессиональной направленности будущих бакалавров на основе целенаправленного и комплексного изучения обучающихся, мотивирования и оказания воспитательного содействия в выстраивании у них системы знаний о профессии, принятии профессии и интериоризации профессиональных ценностей в ходе интересубъектного взаимодействия;

2) структурно-функциональная модель формирования профессиональной направленности будущих бакалавров посредством кураторской деятельности реализуется на основе принципов системного (целостности и адаптации, интеграции), аксиологического (профессиональной целесообразности и политехнизма) и личностно-деятельностного (открытости и конструктивного сотрудничества) подходов, включает нормативно-целевой, методологический, организационно-процессуальный, структурно-критериальный, диагностический и результативный блоки, характеризуется целостностью, прагматичностью, открытостью, динамичностью и обеспечивает переход студентов на более высокий уровень сформированности профессиональной направленности;

3) формирование профессиональной направленности посредством кураторской деятельности обеспечивается реализацией комплекса педагогических

условий, определяющих содержательный, процессуальный и организационный аспекты кураторской деятельности и включающих: а) целенаправленное формирование у будущих бакалавров системы знаний о выбранной профессии путем разработки и внедрения авторской программы «Формирования профессиональной направленности»; б) интериоризацию будущими бакалаврами профессиональных ценностей при активном использовании в кураторстве приемов интересубъективного обучения; в) развитие у обучающихся мотивации к принятию приобретаемой профессии через вовлечение их в систему взаимодействия «студенческая группа – куратор – социокультурная среда – профессиональное сообщество»;

4) методика формирования профессиональной направленности будущих бакалавров посредством кураторской деятельности содержательно представлена ценностным, мотивационным и когнитивно-рефлексивным компонентами профессиональной направленности и отражена в авторской программе, включающей циклограмму, рассчитанную последовательно на этап адаптации студентов к социокультурной среде вуза и этап адаптации студентов к будущей профессии, содержащей описание действий субъектов воспитательного процесса, построенной в трех «координатах» – время, субъекты, пространство, и реализующейся в процессе взаимодействия преподавателя-куратора и студентов в рамках кураторских часов, с использованием специально подобранных методов, приемов, средств и форм.

Апробация и внедрение результатов исследования. Результаты исследования были представлены к обсуждению на научных форумах аспирантов и молодых ученых («Шварцевские чтения», 2015-2018 гг.; «Гуманистический дискурс современного образования и науки», 2019). Теоретический анализ литературы и результаты практических исследований освещались на научных и научно-практических конференциях всероссийского и международного уровней (Пермь, 2006, 2008, 2015, 2016, 2019, 2020; Махачкала, 2014; Уфа, 2015; Красноярск, 2016; Омск, 2018; Ростов-на-Дону, 2019; Стерлитамак, 2019; Казань, 2020) и получили положительную научную оценку. Результаты проведенной

работы опубликованы в журналах, входящих в перечень рецензируемых научных изданий, рекомендованных ВАК Минобрнауки РФ (Красноярск, 2012, 2015; Москва, 2014; Тольятти, 2018, 2020; Майкоп, 2020); в журналах, входящих в международную базу данных и системы цитирования Scopus (Воронеж, 2019; Новосибирск, 2020). Автор имеет 27 публикаций по теме диссертационного исследования.

Структура рукописи диссертации включает в себя введение, две главы, заключение, список литературы. Объем диссертации составляет 203 страницы, включает 14 таблиц, 15 рисунков. Работа дополнена приложением.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПОСРЕДСТВОМ КУРАТОРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

1.1. Формирование профессиональной направленности студентов вуза как педагогическая проблема

Изучение проблемы профессиональной направленности предполагает выявление ее состояния в педагогической науке применительно к студентам современного вуза, что обусловило постановку ряда задач, решению которых посвящен данный параграф:

1) рассмотреть профессиональную направленность как предмет психолого-педагогических исследований;

2) выявить особенности развития профессиональной направленности в зависимости от стадии профессионального становления и этапа обучения в вузе;

3) определить структуру профессиональной направленности и уровни ее сформированности с целью определения теоретических основ ее формирования у обучающихся вуза.

Общим в толкованиях понятия «*направленность*» большинства словарных статей является утверждение, что это «совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности и относительно независимых от реальных ситуаций» [49; 58; 175; 176]; «направленность личности характеризуется ее интересами, склонностями, убеждениями, идеалами, в которых выражается мировоззрение человека» [58; 91]. В словаре В.М. Блейхера, И.В. Крук направленность обозначена как «один из важных компонентов структуры личности, представленная установками, интересами, потребностями, создающими мотивационную обусловленность деятельности человека, его поведения в соответствии с конкретными жизненными целями» [24]. В энциклопедическом словаре педагога под редакцией В.С. Безруковой направленность определена как «высший уровень личностного развития, представляющий собой комплекс

наиболее устойчивых и значимых мотивов, ценностных ориентаций, идеалов, склонностей, мировоззренческих и нравственных позиций. Направленность личности строится на доминантах, проявляется в целях, намерениях, перспективах, интересах. Она позволяет личности целеустремленно сосредотачиваться на какой-либо идее, деле» [161]. В определении Е.П. Ильина подтверждается тезис В.С. Безруковой о том, что «направленность личности – это устойчивое доминирование какого-либо влечения, интереса, определяющее вектор поведения относительно значимых для него объектов окружающей действительности; совокупность интересов, мотивов, действующих в одном направлении» [77, с. 343]. В зависимости от того, в каком виде актуальной деятельности человека проявляется направленность, выделяют мировоззренческую (общественно-политическую), бытовую и профессиональную направленность [161; 91].

Исходя из цели и задач нашего исследования, остановимся более подробно на изучении представленных в научной литературе положений, касающихся определения, содержания и структуры *профессиональной направленности (ПН)*, которая, «в отличие от общей направленности, характеризующей систему всех отношений человека к действительности, отражает сферу только тех потребностей и интересов личности, которые связаны с профессиональной деятельностью» [132]. По данной проблеме существует достаточно большое количество как фундаментальных [2; 26; 60; 133; 188; 194], так и эмпирических исследований. Обобщив научные труды современных ученых, можно сказать, что профессиональная направленность рассматривается как интегративное свойство личности, которое характеризует положительное отношение человека к выбранной профессии, влияет на подготовку и успешность профессиональной деятельности, что обеспечивает эффективное профессиональное становление личности будущего специалиста [15; 66; 104; 105; 132; 220]. Как подчеркивает Е.П. Ильин «эта характеристика отражает качество и вектор потребностей и мотивов учащихся, <...> ориентаций активности и перспективного развития личности» [77, с. 174]. Определение, схожее с пониманием профессиональной

направленности российскими учеными, мы видим и у зарубежных исследователей. Они рассматривают ее как отношение человека к своей профессии или призванию, как меру или показатель поведения по отношению к профессиональной деятельности и прилагаемых к ней усилий, готовность интенсивно работать в сфере своего профессионального труда. Эти установки и поведение, как утверждают зарубежные авторы, отражают личную автономию, профессиональные ценности, профессиональную этику и умение взаимодействовать с коллегами [212; 213; 219].

Т.П. Коваленок, И.В. Крыжановская, рассматривая направленность как «социально обусловленную подструктуру личности, отражающую индивидуально преломленное общественное сознание» трактуют профессиональную направленность как «совокупность мотивов, интересов, установок личности, планов, ценностных ориентаций в области определенной профессиональной деятельности» [89, с. 41]. Подтверждение того, что профессиональная направленность – это «целая система движущих человеком устойчивых мотивов» мы находим и у М.С. Лукьяновой. Автор подчеркивает, что ПН «определяет тип мышления человека, его склонности, потребности и желания, интересы» и зависит от его эмоционально-ценностных отношений к профессиональной деятельности. Определение профессиональной направленности личности М.С. Лукьяновой позволяет нам более детально понять те основные особенности отношений к профессиональной деятельности, на которых должен базироваться процесс становления ПН: «интерес, проявляющийся к профессиональной сфере и в профессиональной сфере; отношение к профессиональной деятельности в целом, к конкретной профессии, а также к процессу профессионализации; характер и содержание профессиональных представлений, включающих представления о профессиональной деятельности в целом, о конкретных профессиях и о себе, как потенциальном или актуальном представителе определенной профессии» [112]. Необходимость рассмотрения ПН в трех системах отношений подчеркивает и Л.М. Даукша. Исследователь выделяет: «1) систему отношений личности к профессиональной деятельности; 2) систему

предпочтений и мотиваций конкретной деятельности; 3) систему регуляции поведения личности, детерминированную ее профессиональными потребностями, интересами и ценностями» [54]. А.А. Моисеев, определяя сущность профессиональной направленности «в понимании субъектом «образа» и особенностей предстоящей профессиональной деятельности», конкретизирует ее функции: 1) «побуждающая (активность человека к профессиональной деятельности, потребность в ней), 2) направляющая (обуславливает сущность цели в любом виде профессиональной деятельности), 3) регулирующая (предопределяет систему ценностных ориентаций, основополагающие мотивы профессиональной деятельности)» [127, с. 4].

По мнению Е.А. Климова, профессиональная направленность является интегративным понятием, характеризующим целостность личности; соотносится с мотивационной сферой личности – потребностями, интересами, идеалами, убеждениями. Наряду с положительным отношением к определенным профессиям, в качестве отличительной характеристики ПН автор отмечает активное желание трудиться и совершенствоваться в профессии [87]. Солидарность с позицией Е.А. Климова мы видим у М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбовича (1978), И.А. Коверзневой (2013), которые понимают профессиональную направленность личности как «личную устремленность применить свои знания, опыт, способности в области избранной профессии, <...> желание совершенствовать свою подготовку, удовлетворять материальные и духовные потребности, занимаясь трудом в области своей профессии». «Профессиональная направленность, – отмечают авторы, – предполагает понимание и внутреннее принятие целей и задач профессиональной деятельности, относящиеся к ней интересы, идеалы, установки, убеждения, взгляды» [60; 90].

В продолжение последней мысли, крайне важны, с точки зрения понимания профессиональной направленности как процесса освоения профессиональной деятельностью, рассуждения Ю.П. Поваренкова. Автор выделяет два вектора развития профессиональной направленности: «принятие» и «непринятие» выбранной профессиональной деятельности. Положительная профессиональная

направленность характеризуется исследователем «непротиворечивостью, принятием профессии», в ходе чего происходит снятие противоречий между требованиями профессии и возможностями человека, между ценностями, связанными с профессией, и содержанием мотивационной сферы человека, что создает специфическую ситуацию «включения» человека в систему требований и ценностей данной профессии. Отрицательная направленность выражается в разочаровании студента на первых же этапах профессионализации в совершенном ранее выборе, либо на первый план выступают мотивы, не связанные со спецификой избранной профессии. В результате не происходит принятия профессии субъектом профессионализации. [144-146].

Значимой для нас особенностью направленности личности, на которую делается акцент рядом ученых, является то, что она «всегда социально обусловлена» [115]; «поддается коррекции, и может изменяться под влиянием изменяющихся индивидуального стиля и индивидуального своеобразия личности» [143, с. 2]; «отсутствие достаточно глубокой профессиональной направленности у студентов не исключает возможности ее формирования в период учебы в институте» [81, с. 146]; «утверждается профессиональная направленность на этапе освоения профессии (в период обучения в вузе)» [73]; «складывается в процессе профориентационных воздействий на личность» [15, с. 30]; главным механизмом формирования направленности личности является воспитание [115; 87; 91].

Л.М. Даукша полагает, что особенности профессиональной направленности необходимо рассматривать в зависимости от этапа профессионального пути человека и выделяет три стороны этого явления, обладающие отличительными характеристиками: 1) у школьников профессиональную направленность необходимо изучать как психологическую характеристику *«готовности к выбору профессиональной деятельности»*; 2) у обучающихся «в училище, колледже, вузе она рассматривается как устремления овладеть профессией, как характеристика *готовности к профессиональной деятельности»*; 3) «при исследовании

профессиональной направленности в трудовой деятельности специалиста она определяется как *детерминанта результативности этой деятельности*» [54].

В рамках заявленной темы диссертации, нам интересен второй период профессионального пути человека. В зарубежных источниках этот период связывают с началом становления профессиональной идентичности – «предпрофессиональной идентичности» [213] как важнейшего новообразования личности, которое выражается в понимании навыков, качеств, способов поведения, культуры и идеологии получаемой студентом профессии еще до выхода на рынок труда [212; 218; 219; 221]. В российской педагогической науке особенности профессионального становления студентов в период обучения в вузе изучались Н.И. Агрониной, Э.Ф. Зеером, Н.Б. Нестеровой, Г.П. Новиковым, В.Ф. Сафиним, Ю.П. Поваренковым, Н.С. Пряжниковым и др.

Рассматривая профессиональную направленность не только как необходимое условие трудовой деятельности, но и учебной, т.е. на стадии подготовки к профессиональной деятельности, Н.Б. Нестерова определяет профессиональную направленность как обобщенную и интегральную характеристику внутренней активности студента, которая ориентирована на конечную цель обучения, связана с эмоциональным отношением к профессии, интересом, удовлетворенностью и склонностью заниматься ею. Профессиональная направленность придает личностный смысл учебно-профессиональной деятельности студента, стимулирует осознанное изучение дисциплин учебного курса [132]. Л.В. Парфентьева, наряду с социально-профессиональной и личностно-профессиональной направленностью, выделяет учебно-профессиональную направленность, которая, при условии наличия у него интереса к процессу и содержанию, условиям деятельности, проявляется в стремлении достигать, познавать, овладевать профессиональными средствами (знания, умения, методы); в потребности человека в профессиональной оценке и признании; в понимании перспектив профессионального роста [143, с. 883].

Если говорить об этапах профессионализации человека в период обучения в вузе, то на этот счет существует несколько точек зрения. Так, Ю.П. Поваренков

разделят процесс обучения в вузе по принципу соотношения предметной и методической подготовки на два периода: *академический* – 1-2(3) курсы, в течение которого студенты овладевают академическими знаниями, приобретают навыки учебной деятельности в вузе и *учебно-профессиональный* – 3-4(5) курсы, когда происходит смена академической доминанты на профессионально ориентированную [145]. В зависимости от психологической готовности обучающихся к процессу профессионализации, в научной психолого-педагогической литературе выделяют четыре стадии (кризиса): 1-й курс – «кризис ожиданий» (столкновение ожиданий недавних абитуриентов относительно избранной профессии с учебными буднями); 3-й курс – «кризис выбора профессии» (переосмысление правильности выбора профессионального направления, выбор между тем, чтобы остаться и продолжить обучение и тем, чтобы сменить сферу деятельности на обучение по другому направлению или начать трудовую деятельность); 4-й (5-й, если специалитет) курс(ы) – «кризис трудоустройства» (рассмотрение возможности дальнейшего обучения (например магистратура/аспирантура), поиск места работы, планирование карьеры); с окончанием вуза выпускник переживает «кризис профессиональной адаптации» (трудоустройство по специальности или переквалификация, отказ от полученной профессии) [70]. Н.И. Агренина делит образовательный процесс на три этапа: 1-2 курсы – адаптация к специальным условиям обучения в вузе; 2-3 курсы – формирование устойчивых профессиональных убеждений и принципов будущего специалиста; 3-4(5) курсы – активная подготовка к самостоятельной профессиональной деятельности [4, с. 21-22].

Для того чтобы организовать воспитательный процесс по формированию ПН у студента вуза на каждом этапе его становления, необходимо знать основные компоненты *структуры профессиональной направленности*. Анализ научной литературы показал, что у исследователей нет на этот счет единого мнения. В Таблице 1 приведены некоторые точки зрения на структуру профессиональной направленности.

Таблица 1 – Структура профессиональной направленности

Автор структуры	
Компоненты ПН	Пояснение
Ю.А. Афонькина (2002), В.К. Макаров, Е.А. Борисова (2010)	
- Мотивационно-целевой	центральный в ПН вектор «мотив – цель» рассматривается как системообразующий фактор
- Эмоциональный	субъективное отношение личности к взаимодействию с профессиональной средой: эмоциональные переживания по поводу процесса труда и достигнутого результата
- Когнитивный	понимание моментов действительности, связанных с самим собой
- Регулятивный	контрольно-оценочные и волевые процессы
- Рефлексивный	осознание своих физических, интеллектуальных, характерологических, социальных свойств; самооценка, самоотношение; смысложизненные ориентации; субъективное восприятие внешних факторов [11; 113].
Э.Ф. Зеер (2007, с.52-53)	
- Мотивы	идеалы, намерение, интерес, склонность
- Ценностные ориентации	смысл труда, материальное благосостояние, социальное положение, квалификация, карьера
- Социальная позиция	отношение к профессии, установка, ожидания, готовность к развитию в профессии [70].
- Социально-профессиональный статус	позиция в структуре занятости на пересечении трех основных измерений: экономического (доход), властного (должность) и профессионального (квалификация)
М.А. Шмидт (2009, 2010), В.А. Беликов, С.Р. Кабиров, О.В. Лешер (2009)	
- Мотив	желания и влечения
- Цель	интересы и склонности
- Ценностные ориентации	идеалы, мировоззрение и убеждение
- Профес.-важные качества	склонности, способности + профессиональные интересы [17; 18].
А.Л. Загорюев (2010, 2011)	
- Когнитивный компонент	система представлений потенциального субъекта о среде будущей деятельности
- Мотивационный компонент	профессионально важные ценностные ориентации; интерес к проф. деятельности; самооценка проф. пригодности; позитивность проф. прогноза выбора профессии; уверенность в социальной поддержке профессионального выбора [67-68].
И.В. Клименко (2013)	
- Система устойчиво доминирующих мотивов	определяют поведение и профессиональную деятельность человека, его активность, потребности, интересы, цели
- Система ценностных ориентаций	личностная значимость социальных, культурных, нравственных и профес. ценностей (идеалы, установки, убеждения) [85].
О.С. Овсянникова (2016)	
-Интересы к профессиональной среде	«избирательная активность в отношении профессии; позитивное отношение к профессиональной деятельности; целенаправленные усилия человека, ориентированные на реализацию профессиональной деятельности»;
- Образ профессии	«характер и содержание профессиональных представлений о социально-экономической, производственно-технической и социально-психологической сторонах выбранной профессии» [137, с. 97].

Продолжение таблицы 1

Автор структуры	
Компоненты ПН	Пояснение
А.Н. Котухов, А.А. Моисеев (2017)	
- Способности и индивидуальные качества субъекта	врожденная характеристика человека, являются основополагающей составляющей в процессе профессионального самоопределения личности, определяющие успешность личности в выбранной им профессии;
- Мироззрение, включающее систему ценностей и идеалов	совокупность знаний и представлений об окружающем мире и отношении самого человека к воспринимаемой им действительности;
- Доминирующие мотивы	потребности, реализуемые субъектом в процессе профессиональной деятельности - элемент целеполагания;
- Гигиенические факторы	материальное вознаграждение, комфортные климатические и бытовые условия работы, включающие межличностные отношения сотрудников, финансово-экономическая стабильность, степень выполнения социальных гарантий и требований трудового законодательства в регионе (отрасли) и др. [95].

Исходя из сделанного нами обзора, хорошо просматривается, что авторы подходят к выделению структурных компонентов профессиональной направленности по-разному. Но, несмотря на различия в количестве компонентов, и используемых учеными формулировок, принципиального противоречия в них нет. Они перекликаются друг с другом и позволяют выделить три ключевых компонента, составляющих содержание профессиональной направленности: *ценностный, мотивационный и когнитивно-рефлексивный*. Проанализируем эти компоненты с точки зрения их места и роли в ПН.

В современном образовании, процессу формирования *профессиональных ценностей и профессионально-ценностных ориентаций* придается особая важность [6; 10; 51]. Однако, для понимания сути вопроса, следует разграничить понятия «*профессиональные ценности*» и «*профессионально-ценностные ориентации*». Рядом исследователей *профессиональные ценности* понимаются как значимость профессиональной деятельности для общества и личности [143; 109; 125; 166-168]. *Профессионально ценностные ориентации* рассматриваются как «важнейший элемент внутренней структуры личности, выражающий субъективное отношение к общественно значимым ценностям труда» [96, с. 105]. Т.В. Михайлова уточняет: «профессиональные ценностные ориентации выражают позицию уже сформировавшегося специалиста» в отличие от *ценностных*

ориентаций на профессиональную деятельность, которые понимаются автором как позиция еще только будущего специалиста [125, с.105]. Как отмечает А.А. Дергач, профессиональное развитие – это встреча профессии и личности [55], в процессе которой через усвоение личностью профессиональных ценностей происходит формирование профессионально-ценностных ориентаций. В своем труде В.А. Матусевич и В.Л. Оссовский разделяют шесть блоков жизненных и профессиональных ценностей, на базе которых формируются соответствующие ценностные ориентации:

1) *содержание труда*, ориентация на которое характеризуется стремлением работать с современной техникой vs с людьми; создавать красивые, современные вещи vs духовные блага; заниматься организаторской и руководящей деятельностью vs получать удовольствие от качественной исполнительской работы;

2) *условия труда*, ориентация на которые предполагает желание работать, например, в чистой и здоровой обстановке, заниматься спокойной и ритмичной работой;

3) *престиж*, ориентация на то, чтобы быть причастным к той сфере деятельности, которая пользуется общественным признанием;

4) *материальная обеспеченность* – ориентация на финансово стабильное будущее для себя и семьи;

5) *самореализация в трудовой деятельности* проявляется в ориентации на наиболее полное использование своих способностей, возможность творить новое, самосовершенствоваться, расширять кругозор, работать не по шаблону;

б) *общественное значение трудовой деятельности* – характеризуется ориентацией на возможность своим трудом приносить пользу обществу, проявлять заботу о людях [120; 141].

О.А. Сидоренко, В.А. Слостёнин объединили все жизненные и профессиональные ценности в две группы: 1) ценности *самодостаточного типа*, связанные непосредственно с содержанием профессиональной деятельности, т.е. понимание и принятие профессиональной деятельности как основного средства

удовлетворения потребностей, сам труд и есть ценность; 2) ценности *инструментального типа*, включающие внешние факторы профессионального труда (заработная плата, условия труда), которые рассматриваются как инструмент для удовлетворения других, не связанных с профессиональной деятельностью, потребностей. В процессе профессионализации личность может руководствоваться профессиональными ценностями, как первой, так и второй группы. Значимым для выбора профессии и существования в ней является то, какие ценности являются доминирующими [120; 170; 174].

В обобщенном виде, профессиональные ценностные ориентации определяются учеными как «основа жизни человека, через которую реализуется личность» [2]; «личностные образования, которые находят отражение в профессиональном сознании специалиста, отражают систему установок, характеризующих отношение личности к профессии, определяют содержательную сторону направленности личности на профессиональные ценности, выступают побудителем поведения личности как субъекта профессиональной деятельности» [125, с. 105]; «именно профессиональные ценностные ориентации, составляют основу целостности личности, являются качественной характеристикой структуры сознания специалиста и служат показателем реализации социальной и профессиональной активности» [174]; «ценностные ориентации являются основным качественным показателем личности, а профессионально-ценностные ориентации отражают направленность личности на общественные и профессиональные ценности, значимые для профессиональной деятельности и для общества в целом, в силу общественной значимости профессии» [57, с. 86]; «сформированные профессиональные ценностные ориентации являются показателем приобщения к профессиональным ценностям, их природе, механизмам развития, способам функционирования, в том числе и к ценностям, характеризующим профессиональное становление и самосовершенствование личности современного специалиста, бакалавра» [35, с. 89]. М.А. Шмидт подчеркивает, что «чем выше уровень принятия профессиональных ценностей, тем больше личность ориентирована на

достижение поставленных целей в профессиональной деятельности, тем больше вероятность нахождения собственных ресурсов для реализации потенциала (склонностей и способностей), тем устойчивее уровень профессиональной направленности личности» [201]. И.А. Кох, Л.А. Алексеева утверждают, что профессионально ценностные ориентации, наряду с отношением к значимым ценностям труда, включают в себя так же и отношение к образованию, определяя его в качестве первого этапа профессионализации [96, с. 105].

А.К. Маркова подчеркивает, что «ценностные ориентации представляются важным компонентом мотивации профессиональной деятельности» [118, с. 308]. Анализируя феномен профессиональной направленности, Э.Ф. Зеер предложил определение, которое подчеркивает значимость ценностных ориентаций и их роль в формировании мотивации в структуре ПН: «профессиональная направленность – это система эмоционально-ценностных отношений, задающих соответствующую их содержанию иерархическую систему доминирующих мотивов личности и побуждающих личность к их утверждению в профессиональной деятельности» [70, с. 26].

В педагогическом словаре Г.М. Коджаспировой, А.Ю. Коджаспирова понятию *мотивация* дано следующее определение – «(от лат. *movere* – приводить в движение, толкать) – вся совокупность стойких мотивов, побуждений, определяющих содержание, направленность и характер деятельности личности, ее поведения» [91, с. 198]. И.П. Подласый уточняет значение этого явления с точки зрения организации педагогического процесса: «мотивация – общее название для процессов, методов и средств побуждения учащихся к продуктивной познавательной деятельности, активному освоению содержания образования. <...> Мотивация как процесс изменения состояний и отношений личности основывается на мотивах, <...> в роли мотивов выступают во взаимосвязи потребности и интересы, стремления и эмоции, установки и идеалы» [146, с. 184].

Позиция Э.Ф. Зеера, разделяемая большинством ученых, указывает на *место мотивации в профессиональной направленности*. Рассматривая профессиональную направленность как «интегральное (системное) качество

личности, определяющее отношение к профессиональной деятельности и готовность к ней», автор выделяет «потребностно-мотивационную сферу <...> в качестве ее системообразующего фактора (ядра)» [70, с. 52]. Т.В. Дубовицкая подчеркивает, что профессиональная направленность – это «прежде всего, совокупность мотивационных образований (интересов, потребностей, склонностей, стремлений и др.), связанных с профессиональной деятельностью человека и влияющих, в частности, на выбор профессии, стремление работать по ней и удовлетворенность профессиональной деятельностью» [59, с. 82]. Говоря о мотивации, мы разделяем позицию М.С. Лукьяновой и рассматриваем в качестве компонента профессиональной направленности два ее вида – *учебную и профессиональную* [112], которые в период студенчества являются доминирующими, находятся в тесной взаимосвязи и, в конечном итоге определяют профессиональную направленность. О.А. Конопкин, В.И. Моросанова, Р.Р. Сагиев определяют профессиональную мотивацию как отношение к избранной специальности, что является конечной целью обучения, а учебную мотивацию как систему отношений к различным аспектам учебного процесса, выступающую в качестве средства достижения конечной цели [92].

О.П. Родина, П.Н. Прудников условно выделяют три уровня мотивации к выбранной профессии и, в зависимости от уровня профессиональной мотивации, прогнозируют отношение студентов к учебной деятельности: – *слабая мотивация* (заинтересованность) в выбранной профессии может стать причиной прекращения студентом процесса обучения; – *более сильная мотивация* позволит студенту окончить обучение в вузе, но работать он будет, скорее всего, не по специальности; – *выраженная заинтересованность* в выбранной специальности обеспечивает «принятие профессии, которая создает специфическую ситуацию «включения» человека и систему требований и ценностей данной профессии, что, в свою очередь, порождает у человека направленность на освоение профессиональной деятельностью» [156, с. 71].

Рассуждая о мотивации, следует отметить, что все исследования мотивации/мотивов базируются на признании того, что существует два основных

источника порождения мотивов (по Х. Хекхаузену): 1. *внешний* – экстринсивная мотивация, обусловленная внешними обстоятельствами и условиями; 2. *внутренний* – интринсивная мотивация, связанная с личностными образованиями: установками, потребностями, интересами, желаниями, влечениями. В последнем случае субъект совершает действия и поступки по собственному желанию. При этом А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум полагают, что «недостаточно просто разделить мотивы на внутренние и внешние». Внешние мотивы могут быть *положительными* и *отрицательными*. При внешних положительных мотивах человек ориентирован на успех, на то, чтобы достичь конструктивных результатов. При внешнем отрицательном типе мотивации человек ориентирован не столько на успех, сколько на то, чтобы избежать неприятных последствий, которые могут возникнуть при осуществлении деятельности [154, с. 151]. В этом смысле представляют интерес исследования Т.О. Гордеевой, в которых она так же основывается на том, что мотивация может детерминироваться внешними или внутренними потребностями. Автор выделяет в качестве базовых типов мотивации деятельности *внутреннюю* («Мне нравится эта работа (дело), мне она интересна сама по себе»), *внешнюю автономную* («Эта работа важна для меня в силу ряда причин») и *внешнюю контролируемую* («Я выполняю эту работу, чтобы избежать проблем»). Выделенные Т.О. Гордеевой типы отличаются по содержательной направленности, вкладу в эффективность деятельности и связи с психологическим благополучием [48]. Автор данной классификации мотивов деятельности подчеркивает, что «мотивация на созидание и выполнение наилучшим образом определенного дела, также на обретение компетентности, совершенствование своих умений, изменение себя, на процесс познания и понимания мира» проявляется при доминирующей роли внутренней мотивации [48, с. 71]. Однако, «в силу редкости *внутренней мотивации*» и выраженностью, в большинстве случаев, внешней социальной регуляции учебной и трудовой деятельности, автор обращает внимание на необходимость развития *автономной внешней мотивации*, которая, в отличие от *внешней контролируемой мотивации*, «не препятствует академическим и

профессиональным достижениям и субъективному благополучию субъекта деятельности» [48, с. 63].

Позиция Е.П. Ильина несколько отличается от точки зрения Т.О. Гордеевой в том, что говоря о внешних и внутренних мотивах/мотивации, он их не противопоставляет друг другу, а рассматривает их как взаимодополняющие и взаимообуславливающие. Под внешней мотивацией ученый подразумевает либо актуальные обстоятельства, подталкивающие к деятельности и способствующие ее эффективности, либо внешние факторы, оказывающие влияние на принятие решения и силу мотива, который, в свою очередь, «всегда внутренне обусловлен». Характерной чертой внутренней мотивации, по мнению ученого, является «готовность нести личную ответственность за принятое решение», принятие ситуации как лично значимой. Важным в мотивации усматривается процесс осмысления субъектом ситуации, в результате которого происходит переход или трансформация внешнего стимула во внутренний, т.е. внешний мотив становится внутренним [77, с. 68]. Таким образом, цитируя Е.П. Ильина, «мотив – это сложное психологическое образование, которое должен построить сам субъект. А задачей педагогики является формирование в процессе воспитания личностных образований (интересов и склонностей, нравственных принципов, установок и самооценки), которые представляют собой тот строительный материал, который будет в дальнейшем использоваться для мотивации того или иного действия или поступка» [там же].

Вслед за И.П. Шаховой, в нашем диссертационном исследовании мы исходим из того, что направленность – «это возникшая в процессе жизни и воспитания человека устойчиво доминирующая система мотивов, в которой основные, ведущие мотивы, подчиняя себе все остальные, характеризуют строение мотивационной сферы человека. Иерархическая система мотивов обеспечивает устойчивость как направленности, так и личности» [96, с. 166]. Данной позиции придерживается большинство исследователей профессиональной направленности [11; 19; 26; 54; 59; 66; 73; 83; 85; 104; 118; 132; 133; 138; 163; 201]. Рассмотрим некоторые из подходов к классификации мотивов, образующих

структуру *мотивации профессиональной деятельности*. Е.П. Ильин выделяет следующие три группы базовых *мотивов трудовой деятельности*:

– «*побуждения общественного характера* – осознание необходимости приносить пользу обществу, желание оказывать помощь другим людям, общественная установка на необходимость трудовой деятельности;

– *получение определенных материальных благ* – зарабатывание денег для удовлетворения материальных и духовных потребностей;

– *удовлетворение потребности в самоактуализации, самовыражении, самореализации* – удовлетворение от творчества, оправдание смысла своего существования, удовлетворение потребности в общественном признании, уважении со стороны других» [77, с. 270].

Несколько иной подход к классификации мотивов профессиональной деятельности мы видим у Е.В. Макаровой. Исследователь группирует мотивы, в зависимости от их направленности на различные стороны этой деятельности. В отдельную группу автор выделяет *мотивы понимания предназначения профессии*, схожие по содержанию с «побуждениями общественного характера» по Е.П. Ильину. Вторую группу мотивов профессиональной деятельности составляют *деятельностно-процессуальные* мотивы, ориентированные на процесс деятельности и *деятельностно-результативные* мотивы, направленные на результат деятельности. В третью группу вошли мотивы *профессионального общения* (мотивы престижа профессии в обществе, социального сотрудничества в профессии, межличностного общения в профессии). Четвертая группа, названная автором «*мотивы проявления личности в профессии*», включает мотивы развития и самореализации личности в профессии и мотивы развития индивидуальности в профессии [114]. Последняя группа схожа по содержанию и перекликается с третьей группой мотивов по Е.П. Ильину. По убеждению Е.В. Макаровой, сочетание этих мотивов образует внутреннюю детерминацию профессионального поведения и определяет его направленность.

Е.И. Иунихина также полагает, что в основе профессиональной направленности лежат мотивы, которые неоднородны по происхождению и

характеру связи с профессией. Обозначенные автором группы мотивов, с одной стороны, повторяют группы мотивов, выделенные Е.П. Ильиным и Е.В. Макаровой, с другой, дополняют их: – мотивы, выражающие *потребность в том, что составляет основное содержание профессии*; – мотивы, связанные с *отражением особенностей профессии в общественном сознании* (престиж, общественная значимость профессии); – мотивы, основанные на *потребности личности* в самораскрытии и самоутверждении, исходя из особенностей характера, привычек и т.п.; – мотивы, выражающие *особенности самосознания личности* в условиях профессии (убежденность в собственной пригодности, обладание творческим потенциалом при осуществлении профессиональной деятельности); – мотивы, выражающие *заинтересованность человека во внешних, объективно несущественных атрибутах профессии*. Эти мотивы являются причиной стремления человека к «романтическим» профессиям [81, с. 145].

Исследование динамики мотивационно-ценностной направленности (мотивов выбора профессии, целей профессионального образования и профессиональных ценностей), проведенное И.В. Клименко на материале студентов различных специализаций от момента их поступления в вуз и до его завершения, позволило автору раскрыть общие тенденции, связанные с неуверенностью респондентов в своем профессиональном будущем. В качестве основных причин ученый выделяет «недостаточную информированность о содержании, разнообразии и особенностях условий будущей профессиональной деятельности; о возможностях и перспективах самореализации в избранной профессии; о современных особенностях, возможностях, сложностях и перспективах трудоустройства [85, с. 23]. Е.А. Могилёвкин, А.С. Новгородов, И.Н. Ефремкина также отмечают, что у современных студентов высших учебных заведений наблюдается «проблема осмысления будущей профессиональной деятельности», которая выражается в «размытости представлений о будущей профессии и о карьерном пути в целом» [64, с. 176]. Следствием этого является «полная или частичная несформированность навыков карьерного целеполагания и планирования, а также снижение мотивации к обучению» [24, с. 61].

Обозначенные проблемы относятся к *когнитивно-рефлексивному компоненту* профессиональной направленности – «системе представлений индивидуума о среде будущей профессиональной деятельности» [67, с. 189].

М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович раскрывают этот компонент через «профессиональную осведомленность, знания о тех качествах, которые требует избранная профессия, и тех из них, которые студент находит у себя, отношения студентов к людям профессии (с указанием специальных, организаторских и производственных качеств)» [60], что, в общем, изменяет и формирует направленность на конкретную профессию. Как отмечает М.Н. Тулякова, на этапе формирования профессиональной направленности осуществляется «выработка индивидуальной системы отношений (личностной позиции) к ценностям, обобщаемым профессией, и в формировании индивидуальных представлений о путях реализации этих ценностей. Результатом этого процесса является формирование субъективной личностной модели профессии, в которой выражен личностный смысл осуществляемого индивидом выбора. Эта модель является реальным воплощением представлений индивида о желаемой профессии, с которой связывается длительная временная перспектива, жизненные цели и планы личности; <...> результатом личностного преобразования некоторого общественно выработанного представления о себе и о мире» [185]. Ряд ученых рассматривают развитие профессиональной направленности студента через «анализ и осознание наличного образа и личностного потенциала для построения профессионального имиджа», который трактуется учеными «как процесс необратимого, направленного, закономерного, качественного изменения направленности личности на совершенствование своего профессионального имиджа, на его переход из одного состояния в другое, более совершенное» [111, с. 63; 41]. По мнению авторов, процесс развития направленности студентов проходит три этапа и связан, в первую очередь, с самосознанием студента как профессионала. На первом этапе происходит «выявление ведущих потребностей, ценностей и установок, свойственных конкретному студенту». На втором – выявление ведущих мотивов (целевых предпочтений); «анализ и принятие

студентом своего образа». Третий этап связан с развитием у студента «определенных качеств личности и навыков, необходимых для формирования профессионального имиджа» [там же]. Значимость когнитивно-рефлексивного компонента в структуре ПН подчеркивают К.В. Алексеева и П.Н. Радыгина, которые эмпирически доказали, что фактором положительного или отрицательного отношения к профессии является повышение у студентов информированности о ней. «По мере освоения профессией», по мнению исследователей, «расширяются и становятся более реалистичными представления о профессии, содержание этих представлений, отношение к своей личности, индивидуальности». «Чем больше студент ориентирован на свою профессию, тем выше мотивация в её получении, больше выражена профессиональная направленность, что связано с сознательным приобретением профессиональных навыков» [6].

Обобщив теоретический и практический опыт разных авторов по формированию профессиональной направленности, Л.В. Парфеньева формулирует ряд педагогических задач, решение которых необходимо для повышения эффективности образования студентов. Это формирование: 1) знаний о содержании, требованиях, социальных функциях и условиях профессиональной деятельности; 2) умений профессиональной деятельности и социального взаимодействия; 3) личной профессиональной позиции (на основе познания себя, самооценки, саморазвивающейся деятельности); 4) знаний о содержании, механизмах, методах развития и регуляции мотивации личности; 5) умений саморегуляции мотивационной сферы [143, с. 887]. Как мы видим, обозначенные задачи направлены, прежде всего, на формирование когнитивно-рефлексивного компонента ПН, что, с одной стороны, подтверждает значимость данного компонента, а, с другой, позволяет нам предположить, что грамотно организованный воспитательный процесс со студентами через отбор нужной для осмысления и понимания содержания будущей профессиональной деятельности информации и способов, методов ее подачи, т.е. воздействуя через когнитивно-рефлексивный компонент, преподаватель (куратор) может оказывать влияние и на

ценностно-мотивационную составляющую, тем самым формируя профессиональную направленность студентов в целом. М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, предлагая пути формирования профессиональной направленности личности студента, также делают акцент на том, что необходимо убеждать и «внушать уверенность в перспективности будущей работы, пропагандировать трудовые традиции, показывать производственные и эстетические стороны профессии, ее творческий характер» [60].

В зависимости от того, насколько обучающимися интериоризированы профессиональные ценности будущей специальности, какие мотивы, описанные ранее, занимают доминирующую позицию в структуре их личности, можно говорить об уровне профессиональной направленности. Рассмотрим некоторые подходы к выделению уровней ПН с целью определения теоретических ориентиров при организации экспериментальной работы нашего исследования. Так Е.М. Никиреев, исследуя профессионально-педагогическую направленность личности будущего учителя с точки зрения ее сформированности, выделяет три ее типа: *собственно-педагогическая, направленность на преподаваемый предмет, ситуативная (случайная) направленность*. Сочетание обозначенных типов профессиональной направленности позволило автору выделить три уровня профессионально-педагогической направленности. Данное ранжирование, на наш взгляд, может быть применено и при описании уровней направленности в других профессиональных сферах: «*высокий уровень*, характеризующийся оптимальным сочетанием собственно-педагогической и предметной направленности при ведущем значении собственно-педагогической направленности; *средний уровень*, характеризующийся значительным преобладанием предметной направленности над собственно-педагогической; *низкий уровень*, характеризующийся наличием двух видов направленности: предметной и ситуативной. Собственно педагогическая направленность отсутствует» [133, с. 28].

Под уровнем профессиональной направленности Е.И. Иунихина понимает «степень соответствия ведущего мотива предпочтения профессии (следовательно, личностного смысла) объективному содержанию профессии». *Высокий уровень*

направленности определяется тем, что «близким и нужным человеку является наиболее существенное в данной деятельности, то, в чем состоит ее объективное назначение». *Низкий уровень направленности* характеризуется тем, что «ведущий мотив выражает потребность не столько в деятельности, сколько в различных, связанных с ней обстоятельствах» [81, с. 145]. При этом автор уточняет, что значимость мотивов, перечисленных в качестве показателей низкого уровня сформированности ПН, зависит от того, «дополняют ли они мотив, отвечающий объективному содержанию профессии, или «конкурируют» с ним» [там же]. Это позволяет нам предположить возможность выделения *промежуточного (среднего) уровня* ПН, в структуре которого «увлеченность самим содержанием труда» на определенном этапе профессионализации может быть менее выражена, а на первый план выходят другие внешние и внутренние мотивы: мотивы престижа, общественной значимости профессии, осознание возможности самораскрытия и самоутверждения, убежденность в собственной пригодности к конкретной трудовой деятельности с учетом сложившихся индивидуальных особенностей и привычек, возможность удовлетворения материальных потребностей в конкретной профессии. Если перечисленные мотивы имеют положительную модальность относительно выбранной профессии, то при определенных профориентационных воздействиях становится возможным формирование «серцевины» профессиональной направленности – направленность на содержание профессиональной деятельности. В случае если выраженность этих мотивов носит отрицательный характер, то они будут отнесены к низкому уровню. При организации практической деятельности студентов Е.И. Иунихина поддерживает позицию П.А. Шавира и рекомендует акцентировать внимание на том, «чтобы центральными для человека были мотивы, внутренне связанные с содержанием выполняемого труда, а при отсутствии интереса к процессу труда – мотивы долга и общественной необходимости». Основную цель образовательной и воспитательной работы в вузе исследователь видит в достижении того, «чтобы притягательной и побудительной силой становилось для студентов основное содержание выполняемой деятельности, то, что составляет ее объективный смысл»

[81, с. 145]. Наряду с уровнем профессиональной направленности А.П. Шавир выделяет еще одну ее содержательную сторону – это «полнота профессиональной направленности», которая характеризуется увеличением количества положительно-ориентированных на профессию мотивов, тем самым увеличивая полноту профессиональной направленности: «от отдельного мотива до все более разносторонней системы мотивов» [195, с. 63]. Данная характеристика ПН, на наш взгляд, напрямую зависит от профориентационного воздействия на когнитивно-рефлективную составляющую профессиональной направленности.

Принимая за основу характеристику и структуру профессиональной направленности как свойства личности, под формированием профессиональной направленности будущих бакалавров мы будем понимать специально организованный и контролируемый процесс поддержания и усиления мотивационно-эмоциональной, познавательно-интеллектуальной, практико-поведенческой активности студентов, связанной с усвоением норм, ценностей, традиций будущей профессии, осознанием себя как субъекта выбранной профессии, повышением внутренней мотивации к получению выбранной профессии и/или смежных с ней, закреплением устойчивого субъективно-положительного отношения к будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, на основании теоретического анализа психолого-педагогической литературы по проблеме профессиональной направленности было установлено, что ряд методологических и технологических аспектов формирования профессиональной направленности будущих бакалавров являются неохваченными, в связи с чем остаются актуальными и требуют отдельного изучения. Исходя из этого, в данном параграфе были рассмотрены такие понятия как «направленности личности», «профессиональная направленность личности», ее структурные компоненты (ценностный, мотивационный и когнитивно-рефлективный) и уровни ее сформированности, что позволило конкретизировать содержание базового понятия исследования – «формирование профессиональной направленности будущих бакалавров».

1.2. Кураторская деятельность в контексте профессионального воспитания в современном высшем образовании

Для понимания роли и возможностей куратора академической группы в формировании профессиональной направленности будущих бакалавров в условиях современного вуза необходимо рассмотреть:

- 1) цель и задачи профессионального воспитания в современном высшем учебном заведении;
- 2) особенности структурной организации воспитательной деятельности в вузе, место и нормативно-правовое обеспечение деятельности куратора;
- 3) личностные и профессионально важные умения и компетенции преподавателя-куратора;
- 4) типы (модели) кураторской деятельности в современном высшем образовании, обосновать роль и функции куратора-профориентатора.

Решению обозначенных задач и посвящен данный параграф.

Как было отмечено выше, основным механизмом развития профессиональной направленности, основной формой, способствующей профессиональному становлению личности на этапе обучения в вузе является **воспитание**. Согласно п. 2 статьи 2 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» N 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года (с изменениями от 24.07.2020) «*Воспитание* – деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде» [186].

Вслед за рядом исследователей мы убеждены в том, что воспитательный процесс в высшем учебном заведении «необходимо рассматривать в

профессиональном контексте» [159, с. 91] и «базу формирования нового типа профессионала-специалиста, личности, в гражданской основе которой – профессиональная, индивидуально выраженная позиция человека-созидателя-творца-исследователя, освоенный комплекс компетенций и формируемых компетентностей» составляет *профессиональное воспитание* [7, с. 281]. Профессиональное воспитание является центральным звеном подготовки рабочих и специалистов, формирования кадрового потенциала страны [32; 34; 119]. Суть профессионального воспитания В.Г. Иванов, И.Р. Исакова видят не только в том, чтобы помочь студенту в «освоении профессионального опыта, в формировании навыков к конкретному виду профессионального труда», но и в «развитии духовных качеств и установок, позволяющих ему решать актуальную личностную проблему перехода к активной, самостоятельной, творческой и ответственной профессиональной роли» [74].

На сегодняшний день нет единого определения профессионального воспитания в вузе. Так по утверждению Ю. В. Сорокопуда, целью воспитательной деятельности в вузе является «формирование у студентов социально значимых и профессионально важных качеств, позволяющих занимать ведущее место в культурном авангарде общества» [180, с. 274]. В своем диссертационном исследовании Е.Г. Залюбовская определяет воспитание в вузе с точки зрения управления этим процессом: «Воспитательная работа – деятельность по управлению профессионально-личностным становлением студентов, включающая освоение норм общества и профессии, творческое саморазвитие, профессионально-личностное самоутверждение» [69, с. 85]. Н.М. Борытко представляет исследуемый феномен как «обращенность к человеческой сущности, к качественным изменениям человека, к его самоопределению и самоутверждению в социокультурной и профессиональной среде» [27, с. 103]. Наиболее полным на наш взгляд представляется определение, предложенное А.И. Тимониным: «Профессиональное воспитание, являющееся органической составной частью социального воспитания, формирования личности, осуществляется как целостный, диалектически противоречивый процесс, направленный на профессиональное

самоопределение, становление индивида как субъекта профессиональной деятельности, выстраивание своей профессиональной карьеры» [183, с. 57].

В пункте 4.2. Стандарта организации воспитательной деятельности образовательных организаций высшего образования (Стандарт ВД ООВО), от 18.02.2016, обозначена **основная цель воспитательной деятельности** в высшем образовании: «развитие личностных качеств гражданина-патриота и профессионала, формирование общекультурных и профессиональных компетенций» [181]. Основной целью профессионального воспитания является «личностное развитие субъекта, развитие профессиональных установок, мотивов, отношений, ценностных ориентаций, обеспечивающих, самоактуализацию и полноценное участие в профессиональной жизни» [74, с. 174], иными словами, развитие компонентов профессиональной направленности. Достижение указанной цели профессионального воспитания в вузе, по мнению В.Г. Иванова, И.Р. Искаковой, обусловлено решением следующих задач в рамках воспитательной деятельности в вузе:

- «адаптация первокурсников к среде профессионального учебного заведения;
- создание условий для дальнейшей профессионализации учащейся молодежи;
- обеспечение духовно-нравственного становления;
- оказание помощи в социальном и профессиональном самоопределении;
- развитие профессионально важных способностей человека и социально-значимых качеств;
- содействие нахождению своего места в профессиональном мире после завершения образования и формирование конкурентоспособности выпускников;
- формирование профессионально-этических норм поведения;
- освоение личностью объективной системы профессиональных ролей;
- становление профессиональной культуры будущего специалиста» [74, с. 174].

Используя понятие «*воспитательная деятельность*», мы опираемся на определение, сформулированное в Стандарте ВД ООВО: «Воспитательная деятельность в ООВО – планомерные целесообразные взаимосвязанные действия различных коллективных и индивидуальных субъектов воспитания ООВО <...>»,

направленные на содействие профессионально-личностному становлению обучающихся, обогащение их социально значимого опыта, создание условий и обеспечение возможностей разносторонних личностных проявлений, преодоление негативных тенденций в молодёжной среде» [181, с 2]. В этом же документе (п. 6.3.4.) говорится, что воспитательный процесс в вузе организуется и осуществляется «преподавателями из числа научно-педагогических работников <...> (заместители деканов факультетов, директоров институтов по воспитательной деятельности, ответственные за воспитательную деятельность на кафедрах/образовательных программах, кураторы академических групп и студенческих объединений, тьюторы и др.)» [там же].

Анализируя структурную организацию воспитательной деятельности в вузе, представляется интересным исследование О.И. Вапнярской, которая выделяет две категории органов управления воспитанием в вузе: *общеучережденческая* и *студенческое самоуправление*. Каждая из категорий включает три уровня управления (*институциональный, управленческий и технический*). Автор считает, что наличие двух гармонично сосуществующих категорий органов управления воспитательной деятельностью способствует наиболее полному и максимально продуктивному выполнению задач воспитательной деятельности [33, с. 68; 83]. Проанализировав перечень лиц, входящих в структурные и общественные организации, ответственных за воспитательный процесс в вузе, предложенный О.И. Вапнярской, было обнаружено, что куратор – единственный, кто входит в состав как общеучережденческого, административного управления, так и в состав студенческого самоуправления. Иными словами, институт кураторства рассматривается как «необходимая составляющая целостного воспитательно-образовательного пространства» [12, с. 123], а куратор – как связующее звено между вузом, его руководством, преподавателями и непосредственно студентами, «обеспечивающий перевод социального заказа к качеству личности будущего специалиста, отраженный в стратегии и программе подготовки специалиста (бакалавра), в субъектно приемлемый маршрут развития его личности» [61, с. 5].

В Большом толковом словаре русского языка С. А. Кузнецова слово куратор (от лат. *curator*) толкуется как опекун, попечитель, «лицо, которому поручено наблюдение за кем или чем-либо» [24, с. 482]. Деятельность куратора рассматривается как одна из важных в педагогическом процессе вуза, так как «она интегрирует учебную и внеучебную деятельность в целостный педагогический процесс» [16, с. 33]. Значимость куратора при организации процесса воспитания в профессиональном образовании подразумевает его ответственность за решение задач по воспитанию у студентов способности к постоянному активному личностному и профессиональному самосовершенствованию [107; 123]. Определение роли куратора академической группы именно в этом направлении отражено в большинстве определений кураторской деятельности. Как пишут Е.И. Ерошенкова, Н.В. Ерошенков, «куратор академической группы является тем субъектом воспитательной системы вуза, который способен максимально эффективно оказать влияние на формирование профессиональных и общекультурных компетенций, личностного потенциала обучающихся в каждой академической группе» [62, с. 240; 63]. С.В. Крикунов определяет куратора с точки зрения помощника, способствующего осознанию студентом важности учебного процесса в вузе в его профессиональном становлении. «Куратор, – пишет автор, – это субъект, сопровождающий профессиональное развитие студента в процессе его образования. С одной стороны, он является организатором сетей профессионального развития, с другой стороны, инициирует и поддерживает образовательный процесс» [98, с. 312]. По мнению Л.М. Васильевой, «куратор студенческой группы – это человек, осуществляющий воспитательную деятельность в вузе, являющийся духовным посредником между обществом, профессией и студентом в освоении общей и профессиональной культуры, организующий систему ценностных отношений через разнообразные виды деятельности студенческого коллектива, создающий условия развития каждой личности, защищающий интересы студентов» [35, с. 8]. Схожее понимание роли куратора мы видим и у Н.М. Борытко: «куратор выполняет преимущественно не организаторские, а посреднические функции во всех формах

взаимодействия вовлеченных в образовательный процесс субъектов». Задачу куратора автор видит в создании атмосферы конструктивного сотрудничества преподавателей и студентов, способствующей максимально комфортному и эффективному развитию профессионально-личностных, субъектных свойств будущего специалиста в процессе профессионального обучения [27, с. 79].

Нам импонирует определение, предложенное Е.Б. Шевченко: «Куратор студенческой группы – это преподаватель, воспитательная деятельность которого коренным образом влияет на то, каким будет будущий специалист, как он будет относиться к своим профессиональным обязанностям, что для него будет главным критерием профессиональной деятельности. Во многом зависит от куратора также и решение более важной общественной цели – каким человеком, членом нашего общества будет будущий выпускник вуза, во имя кого и чего он будет решать те сложные задачи, которые стоят перед человечеством» [197, с. 109]. Данное определение тесно коррелирует с пониманием основной задачи воспитания в вузе, озвученное Л.В. Поповым и Н.Х. Розовым — «формирование Человека, его лучших личностных качеств и достойного поведения в обществе» [149, с. 8].

При изучении вопроса о современном состоянии кураторской деятельности, первое, что обратило на себя внимание, это тот факт, что при всем обилии публикаций по теме, мы не обнаружили четко закрепленных в нормативных актах федерального уровня места, статуса и должностных обязанностей куратора студенческой группы. Исключением можно считать приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 8 сентября 2015 г. № 608н об утверждении профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования», в котором идет упоминание куратора в примечании с формулировкой «Выполнение функций куратора группы (курса) рекомендуется возлагать на педагогического работника с его согласия» [151, с. 91], а при выполнении трудовой функции 3.4.2. «Социально-педагогическая поддержка обучающихся по программам ВО в образовательной деятельности и профессионально-личностном развитии» – доцент, старший преподаватель,

преподаватель, ассистент должен знать «нормативные правовые акты, определяющие порядок деятельности куратора в части представления интересов группы и отдельных студентов» [151, с. 36]. Справедливости ради стоит отметить, что в проекте указанного документа от 2013 была попытка закрепления куратора в качестве возможного наименования должности с формулировкой «Выполнение функций куратора группы (курса) рекомендуется возлагать на доцента, старшего преподавателя, преподавателя или ассистента с согласия педагогического работника» в рамках выполнения обобщенной трудовой функции 3.12. «Организационно-педагогическое сопровождение группы (курса) обучающихся по программам высшего образования» с перечнем трудовых подфункций, требований к образованию, обучению, опыту практической работы, трудовых действий, необходимых умений и знаний, которые в окончательной редакции нашли свое отображение, с некоторыми изменениями, в обобщенной трудовой функции 3.4. для преподавателей вуза.

Исходя из описания трудовых функций п. 3.4.1. «Создание педагогических условий для развития группы (курса) обучающихся по программам ВО» и п. 3.4.2 «Социально-педагогическая поддержка обучающихся по программам ВО в образовательной деятельности и профессионально-личностном развитии», можно обозначить перечень трудовых действий, которые могут быть отнесены непосредственно к деятельности куратора академической группы:

1. индивидуальное и групповое консультирование и организация мероприятий, обеспечивающих педагогическую поддержку личностного и профессионального самоопределения студентов;

2. организация планирования деятельности группы: включение обучающихся группы в разнообразные социокультурные практики, профессиональную деятельность, проведение досуговых и социально значимых мероприятий;

3. организационно-педагогическая поддержка развития самоуправления студентов;

4. организационно-педагогическая поддержка общественной, научной, творческой и предпринимательской активности студентов;

5. представление интересов групп и отдельных студентов: в образовательной организации; при взаимодействии с заинтересованными организациями и лицами.

Единственный документ, который вносит определенную конкретику в понимание функционирования института кураторства в вузе, – это Рекомендации по организации воспитательного процесса в вузе (приложение к письму Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2006 г. № 06-197). Согласно данному документу, кураторы студенческих групп являются основным звеном кафедрального уровня организации и управления воспитательной деятельностью. «Деятельность куратора направлена на успешную адаптацию студентов младших курсов (I-II) к условиям обучения в вузе, реализацию прав и обязанностей студентов, духовно-нравственное и профессиональное становление личности будущего специалиста». В данном документе прописаны следующие *обязанности куратора группы*:

- «изучение и анализ социологических и психологических данных о студентах, их способностях и индивидуальных особенностях;

- планирование и реализация совместно со студенческим активом воспитательных мероприятий, формирование организаторских умений и навыков, избрание старосты учебной группы, а также представителей в курсовые, факультетские и вузовские органы студенческого самоуправления, «соуправления», студенческие профсоюзные, спортивные, научно-исследовательские, творческие и другие общественные организации;

- изучение и анализ социально-психологического климата в студенческой группе, создание атмосферы доверия, взаимопомощи и сотрудничества;

- обеспечение реализации задач воспитательной деятельности в группе.

Кураторы групп назначаются приказом ректора из числа преподавателей, имеющих опыт и интерес к воспитательной работе» [155].

Согласно анализу литературы, организационно-правовой статус куратора определяется, в основном, локальными, утвержденными в вузе, нормативными документами: Уставом учебного заведения, Должностными инструкциями ППС,

Концепцией воспитательной деятельности, Планом внеучебной и научно-исследовательской работы, Положением о работе куратора академической (учебной) группы. Данный набор документов является опорным в организации деятельности куратора. Здесь определены основные цели, задачи, функции, права и должностные обязанности преподавателя как куратора, что позволяет ему спланировать и организовать свою работу в рамках общей стратегии вуза. Обязательным условием является официальное закрепление преподавателя за курируемой группой приказом по факультету/университету [134]. В разных вузах данный статус предполагает: либо включение в объем общей учебной нагрузки (ставки) преподавателя около 100 часов для осуществления кураторской деятельности, либо назначена доплата за увеличение объема работ соответственно указанным временным затратам; право участия в конкурсе «Лучший куратор» (согласно Положению смотра-конкурса «Лучший куратор студенческой группы») и получение выплат по результатам своей работы по эффективному контракту (согласно Положению об эффективном контракте, показателях и критериях эффективности деятельности работников профессорско-преподавательского состава). Значимым в планировании и организации работы куратора является так же наличие закрепленного в расписании кураторского часа (КЧ), с включением его в «Дневник посещаемости группы» наряду с учебными дисциплинами, где преподаватель-куратор отмечает присутствующих и обсуждаемые вопросы. Пропуски КЧ, в свою очередь, могут стать предметом обсуждения на дисциплинарной комиссии (согласно Положению о дисциплинарной комиссии). Данная мера позволяет конкретизировать план работы куратора по времени, облегчить контроль за его выполнением, дисциплинировать всех субъектов воспитательного процесса. Планирование, контроль и отчет по работе куратора осуществляется также с помощью «Дневника куратора», куда куратор заносит информацию о социально-психологическом состоянии студентов своей группы, планируемых и проводимых мероприятиях, достигнутых результатах.

Нормативно-правовое, материально-техническое и планомерно-методическое обеспечение деятельности куратора зависит от руководства вуза, в частности лиц,

непосредственно отвечающих за воспитательную составляющую образовательного процесса («институциональный» и «управленческий» уровни по О.И. Вапнярской). Как справедливо отмечают О.В. Гришаев, М.В. Щербакова, «залогом успеха кураторской работы является заинтересованность администрации вуза» [52, с. 73].

Однако, заинтересованность и поддержка руководства не гарантирует качественной работы куратора, если не выполняется еще одно важное условие реализации кураторской деятельности – это особенности индивидуально-личностных и профессионально важных качеств самого куратора. Куратор – это одна из профессиональных функций вузовского преподавателя, в первую очередь педагога, осуществляющего психолого-педагогическую поддержку студентам. Исходя из этого, основными качествами, которыми должен обладать преподаватель-куратор – это профессиональные общепедагогические качества, такие как: – гибкость, оперативно-творческое и педагогическое (практическое и диагностическое) мышление, эмпатия, стрессоустойчивость, заинтересованность, педагогическая интуиция и предвидение (психологические характеристики); – лидерские и организационные способности, коммуникабельность, педагогическая наблюдательность, оптимизм, находчивость, ответственность, требовательность (личностные характеристики); – гуманизм, культура речи, педагогический такт, эрудиция, педагогическое целеполагание, педагогическая рефлексия (собственно педагогические компетенции).

Если говорить о профессионально важных качествах преподавателя как куратора, то здесь представляют интерес рассуждения И.Н. Скутте, Я.Э. Скутте. Исследователи выделили три наиболее значимые для деятельности куратора компетенции, позволяющие зародить у студентов «мотивацию на успех в будущей профессиональной деятельности»:

1. Профессиональная компетенция предполагает, что куратор обладает достаточными профессиональными знаниями, навыками и технологиями, для того, чтобы увлечь обучающихся и сформировать у них «наиболее адекватное представление о будущей профессии». Реализация данной компетенции

происходит через организацию куратором ознакомительных экскурсий и встреч с успешными представителями профессии, профессиональных проб и практик.

2. *Технико-методологическая компетенция* включает в себя адекватное ситуации использование средств, методов, форм и приемов педагогического воздействия при работе со студентами. Наиболее привлекательными, по мнению авторов рассматриваемой системы компетенций, являются «интерактивные формы обучения – деловые игры, кейс-методы» и др.

3. *Педагогическая компетенция* куратора позволяет «сформировать партнерские, товарищеские отношения с обучаемыми, что положительно влияет на процесс целеполагания к освоению будущей профессии и мотивации к успешному карьерному росту» [172].

Т.А. Мирошина, А.А. Пономарева усматривают качественное выполнение должностных обязанностей куратора при условии наличия у него совокупности следующих специальных умений.

– *Гностических* (умения находить и использовать в воспитательной практике правовые, философские, научно-педагогические знания, опыт работы других кураторов; ориентироваться в вопросах социологии, социальной психологии, экономики).

– *Аналитических* (умения анализировать возникающие в группе педагогические ситуации и делать правильные выводы, формулировать и решать педагогические задачи, исходя из уровня индивидуально-психологических особенностей обучающихся).

– *Методических* (умения перспективного планирования содержания деятельности студентов и целесообразного отбора материала для организации различных мероприятий).

– *Организационных* (умения создавать условия для эффективной реализации учебного и внеучебного процессов, способствующие раскрытию индивидуальности каждого студента группы; вовлекать коллег, соучастников проектов, партнеров, заказчиков и т.д. в воспитательный процесс).

– *Коммуникативных* (умения устанавливать педагогически целесообразное общение со всеми субъектами образовательного процесса: студентами, преподавателями, психологом вуза, руководством кафедр, деканата, общественными организациями, родителями) [124, с. 255-256].

Уровень компетентности преподавателей-кураторов может влиять на выбор стратегии осуществления педагогического наставничества. В разных источниках называется примерно одинаковый набор типов (ролей) или моделей кураторства. Наиболее часто встречающиеся представлены в Таблице 2.

Таблица 2 – **Модели (типы) кураторства**

Роль куратора	Решаемые задачи
Куратор-«информатор»	- передает необходимую студентам информацию; - не вмешиваться в жизнь студентов, т.к. они взрослые.
Куратор-«организатор»	- оказывает помощь в выборах актива группы; - организует жизнь группы через внеучебные мероприятия; - по мере необходимости разрешает межличностные конфликты.
Куратор-«психотерапевт»	- оказывает психологическую поддержку студентам (готовность выслушивать их откровения, помочь советом).
Куратор-«родитель»	- осуществляет «родительский» контроль жизни студентов.
Куратор-«приятель»	- живет жизнью студенческой группы как члена группы; - принимает участие во многих групповых мероприятиях.
Куратор-«беззаботный студент»	- формально считается куратором; - нечетко представляет круг задач, обязанности не выполняет.
Куратор-«администратор»	- ведет учет посещаемости; - информирует администрацию о пропусках студентов; - не включается в интересы студенческой группы.
Куратор-«социальный продюсер»	- проектирует и реализует индивидуальный образовательный и профессиональный путь каждого студента; - знакомит студентов с выбранным направлением подготовки; - участвует в организации и подготовке студента к практике; - помогает в подборе курсов доп. образования [5, с. 175-176].
Куратор-«тренер-психолог»	- обеспечивает комфортные психолого-педагогических условия для профессионально-личностного развития каждого студента; - разрабатывает и реализует технологии, направленные на ЗОЖ, успешную адаптацию и самореализацию в обществе.
Куратор-«организатор внеучебной (досуговой) деятельности»	- приобщает студентов к системе культурных традиций и ценностей факультета, вуза, города, региона; - формирует духовно-нравственные идеалы, гражданскую ответственность будущих специалистов через организацию и проведение воспитательных мероприятий.
Куратор-«инноватор»	- преподаватель-специалист, обладающий предпринимательским и научным типом мышления; подготавливает выпускника, «способного к социальным и экономическим переориентациям в современном обществе» [5, с. 176].

Последние четыре модели кураторства, рассмотренные в работе С.П. Акутиной, Т.Т. Щелиной, являются, по мнению авторов, наиболее востребованными в современном вузе, т.к. способствуют формированию «новой компетентностной модели выпускника университета» [5, с. 174].

Представленная классификация ролей и моделей кураторства основана на разнице целей, которые ставит перед собой куратор и выполняемых им функций. Как отмечают И.Ф. Исаев, Е.И. Ерошенкова, разнообразие функций, «воспитательных целей и задач кураторской деятельности подчеркивает многоаспектность содержания деятельности куратора и многообразие форм ее реализации» [79 с. 18; 80]. Проблема воспитательного функционала куратора, так или иначе, затронута во всех работах, посвященных воспитательной работе в вузе. Исследователи данной проблемы называют различные комплексы функций в зависимости от их авторского понимания сущности кураторской деятельности. Анализ этого вопроса позволил обобщить и выделить следующие основные функции куратора:

– *воспитательная, или педагогическая*, заключающаяся в создании условий для развития студентов, их воспитание в рамках основных воспитательных направлений (патриотическое, гражданско-правовое, валеологическое, духовное, нравственное, эстетическое, экологическое и др.) [25; 124; 200];

– *организаторская (организационная)*, предполагающая организацию познавательной, трудовой, эстетической деятельности студентов и их досуга [25; 79; 80; 124; 190; 199];

– *информативная (информационно-ориентационная)*, накладывающая на куратора ответственность за своевременное получение студентами необходимой информации об учебных и внеучебных мероприятиях, знакомство с регламентирующей деятельностью вуза документацией, историей и традициями университета и др. [25; 40; 79; 80; 124; 190];

– *коммуникативная*, направленная на обеспечение и поддержку благоприятной психологической атмосферы в студенческой группе,

структурирование внутригрупповых отношений, непосредственное участие в жизни группы в качестве формального лидера [199];

– *творческая*, предполагающая расширение деятельности куратора в связи с его индивидуальными потребностями и способностями [199];

– *здоровьесберегающая*, обеспечивающая здоровьесбережение в отношении собственного здоровья, здоровья нации, человеческой цивилизации в целом [25];

– *контролирующая*, проявляющаяся в наблюдении со стороны куратора и соблюдении со стороны студентов сроков сдачи учебных заданий в рамках текущего и промежуточного контроля, выполнение всех намеченных в группе дел, индивидуальных поручений [124; 190; 199];

– *диагностическая*, предполагающая изучение индивидуально-личностных особенностей студентов; оказание им помощи в самопознании [79; 80; 199];

– *интеграционная (координационно-посредническая)*, ориентированная на сплочение студентов внутри группы, объединение усилий всех структурных подразделений вуза для создания единой воспитательной системы [79; 80; 124];

– *защитная*, реализующая задачи социальной защиты, формирование у будущих специалистов готовности к социальной самозащите [79; 80]

– *инспирационная*, предполагающая активное включение студентов в общественную и научно-исследовательскую деятельность вуза [79; 180; 124];

– *планово-отчетная функция*, включающая в себя обязанность куратора планировать свою работу со студентами с последующей фиксацией результатов своего труда в планово-отчетной документации [40; 79; 80].

Как видно из представленного перечня функций, большинство авторов рассматривают работу куратора как деятельность, направленную, в первую очередь, на 1) организацию благоприятной внутригрупповой и внутривузовской среды; 2) мотивирование к активной учебной и досуговой деятельности; 3) осуществление социальной защиты; 4) реализацию учебно-воспитательных воздействий и контроль их результатов. Однако прямого упоминания об ориентированности деятельности куратора на профессиональное становление обучающихся нет. Исключение составляет исследование И.Ф. Исаева,

Е.И. Ерошковой, в котором, наряду с выше упомянутыми функциями, авторы отдельно выделяют *профессионально-адаптационную функцию куратора академической группы* [79; с. 17]. Реализация данной функции направлена на формирование профессиональной направленности обучающихся в вузе.

Мы придерживаемся той точки зрения, что основной целью профессионального образования является подготовка высококачественного, конкурентоспособного специалиста в своей профессиональной сфере. Исходя из выбранной нами позиции, мы полагаем, что необходимо выделить такую модель куратора академической группы, деятельность которого ориентирована, главным образом, на сближение обучающихся с их будущей профессией, создание условий для максимально безболезненного и осознанного перехода вчерашних школьников во взрослую самостоятельную трудовую жизнь. Куратора, решающего данную задачу, мы определили как *куратор-профориентатор*.

На рисунке 1 наглядно показаны схема взаимодействия субъектов образовательной среды вуза в процессе формирования профессиональной направленности студентов; место и роль куратора в воспитательной системе вуза; требования, предъявляемые к профессионально важным качествам (компетенциям) куратора-профориентатора; а также организационно-нормативные условия, необходимые для качественного осуществления куратором-профориентатором своих функций по повышению уровня профессиональной направленности студентов вуза.

В качестве основных функций деятельности куратора-профориентатора были выделены:

- *профессионально-адаптационная* (по И.Ф. Исаеву, Е.И. Ерошковой), которая проявляется в «ориентации и адаптации студентов к будущей профессии, – помощи в их профессиональном самоопределении; формировании профессионально-ценностной установки будущих специалистов; включении их в профессионально ориентированную, социально значимую, аналитическую деятельность; организации рефлексии и самоанализа учебной, внеучебной и исследовательской деятельности; создании условий для проявления

и развития организаторских способностей студентов; обучении коллективному целеполаганию, планированию, распределению обязанностей, организации коллективных дел, объективному анализу деятельности; организации внеаудиторной деятельности с учетом специфики будущей профессии; обеспечении эффективного использования возможностей учебного процесса и внеучебной деятельности для профессионального развития студентов; обучении коллективному обсуждению, принятию решений, – привлечении студентов к участию в научно-практических конференциях преподавателей, аспирантов, магистрантов, студентов» [79, с. 16; 80];

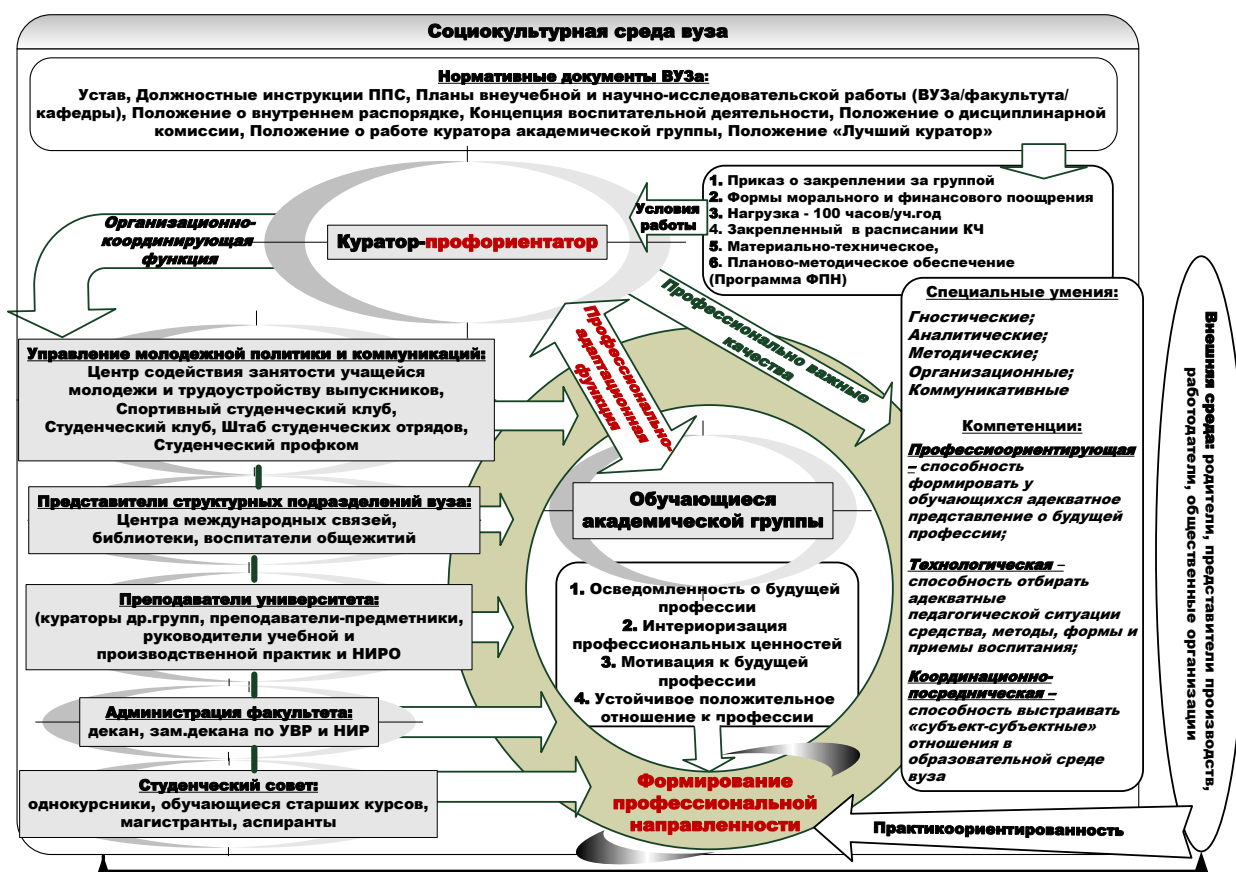


Рис. 1 – Схема взаимодействия субъектов образовательной среды в процессе формирования профессиональной направленности будущих бакалавров

- *организационно-координирующая функция*, схожая по содержанию с интеграционной (координационно-посреднической) функцией [79; 80; 124], рассмотренной выше, но имеющая существенное от нее отличие в том, что роль и

деятельность куратора-профориентатора должна быть ориентированная не только на сплочение студентов внутри группы, информирование и техническое исполнение распоряжений, спущенных с уровней «институционального» и «управленческого» (по О.И. Вапнярской), а являться *иницирующей, организующей и координирующей* воспитательную деятельность со студентами своей группы в тесном сотрудничестве в указанных уровнями управления. Именно куратор, являясь более компетентным, чем другие преподаватели, в вопросах, связанных с социальными и психологическими особенностями студентов своей группы, способен определить круг актуальных потребностей, выявить основные трудности своих подопечных и, с учетом этих знаний, активно привлекать к воспитательной деятельности, в рамках своих обязанностей, весь имеющийся в вузе, административно-управленческий ресурс, объединять усилия всех структурных подразделений вуза для создания единой воспитательной системы в интересах студентов своей группы.

- при этом *воспитательная (педагогическая), информативная (информационно-ориентационная), коммуникативная, творческая, здоровьесберегающая, инспирационная контролирующая, диагностическая, планово-отчетная* функции сохраняют свою значимость в деятельности куратора-профориентатора, т.к. без их качественного исполнения невозможно целенаправленное, систематическое, последовательное и эффективное выполнение трудовых функций и действий.

Говоря об организации деятельности куратора-профориентатора как средства формирования профессиональной направленности будущих бакалавров, мы опираемся на позицию Н.И. Агрониной, которая говорит о том, что куратор в своей работе должен руководствоваться достижением дальней и ближних целей. Дальняя цель – это «профессионально воспитанная личность», а постановка ближних целей зависит от курса обучения. На 1-2 курсах задача куратора – помочь обучающимся адаптироваться к специальным условиям обучения в вузе и получения профессионального образования. Для того, чтобы этот процесс стал успешным, автор предлагает начать свою работу с изучения каждого студента

курируемой группы (семейные, социально-бытовые условия, психологические характеристики, мотивы выбора профессии, уровня межличностных отношений и т.д.). На основе составленных индивидуальных портретов, куратор планирует свою работу с подопечными и подбирает необходимые для эффективного формирования студенческого коллектива мероприятия. На 2-3 курсах куратор решает проблему «формирования глубоких и устойчивых профессиональных убеждений и принципов, идеалов, составляющих основу профессионального мировоззрения» будущего специалиста. На данном этапе студентами активно изучаются основные дисциплины профессионального блока и задача куратора – способствовать «формированию мотивационно-волевого компонента» в становлении профессионала через моделирование различных профессиональных ситуаций, которые работали бы на поддержание положительного отношения в выбранной специальности. На завершающем, третьем этапе (3-4(5) курсы) осуществляется «активная подготовка к самостоятельной профессиональной деятельности», совершенствование, необходимых для этого, профессиональных и духовно-нравственных качеств. Подбор мероприятий, направленных на формирование готовности к практической деятельности, становится основной задачей куратора выпускных курсов. Основную сложность данного этапа автор видит в том, что подготовленность выпускника должна заключаться не только в наборе необходимых для выполнения трудовых функций знаний, умений и навыков, но и в способности самостоятельно адаптироваться к новому профессиональному социуму [4 с. 21-22].

Предлагаемая в нашем исследовании модель кураторства – куратор-профориентатор требует уточнения компетенций, позволяющих ему эффективно осуществлять основные (профессионально-адаптационную и организационно-координирующую) функции, наряду с теми специальными умениями, которые были описаны выше. Уточнение понятия «куратор» словом «профориентатор» ориентирует деятельность куратора в область профессионального консультирования. С одной стороны, деятельность куратора-профориентатора, в основе своей, укладывается в трехфакторную схему профориентации

(Ф. Парсонс): 1) изучение особенностей претендента на профессию; 2) изучение требований профессии; 3) сопоставление этих двух рядов факторов и принятие решения о рекомендуемой профессии. С другой стороны, профконсультант – это должность, относящаяся к категории специалистов, осуществляющих деятельность по профессиональной ориентации и психологической поддержке населения. Куратор же в вузе – это одна из трудовых функций преподавателя вуза [206], которая предполагает выполнение преподавателем как куратором, описанных выше трудовых действий. Исходя из специфики деятельности куратора как инициатора и организатора «субъект-субъектных» отношений с обучающимися и опираясь на модель профориентации Ф. Парсонса, основной смысл профориентационной деятельности куратора-профориентатора можно представить следующим образом: 1) изучение мотивационно-ценностных особенностей студентов куратором и самим претендентом на профессию; 2) изучение требований получаемой профессии и смежных с ней специальностей куратором и побуждение студентов к их изучению; 3) сопоставление этих двух рядов факторов и помощь куратора в принятии студентом решения о векторе развития его профессионального пути.

Взяв за основу значимые для деятельности куратора компетенции (И.Н. Скутте, Я.Э. Скутте), мы их скорректировали с учетом функциональной особенности деятельности куратора-профориентатора: *профессиоориентирующая* компетенция – готовность формировать у обучающихся адекватное представление о будущей профессии; *технологическая* – способность отбирать адекватные педагогической ситуации средства, методы, формы и приемы воспитания; *координационно-посредническая* – способность выстраивать «субъект-субъектные» отношения в образовательной среде вуза.

Исходя из вышесказанного, под *кураторской деятельностью по формированию профессиональной направленности* мы будем понимать планомерную деятельность преподавателя вуза, направленную на реализацию профессионально-адаптационной и организационно-координирующей функций, обеспечивающих формирование профессиональной направленности будущих

бакалавров на основе целенаправленного и комплексного изучения обучающихся, мотивирования и оказания воспитательного содействия в выстраивании у них системы знаний о профессии, принятия профессии и интериоризации профессиональных ценностей в ходе intersubjectного взаимодействия; кураторская деятельность предполагает наличие сформированных у преподавателя профессиоориентирующей, технологической, координационно-посреднической компетенций, а также специальных умений (гностические, аналитические, методические, организационные, коммуникативные), обеспечивающих эффективное выполнение куратором своих функций.

Таким образом, проведенный нами анализ литературы по вопросу особенностей современного состояния кураторской деятельности в процессе профессионального воспитания в вузе позволяет заключить, что куратор является основной фигурой в воспитательной системе вуза, обеспечивающей связь учебного и внеучебного процессов, преподавателей вуза, студентов и профессию. Автором предложена модель кураторства – куратор-профориентатор, прописаны его основные функции, профессионально важные умения и компетенции, что в совокупности обеспечивает эффективную деятельность куратора по целенаправленному усвоению студентами норм, ценностей, традиций будущей профессии, повышению их мотивации к получению выбранной и/или смежной с ней профессии, поддержке их профессионального развития от смутных ощущений к реалистичным профессиональным целям.

1.3. Структурно-функциональная модель формирования профессиональной направленности будущих бакалавров посредством кураторской деятельности

Моделирование является обязательным условием и «одним из ведущих методов научно-педагогического исследования» [203, с.136]. Цель данного параграфа – представление авторского видения процесса формирования профессиональной направленности обучающихся по направлениям бакалавриата

средствами кураторской деятельности. Достижение данной цели предполагает решение следующих задач:

1) изучить сущность моделирования как метода научно-педагогического исследования и требования к созданию модели;

2) графически представить и описать структурно-функциональную модель формирования профессиональной направленности будущих бакалавров;

Модель (*modus, modulus*) в переводе с латинского языка означает «мера, образ, способ». В современной педагогической науке термин «модель» рассматривается как искусственно созданный образец, аналог изучаемого явления и как «система объектов или знаков, воспроизводящая некоторые существенные свойства системы-оригинала», являющаяся «обобщенным отражением объекта, результатом абстрактного практического опыта, а не непосредственным результатом эксперимента» [131, с. 61]. Моделирование – «метод научного исследования (познания) явлений, процессов, объектов, устройств или систем (обобщенно — объектов исследований), основанный на построении и изучении моделей с целью получения новых знаний, совершенствования характеристик объектов исследований или управления ими» [13, с. 73]. Суть данного метода Е.Н. Землянская видит в том, что «непосредственно исследуется не сам объект, а его аналог, заместитель – модель, а затем полученные при изучении модели результаты по особым правилам переносятся на сам объект» [71, с. 36]. Л.В. Алиева, И.В. Руденко раскрывают моделирование как научный системный метод 1) «теоретического и эмпирического познания объективных и субъективных реальностей человеческого общества с целью эффективного использования их потенциала в его совершенствовании и развитии; 2) углубленного всестороннего, комплексного теоретического и эмпирического познания – изучения конкретного объекта, и на основе полученных данных определения модели как системы реализации этих данных в практической деятельности» [7, с. 133]. В нашем исследовании объектом является процесс формирования профессиональной направленности студентов вуза. Предметом же выступает деятельность куратора-профориентатора.

В научно-педагогической литературе выделяют следующие условия, при соблюдении которых может быть сконструирована качественная модель: «1) быть системой; 2) находиться в некотором отношении сходства с оригиналом; 3) в определенных параметрах отличаться от оригинала; 4) в процессе исследования замещать оригинал в определенных отношениях; 5) обеспечивать возможность получения нового знания об оригинале в результате исследования» [203, с. 139]; б) демонстрировать «поведение, подобное поведению оригинала, выполнять аналогичные функции; 7) на основе изучения поведения и структуры этой модели иметь возможность обнаружить новые особенности или свойства оригинала, не содержащиеся в явном виде в исходном фактическом материале» [71, с. 38]; 8) в авторской модели изучаемого явления должны быть «сконцентрированы предложения по совершенствованию функционирования предмета исследования» [203, с. 139] (в нашем случае – института кураторства).

Для полноценного понимания читателями авторских предложений, содержание модели должно соответствовать следующим требованиям:

- ориентированность непосредственно на решение изучаемой проблемы, а не фиксирование компонентов, используемых при решении любых проблем;
- технологичность, т.е. по содержанию модели должно быть понятно, «что, в какой последовательности и как надо делать»;
- адресность модели, т.е. она должна «отражать специфику субъектов, для которых она разрабатывается», используемые средства и формы организации деятельности (в нашем исследовании – куратор-профориентатор) и формируемого качества личности (профессиональной направленности обучающихся);
- «модель должна обладать свойством структурной сложности», т.е. в содержании модели должно прочитываться влияние одних элементов модели на другие через указание связей внутри и между ее компонентами;
- новизна и уникальность авторских предложений должны обеспечиваться включением в структуру модели авторского методического сопровождения, используемых программ, мероприятий и т.д. [203, с. 139]. В нашем исследовании – это программа формирования ПН посредством деятельности куратора.

Мы исходим из того, что воспитание – это живой процесс становления личности профессионала-специалиста. Процесс, который реализуется в тесном взаимодействии субъектов воспитания (преподавателя-куратора и обучающихся) и осуществляется через их общение и совместную деятельность [75]. Это динамический процесс, который ориентирован на личностное и профессиональное становление и самоопределение студентов в условиях современного общества. Для исследования динамики воспитательного процесса, при котором раскрываются особенности формирования личностных качеств в процессе взаимодействия субъектов, нами был выбран структурно-функциональный тип модели. Основное назначение данного вида моделей – раскрыть внутреннее строение и назначение исследуемого феномена, показать связь его строения с выполняемыми функциями [203, с. 137].

Учитывая основные условия и требования по использованию метода моделирования при организации научно-педагогического исследования, нами была разработана структурно-функциональная модель формирования профессиональной направленности будущих бакалавров посредством кураторской деятельности (рис. 1). Данная модель включает в себя шесть блоков: 1) нормативно-целевой, 2) методологический, 3) организационно-процессуальный, 4) структурно-критериальный, 5) диагностический и 6) результативный, которые позволяют отразить функционал и основные компоненты деятельности куратора академической группы, необходимые для оказания формирующего воздействия на профессиональную направленность обучающихся в вузе (рисунок 2).

Далее остановимся более подробно на описании предложенной модели.

1. *Нормативно-целевой* блок отражает цель исследования – формирование профессиональной направленности (ПН) у студентов вуза, исходя из основных *противоречий* между требованиями к будущему специалисту – гражданину общества и, имеющим на сегодняшний день место, состоянием процесса профессионализации обучающихся в вузе.

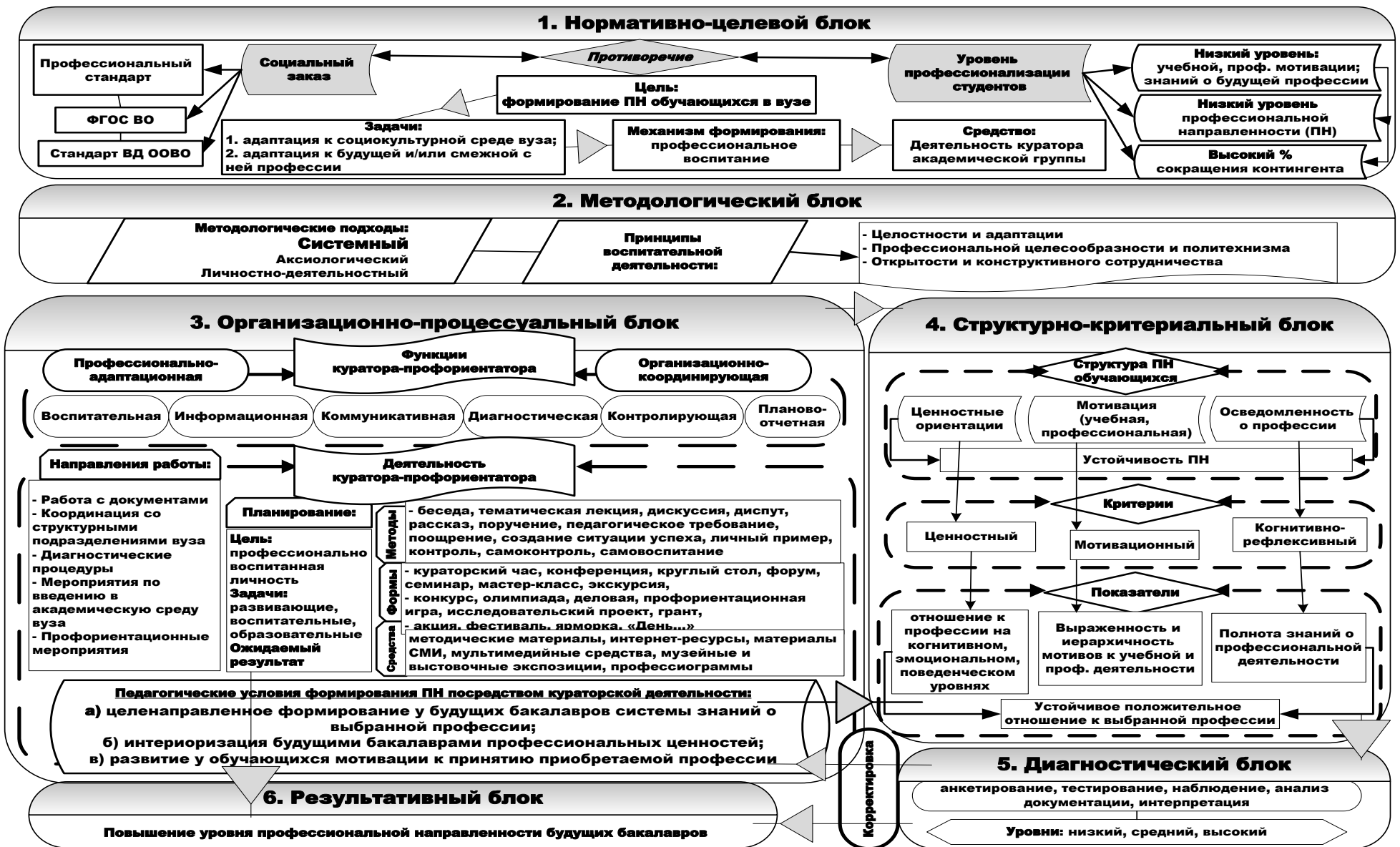


Рисунок 2 – Структурно-функциональная модель формирования профессиональной направленности будущих бакалавров посредством кураторской деятельности

С одной стороны, *социальный заказ*, отраженный в таких нормативных документах как «Профессиональный стандарт» работника определенной сферы трудовой деятельности, «Федеральный государственный стандарт высшего образования» (ФГОС ВО), «Стандарт воспитательной деятельности образовательных организаций высшего образования» (Стандарт ВД ООВО) регламентируют основные требования к подготовке выпускника вуза. Согласно данным документам, государство ожидает «выхода на рынок труда более квалифицированного и ответственного работника», а перед образовательными учреждениями ставит цель – «формирование конкурентоспособного молодого поколения» с набором «принципиально иных трудовых навыков и культуры», готового функционировать в условиях инновационной экономики [182]. С другой стороны, социологические и педагогические исследования на предмет готовности молодых людей соответствовать этим требованиям говорят об обратном [14; 23; 47; 153].

Учитывая сложившуюся ситуацию, справедливым представляется утверждение О.Н. Гончаренко, С.В. Куликовой, А.С. Кучерова в том, что «одна из задач вуза создать благоприятную атмосферу для учебной и внеучебной жизни вуза, помочь студентам *«найти себя»* в будущей профессиональной деятельности и формировании личностных качеств» [47, с. 22]. Мы поддерживаем уверенность А.У. Кулова в том, что «в настоящее время нет никаких сомнений, что формирование профессиональной направленности личности является одной из важных задач профессионального образования» [104, с. 169]. Вслед за Э.Ф. Зеером, Т.П. Коваленок и И.В. Крыжановская утверждают, что именно направленность определяет успешность овладения человеком профессией и выступает «системообразующим» фактором личности профессионала [89 с. 42]. Данные положения еще раз подтверждают актуальность заявленной *цели нашего диссертационного исследования* – формирования профессиональной направленности будущих бакалавров.

В свете последних преобразований в структуре высшего профессионального образования, наиболее актуально вопрос о формировании профессиональной направленности в вузе встает именно на 1 и 2 курсах. Исходя из этого, сформулированы следующие задачи: 1) обеспечить бесконфликтное вхождение вчерашних школьников в социокультурную среду вуза и 2) создать условия для принятия будущей и/или смежной с ней профессиональной деятельности. Мы полагаем, что правильно организованная деятельность куратора, выступающего в качестве средства решения заявленных задач, позволит, как минимум, легче преодолеть обучающимися кризис выбора профессии, сократить отток контингента, повысить успеваемость студентов и приблизиться к решению основной стратегической задачи профессионального воспитания – помочь молодому человеку найти себя в профессии.

2. Методологический блок. Исходя из обозначенной нами целевой ориентации, в основу определения общей направленности (стратегии) нашего научного исследования были положены следующие *методологические подходы: системный*, в качестве основного, *аксиологический* и *личностно-деятельностный* в качестве дополнительных, конкретизирующих некоторые аспекты процесса формирования профессиональной направленности. Далее обоснуем выбор методологических подходов с точки зрения их целесообразности при решении задач по формированию ПН студентов вуза в процессе взаимодействия преподавателя-куратора и студенческой группы.

Системный подход (структурно-системный) относится к уровню общенаучной методологии – это подход научного познания, в основе которого лежит рассмотрение объекта как системы: целостного комплекса взаимосвязанных элементов (И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин); совокупности взаимодействующих объектов (Л. фон Бергаланфи); совокупности сущностей и отношений (А.Д. Холл, Р.И. Фейджин, поздний Л. фон Бергаланфи) [134]. В русле данного подхода, каждый объект в процессе его исследования должен рассматриваться как большая и сложная

система и одновременно как элемент более общей системы [146; 173]. По мнению Н.А. Копыловой, система есть упорядоченное множество взаимосвязанных компонентов деятельности, взаимодействие которых содействует развитию личности, ее субъектности в образовательном учреждении [93, с. 204]. Определение системы, предложенное академиком П.К. Анохиным, уточняет, что система состоит «не из любых, а из избирательно вовлеченных компонентов в некую целостность, взаимосвязанных и взаимодействующих между собой» [9, с. 15]. А суть системного подхода состоит в том, что все элементы системы являются не самостоятельными и независимыми образованиями, а функционируют согласно общему плану, направленному на получение полезного результата. Взаимодействие (взаимосодействие) между компонентами системы «способствует появлению у них новых интегративных качеств, не свойственных отдельно взятым образующим систему компонентам» [цит. по 36, с. 197-198]. Поясним данные положения с точки зрения образовательной системы в вузе.

Современная высшая школа является сложной педагогической системой, важнейшими элементами которой выступают воспитание и обучение, которые, в свою очередь, также могут рассматриваться как системы. Как отмечает И.П. Подласый, «большие педагогические системы состояются из меньших подсистем (компонентов системы), т.е. организованы по иерархическому принципу» [146, с. 38]. Воспитательная система – это целостный социальный организм, функционирующий при условии взаимодействия основных компонентов воспитания (субъекты, цели, содержание и способы деятельности, отношения) и обладающий такими интегративными характеристиками, как образ и психологический климат коллектива. Качество системы профессионального воспитания определяется ее структурой, которую составляют четыре взаимосвязанных компонента: 1) управление воспитательной системой (постановка цели, определение стратегии развития, анализ результативности); 2) содержание воспитательной

системы (комплекс ценностных ориентиров, научных и культурных достижений); 3) организация воспитательной системы (взаимосвязь цели, содержания, форм, средств, методов); 4) общение (в единстве трех ее элементов: информационного, интерактивного, перцептивного).

Системный подход в профессиональном воспитании основывается на принципах системного подхода в педагогике, отраженного в работах А.Н. Аверьянова, В.Г. Афанасьева, И.В. Блауберга, И.П. Иванова, А.С. Макаренко, С.А. Минюкова, А.И. Мищенко, Л.И. Новиковой, В.А. Караковского, Н.Е. Щурковой Э.П. Юдина и др. В нашей работе мы опираемся на следующие принципы системного подхода: системность, структурность, преемственность, взаимозависимость системы и среды при ведущем принципе *целостность и адаптация*. Последний принцип гласит, что «все составляющие системы должны быть адаптированы, соответствовать друг другу; изменение в одном компоненте влечет изменения в других. <...> Каждый элемент системы не просто выполняет свои функции определенным образом, а согласован с функциональными обязанностями других элементов. От степени скоординированности функций элементов зависит влияние действий одного элемента на деятельность других, зависит качество функционирования системы в целом» [36, с. 198-199]. Иными словами, содержание, методы, формы, средства воспитания должны быть подобраны в соответствии с психолого-педагогическими особенностями субъектов воспитательной деятельности (преподаватель-куратор, обучающиеся) и подчинены достижению общей цели. В рамках нашего исследования компонент «субъекты воспитательной системы» представлен основными фигурами: куратор и студенческая группа, взаимодействие которых подчинено одной цели, единству содержания, способов деятельности и отношений. Однако, внутри данной системы можно также выделить и ряд подсистем: «куратор – студент», «студент – студент», «студенты – преподаватели-предметники», «куратор – студенты курируемой группы – среда вуза – профессиональное сообщество» и др. Мы солидарны с

позицией М.А. Крыловой в том, что одним из механизмов профессионального воспитания в рамках системного подхода может выступать «воспитывающее пространство вуза» [101, с. 206] как форма и результат эффективной воспитательной деятельности. Причем, эта деятельность имеет не только созидательной, но и интегрирующей характер. Интегрирующая функция воспитывающего пространства вуза проявляется, прежде всего, «в сплочении коллектива, установлении устойчивых межличностных отношений, создании и преобразовании материальных элементов системы» [там же]. В силу территориального расположения вуза, экономических особенностей региона, в зависимости от профиля вуза и личностно-профессиональных характеристик профессорско-преподавательского состава, воспитательная система у каждой образовательной организации уникальна. «Воспитательную систему нельзя перенять как технологию, ее можно только создать» [там же].

Государственный заказ к качеству специалиста нового поколения ориентирует профессиональное образование на решение задач не только по усвоению «предметного содержания, развитие коммуникативных, управленческих компетенций», но и «формирование нравственных установок, наличие которых помогло бы обучающемуся гармонично войти в контекст культуры» [1, с. 504]. Создание условий для формирования ценностного ядра профессиональной позиции личности возможно при реализации аксиологического подхода.

Аксиологический подход основывается на нравственно-эстетическом отношении человека к действительности. В рамках данного подхода ценности жизни рассматриваются как основное содержание воспитания. В процессе профессионального обучения человек приобщается к ценностям конкретной профессии. Соответственно, содержанием профессионального воспитания становится процесс освоения (интериоризации) профессиональных ценностей, приобщения к профессиональной культуре и ее принятия, на основе чего будет строиться дальнейшая профессиональная

деятельность и общение. Результатом процесса интериоризации или «перевода профессиональных ценностей во внутренний мир личности» являются «личностные проявления – ценностные ориентации (установки, убеждения, интересы, стремления, желания, намерения). Как отмечает М.А. Крылова, именно ценностные ориентации детерминируют отношение личности к окружающему миру и самой себе» [101, с. 205]. Результат профессионального воспитания в рамках аксиологического подхода связан со сформированностью ценностного отношения обучающихся к определенной профессиональной деятельности. Исходя из этого, в качестве ведущих, нами были выбраны *принципы профессиональной целесообразности и политехнизма.*

Ученые выделяют три компонента в структуре ценностного отношения: когнитивный компонент – понятие и представление о профессиональной стороне жизни; эмоционально-оценочный компонент – переживание данного события, явления, его оценка; поведенческий компонент – опыт действий, умения, навыки, поведенческая готовность к определенным социальным действиям [45; 126]. Анализируя структуру ценностного отношения видно, что для того, чтобы освоить культурные и профессиональные ценности, недостаточно узнать о них от предшествующего поколения, необходимы целенаправленная активность (деятельность) и наработка опыта поведенческих действий, которые помогут в их усвоении. При этом, как отмечают Е.И. Мычко, А.В. Яньшина, «в учебно-профессиональной деятельности важна не деятельность сама по себе как таковая, а деятельность как средство, с помощью которого происходит становление и развитие профессиональной культуры», формирование личностных качеств профессионала [129, с. 59]. В качестве практико-ориентированной тактики по обеспечению воспитательного процесса в вузе наиболее эффективным, на наш взгляд, является личностно-деятельностный подход.

Основы *лично-деятельностного* подхода заложены в работах Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, И.А. Зимней, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна. В качестве главного тезиса данного подхода можно привести слова И.А. Зимней: «личность рассматривается как субъект деятельности, которая сама, формируясь в деятельности и в общении с другими людьми, определяет характер этой деятельности и общения» [72]. Личностно-деятельностный подход представляет собой синтез личностного и деятельностного компонентов, понимание особенностей каждого из которых позволяет понять суть данного подхода в целом.

Личностный компонент в русле нашего исследования подразумевает отношение преподавателя-куратора к обучающемуся как к индивидуальности, полноценному субъекту личного профессионального развития. В центре воспитательного процесса находится личность студента с его статусными, национальными, половозрастными, а также индивидуально-психологическими (потребности, мотивы, способности, интеллект, активность) особенностями. Постановка воспитательных задач, направленность и корректировка воспитательного процесса, выбор форм и содержания воспитательного воздействия происходит исходя интересов обучающихся и с учетом уровня их знаний и умений, с целью развития, как каждой конкретной личности, так и всей группы в целом. Важным моментом в реализации личностного компонента является то, что все методы, задания (в том числе и замечания) должны быть направлены на стимулирование личностной и интеллектуальной активности, на поддержание и активизацию учебной и профессиональной деятельности без акцентирования внимания на ошибки и неудачные действия, что, в свою очередь, и способствует «дальнейшему развитию психики обучающегося, его познавательных процессов, личностных качеств, деятельностных характеристик и т.д.» [72], «раскрытию и формированию активности молодого человека, желания реализовывать себя в действии» [50].

Развитие личности неотделимо от ее деятельности. Рассматривая деятельность как одно из основных условий становления личности, И.А. Зимняя говорит, что «личность выступает субъектом деятельности, которая в свою очередь наряду с действием других факторов, например общением, определяет его личностное развитие» [72]. В основе *деятельностного компонента* лежит категория деятельности, под которой, вслед за С.Л. Рубинштейном, мы понимаем «форму активного целенаправленного взаимодействия человека с окружающим миром (включающим и других людей), отвечающего вызвавшей это взаимодействие потребности, как «нужде», «необходимости» в чем-либо. Деятельности отводится ведущая позиция в определении сущности активности человека. Важнейшими характеристиками деятельности считаются *мотивированность, осознанность и целенаправленность*.

Предпосылкой *мотивированности* является «потребность, нашедшая себя в предмете», <...> т.е. предмет становится мотивом деятельности» [72]. Иными словами, предмет деятельности это то, на что направлена деятельность, а мотив — это ответ на вопрос, ради чего она совершается [18]. Если говорить о направленности личности на ту или иную профессию, то предметом выступает само содержание профессиональной деятельности [219]. Внутренний мотив входит в саму структуру деятельности. В русле личностно-деятельностного подхода формирование внутреннего мотива к любой социально значимой (в том числе учебной и профессиональной) деятельности представляет собой процесс перехода внешнего по отношению к деятельности мотива (престиж вуза/профессии, доступность обучения/востребованность профессии на рынке труда, приемлемые условия обучения/будущего профессионального труда, размер стипендии/заработной платы, возможность профессионального роста, чувство долга и др.) к внутреннему мотиву через систему, связанных с данной деятельностью, действий. Внутренний мотив характеризуется тем, что деятельность побуждается потребностью оперировать с содержательными компонентами

трудовой деятельности, получать удовольствие от самого процесса труда и удовлетворение от полученного продукта, а внешние составляющие деятельности уходят на второй план. И эта «победа», цитируя И.А. Зимнюю, «высокого, подлинного, внутреннего, направленного на процесс, реально действующего познавательного мотива» [72] является целью и результатом совместной работы преподавателя-куратора и студентов.

Внутренний, направленный на процесс мотив невозможен без *осознанности* того, ради чего совершается деятельность. Вслед за А.И. Кулаковой под профессиональной осознанностью мы понимаем «черту, которая включает в себя три компонента: 1) я знаю, кем я хочу быть; 2) я достаточно информирован о будущей профессии (знаю требования, необходимые ПВК); 3) я знаю свои способности, склонности, интересы и то, насколько они соответствуют моему выбору профессии» [103, с. 78]. Данная трактовка осознанности наглядно раскрывает обе стороны данного явления, закрепленные в психолого-педагогической литературе: самосознание относительно содержания, процесса деятельности (информированность о будущей профессии) и относительно самого субъекта деятельности (осознание себя, рефлексия). Самосознание в структуре личности студента выступает тем центральным свойством, которое характеризуется самостоятельностью, осознанностью поступков и действий, «оценкой человеком своего знания, нравственного облика и интересов, идеалов и мотивов поведения» [189] и как индивида, и как субъекта деятельности, в том числе и профессиональной. Самосознание проявляется через самостоятельность и инициативность студента, что является важным условием успешности и обучения, и процесса профессионального самоопределения.

Как отмечает И.А. Зимняя, ссылаясь на труды А.Н. Леонтьева, «актуально осознается только то содержание, которое является предметом целенаправленной активности субъекта, т.е. занимает структурное место непосредственной цели внутреннего или внешнего действия в системе той

или иной деятельности» [72]. *Целенаправленность* является направляющим и интегрирующим началом человеческой деятельности. «В общеметодологическом плане цель характеризует предвосхищение в мышлении результата деятельности и ее реализации с помощью определенных средств» [там же]. В нашем случае, таким средством, помогающим будущим бакалаврам приблизиться к осознанию своего профессионального пути, является деятельность куратора. Опираясь на *принципы открытости и конструктивного сотрудничества*, куратор, находясь в постоянном взаимодействии со студентами и с другими субъектами человеческой общности планирует, организует, рефлексировывает, направляет, корректирует деятельность, в результате чего происходит формирование личности как студентов, так и самого преподавателя.

Вышеперечисленные положения системного, аксиологического и личностно-деятельностного подходов составляют методологическую основу для исследования проблемы формирования профессиональной направленности будущих бакалавров, а также являются ориентиром при выборе форм и методов воспитательной, профессионально-ориентированной работы куратора академической группы.

2. *Организационно-процессуальный блок* включает в себя комплекс педагогических условий, обеспечивающих результативную реализацию структурно-функциональной модели формирования профессиональной направленности будущих бакалавров. А также функции и компоненты организационной деятельности куратора-профориентатора, которые были подробно рассмотрены в предыдущем параграфе. К педагогическим условиям относятся: а) целенаправленное формирование у будущих бакалавров системы знаний о выбранной профессии путем разработки и внедрения авторской программы «Формирования профессиональной направленности»; б) интериоризацию будущими бакалаврами профессиональных ценностей при активном использовании в кураторстве приемов интересубъективного обучения; в) мотивацию обучающихся к принятию приобретаемой

профессии через вовлечение их в систему взаимодействия «студенческая группа – куратор – социокультурная среда – профессиональное сообщество». Подробное описание условий представлено во второй главе (§ 2.3.).

Следующие два блока: *структурно-критериальный* и *диагностический* раскрывают сущность изучаемого явления – профессиональной направленности через выделение его составных компонентов и критериев, по которым определяется уровень сформированности ПН. Детальное описание структуры профессиональной направленности и критериев ее измерения представлено в параграфе 2.1. На данном этапе подчеркнем, что деятельность куратора мы рассматриваем как средство формирования профессиональной направленности студентов вуза. Выявление студентов с положительной или отрицательной профессиональной направленностью позволит преподавателю-куратору: во-первых, спрогнозировать вероятную стратегию негативного поведения в отношении учебной деятельности и трудностей в адаптации к образовательным условиям вуза, а во-вторых, принять корректирующие меры по предупреждению, цитируя Ю.П. Поваренкова, «ранней профессиональной маргинальности» [145]. По итогам реализации комплекса педагогических условий предполагается результат – повышение уровня профессиональной направленности обучающихся по направлениям бакалавриата на получаемую и/или смежную с ней профессию, что отражено в *результативном блоке* модели.

Разработанная структурно-функциональная модель формирования профессиональной направленности будущих бакалавров посредством кураторской деятельности реализуется в стандартных условиях социокультурной среды вуза и характеризуется целостностью и прагматичностью (все структурные компоненты взаимодополняемы и ориентированы на получение результата); открытостью (цель связана с социальным заказом, решение которой является необходимым условием подготовки студента в образовательной структуре вуза), динамичностью (модель встраивается в изменяющуюся ситуацию, т.е. может быть

использована при работе со студентами разных профессиональных направлений и уровней образования).

И так, в данном параграфе проанализированы понятие и сущность метода моделирования при организации научно-педагогического исследования, условия, требования и рекомендации по его использованию, на основании чего представлено систематическое, целостное представление о формировании профессиональной направленности будущих бакалавров посредством кураторской деятельности, в виде структурно-функциональной модели, включающей нормативно-целевой, методологический, организационно-процессуальный, структурно-критериальный, диагностический и результативный блоки.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Теоретический анализ литературы по проблеме формирования профессиональной направленности будущих бакалавров посредством кураторской деятельности позволяет сделать следующие выводы.

1. Несмотря на активное обсуждение в научной психолого-педагогической литературе места института кураторства в образовательной системе вузе и его роли в формировании личности студента, проблема формирования профессиональной направленности будущих бакалавров остается актуальной, исходя из следующих противоречий:

– объективной потребностью общества в высококвалифицированных, мобильных, профессионально ориентированных специалистах, владеющих достижениями избранной профессии и направленностью студентов преимущественно не на получение профессиональных компетенций, а на получение статуса человека с высшим образованием;

– между нормативно закреплённой за преподавателем в Профессиональном стандарте трудовой функции 3.4.2. «Социально-педагогическая поддержка обучающихся по программам ВО в образовательной деятельности и профессионально-личностном развитии» и

слабой разработанностью педагогических условий, теоретических и практических основ, ориентированных на формирование положительной профессиональной направленности студентов;

– между высоким воспитательным потенциалом института кураторства и недостаточной разработанностью методического обеспечения формирования профессиональной направленности посредством кураторской деятельности в высшей школе, не позволяющего в полной мере реализовать этот потенциал.

2. *Профессиональная направленность* определяется в современном научном сообществе как интегративное свойство личности, выраженное установками, интересами, потребностями, характеризующееся положительным отношением человека к выбранной профессии, обуславливающая поведение человека в соответствии с конкретными жизненными целями, влияющее на успешную подготовку и эффективное профессиональное становление личности будущего специалиста.

3. Теоретический анализ литературы позволил выделить три основных, взаимосвязанных компонента в *структуре профессиональной направленности* – ценностный, мотивационный и когнитивно-рефлексивный:

– *ценностный компонент* представляет собой основу целостности личности, систему установок, которые характеризуют отношение человека к профессии; проявляется в принятии или непринятии профессиональных ценностей; выступает побудителем активности личности как субъекта профессиональной деятельности и определяет содержательную сторону направленности личности;

– *мотивационный компонент* ПН является отражением ценностного компонента, характеризуется полнотой (количеством) и качеством (внутренний, внешний положительный и внешний отрицательный) мотивов, а также степенью выраженности (доминирования) того или иного мотива. Наиболее благоприятными для развития ПН являются мотивы, в основе которых лежат потребности в самом содержании профессиональной

деятельности. Иерархия мотивов определяет положительную или отрицательную направленность, а также степень ее устойчивости;

– *когнитивно-рефлексивный компонент* ПН рассматривается как система знаний, умений и представлений личности о среде будущей профессиональной деятельности и самом себе как потенциальном представителе выбранной профессии.

4. Сформированность профессиональной направленности может быть определена на *трех уровнях*, которые отличаются степенью принятия профессиональных ценностей будущей трудовой деятельности и иерархией мотивов. Исследователи единодушны в том, что чем больше информированность о будущей профессиональной деятельности, чем выше внутренняя потребность личности в содержании трудовой деятельности, заинтересованность в качественном ее выполнении с целью достичь положительного результата, тем выше уровень профессиональной направленности.

5. Профессиональная направленность социально обусловлена, складывается в процессе воспитательных воздействий на личность и формируется в период обучения в вузе. Под *формированием профессиональной направленности будущих бакалавров* понимается специально организованный и контролируемый процесс поддержания и усиления мотивационно-эмоциональной, познавательно-интеллектуальной, практико-поведенческой активности студентов вуза, связанной с усвоением норм, ценностей, традиций будущей профессии, осознанием себя как субъекта выбранной профессии, повышением внутренней мотивации к получению выбранной профессии и/или смежных с ней, закреплением устойчивого субъективно-положительного отношения к будущей профессиональной деятельности.

6. В структурной организации современной воспитательной системы вуза *куратор* рассматривается в качестве *основной фигуры*, объединяющей учебный, внеучебный процессы, преподавателей вуза, студентов и

профессию, способной воздействовать на формирование грамотного, культурного, высоконравственного, профессионально ориентированного и конкурентоспособного члена социума.

7. Кураторская деятельность по формированию профессиональной направленности определяется как планомерная деятельность преподавателя вуза, направленная на реализацию профессионально-адаптационной и организационно-координирующей функций, обеспечивающих формирование профессиональной направленности будущих бакалавров на основе целенаправленного и комплексного изучения обучающихся, мотивирования и оказания воспитательного содействия в выстраивании у них системы знаний о профессии, принятии профессии и интериоризации профессиональных ценностей в ходе интересубъектного взаимодействия; кураторская деятельность предполагает наличие сформированных у преподавателя профессиоориентирующей, технологической, координационно-посреднической компетенциями, а также специальных умений (гностические, аналитические, методические, организационные, коммуникативные), обеспечивающие эффективное выполнение куратором своих функций

8. На основании условий, требований и рекомендаций по использованию метода моделирования при организации научно-педагогического исследования, разработана *структурно-функциональная модель* формирования профессиональной направленности будущих бакалавров средствами кураторской деятельности, состоящая из шести блоков: 1) нормативно-целевого, 2) методологического, 3) организационно-процессуального, 4) структурно-критериального, 5) диагностического и б) результативного.

9. В качестве *методологической основы* исследования выбраны системный, аксиологический, личностно-деятельностный подходы и проанализированы с точки зрения их целесообразности для научного исследования проблемы формирования профессиональной направленности будущих бакалавров посредством кураторской деятельности; выделены

основополагающие принципы (целостности и адаптации, профессиональной целесообразности и политехнизма, открытости и конструктивного сотрудничества), определяющие выбор форм и методов воспитательной, профессионально-ориентированной деятельности куратора-профориентатора академической группы.

10. Выделен комплекс педагогических условий, определяющих эффективность формирования профессиональной направленности студентов вуза посредством кураторской деятельности: а) целенаправленное формирование у будущих бакалавров системы знаний о выбранной профессии путем разработки и внедрения авторской программы «Формирования профессиональной направленности»; б) интериоризацию будущими бакалаврами профессиональных ценностей при активном использовании в кураторстве приемов интересубъективного обучения; в) мотивацию обучающихся к принятию приобретаемой профессии через вовлечение их в систему взаимодействия «студенческая группа – куратор – социокультурная среда – профессиональное сообщество».

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ОРГАНИЗАЦИИ КУРАТОРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ С ЦЕЛЬЮ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ

2.1. Организация педагогического эксперимента по формированию профессиональной направленности будущих бакалавров посредством кураторской деятельности

В рамках данного параграфа мы сконцентрируемся на решении следующих задачах: 1) постановка цели и задач экспериментальной работы; 2) определение этапов проведения эксперимента; 3) выявление критериев и показателей оценки профессиональной направленности студентов вуза, а также описание методики дифференциации значений показателей по уровням сформированности ПН будущих бакалавров; 4) обоснование выбора диагностических методик для их измерения.

Наиболее эффективным методом в решении научных задач, направленных на подтверждение или опровержение научной гипотезы, а также педагогической эффективности используемых в педагогической практике методов и приемов, является педагогический эксперимент [41; 100; 110; 161; 170; 204]. В.А. Сластёнин определяет педагогический эксперимент как – исследовательскую деятельность «с целью изучения причинно-следственных связей в педагогических явлениях, которая предполагает опытное моделирование педагогического явления и условий его протекания; активное воздействие исследователя на педагогическое явление; измерение отклика, результатов педагогического воздействия и взаимодействия; неоднократную воспроизводимость педагогических явлений и процессов» [173]. И.П. Подласный подчеркивает, что эксперимент в педагогике, как «научно поставленный опыт преобразования педагогического процесса в точно учитываемых условиях», <...> «имеет созидательный характер», <...>

он пробивает дорогу в практику новым приемам, методам, формам, системам учебно-воспитательной деятельности [146, с. 42-44].

В зависимости от цели исследования, ученые выделяют:

- 1) *констатирующий* эксперимент, основной задачей которого является изучение реального состояния исследуемого педагогического явления;
- 2) *проверочный* (уточняющий) эксперимент, ориентированный на проверку гипотезы, возникшей в процессе наблюдения и теоретического осмысления педагогического явления;
- 3) *формирующий* (развивающий, созидательный, преобразующий) эксперимент, организуемый с целью определения и эмпирического подтверждения эффективности условий (методов, форм, содержания) для развития личности [146; 209]. И.П. Подласный уточняет, что данные виды эксперимента целесообразнее применять «в неразрывной последовательности» [146; с. 42], где каждый вид представляет собой определенную ступень педагогического исследования, результаты которого дополняют и уточняют предыдущую или предоставляют материал для последующего.

Эксперимент предполагает соблюдение следующих этапов подготовки и проведения (по В.А. Сластенину): *теоретический*, на котором определяется постановка проблемы, цели и задач, формулирование гипотезы, определение объекта и предмета исследования; *методический*, который предполагает планирование, разработку методики и программы исследования, обоснование методов обработки полученных результатов; *собственно эксперимент*, заключающийся в создании экспериментальной ситуации, реализации и управлении запланированной программой исследования, наблюдении, измерении и фиксации личностных изменений респондентов; *аналитический* этап, являющийся завершающим, в рамках которого осуществляется количественный и качественный анализ, интерпретируются полученные результаты, формулируются выводы и практические рекомендации [146]. Опираясь на данные положения и, исходя из цели и задач нашего диссертационного исследования, мы определили

следующие четыре этапа (части) проведения исследовательской работы, которая включает: 1. теоретический этап (2012-2014 гг.); 2. констатирующий (с функцией проверочного) эксперимент (2014-2016 гг.); 3. формирующий эксперимент (2016-2018 гг.); 4. анализ и интерпретация результатов (аналитический этап) (2018-2020 гг.). Результаты первого этапа представлены в первой главе нашего диссертационного исследования.

Эмпирическое исследование проводилось в период с 2014 по 2018 гг. на базе Пермского государственного аграрно-технологического университета (ФГБОУ ВО Пермский ГАТУ им. Д.Н. Прянишникова). Общая совокупность респондентов составила 421 человек, из них 225 человек – студенты разных направлений подготовки, реализуемых в университете, прошедшие предварительное диагностическое обследование с целью выявления тех направлений подготовки, на которых обучаются студенты наименее ориентированные на получение выбранной профессии. В констатирующем эксперименте приняли участие студенты третьего курса 2014 года поступления (всего 80 человек): 40 человек – обучающиеся по направлению подготовки 35.03.04 «Агрономия», факультета агротехнологий и лесного хозяйства, условно студенты-агрономы и 50 человек – студенты, получающие образование по направлению подготовки 35.03.03 «Агрохимия и агропочвоведение», факультета почвоведения, агрохимии, экологии и товароведения, условно студенты-агрохимики. Формирующий эксперимент осуществлялся с участием обучающихся по направлению «Агрономия» факультета агротехнологий и лесного хозяйства 2016 года набора: студенты-агрономы (48 человек), которые были задействованы в формирующем эксперименте с первого по третий курс. Реализация мероприятий по формированию профессиональной направленности студентов осуществлялась совместно с преподавателями университета (кураторы, преподаватели-предметники, руководители учебной и производственной практик и НИРО), администрацией факультетов (декан, заместитель декана по воспитательной и учебной работе), студентами старших курсов,

Управлением молодежной политики и коммуникаций (Центр содействия занятости учащейся молодежи и трудоустройству выпускников, Студенческий клуб, Штаб студенческих отрядов, Студенческий профком «PROFstyle», Студенческий совет); представителями различных структурных подразделений вуза (библиотека, Центр международных связей, воспитатели общежитий) и производственниками – 18 человек. В педагогическом эксперименте, описанном в рамках данного диссертационного исследования приняло участие 146 человек, из которых 128 обучающихся по направлениям бакалавриата. Репрезентативность выборки обеспечена однородностью совокупности, сформированной на основе 1) социально-демографических характеристик респондентов: возраст от 17 до 22 лет, социальный статус – студент; 2) организационной принадлежностью испытуемых – обучение в одном высшем учебном учреждении, условие поступления – единый набор предметов ЕГЭ (профильная математика, русский язык, биология), условие обучения – за счет средств бюджета; 3) количеством испытуемых – достаточным и необходимым для получения достоверных статистических результатов. Исследование проводилось в естественных условиях социокультурной среды вуза.

Целью экспериментальной работы является проверка эффективности воспитательной деятельности куратора как средства формирования профессиональной направленности будущих бакалавров, отраженной в разработанной нами структурно-функциональной модели.

Реализация поставленной цели предполагает в ходе экспериментальной работы решение следующих задач, что в итоге представляет ее логику:

- 1) разработать категориальный аппарат: определить цель, задачи, объект, предмет исследования; исходя из актуальности проблемы, сформулировать гипотезу, теоретическую и практическую новизну;
- 2) выявить критерии и показатели оценки профессиональной направленности студентов вуза;

- 3) подобрать диагностический инструментарий для измерения показателей профессиональной направленности, аргументировать его выбор;
- 4) теоретически определить уровни ПН студентов вуза;
- 5) определить реальное состояние, уровень сформированности профессиональной направленности студентов вуза, сделать выводы, обозначить проблему – *этап констатирующего эксперимента*;
- 6) реализовать комплекс педагогических условий деятельности куратора группы как средства, обеспечивающего формирование профессиональной направленности студентов и эффективность структурно-функциональной модели – *этап формирующего эксперимента*.
- 7) статистически обработать, проанализировать и интерпретировать результаты формирующего эксперимента, сформулировать выводы, разработать методические рекомендации – *аналитический этап*.

Для достижения обозначенной в нашем диссертационном исследовании цели, в соответствии с логикой проведения эксперимента и последовательности решения поставленных задач, на каждом этапе использовались соответствующие методы исследования. Под методами педагогического исследования мы понимаем «определенные совокупности приемов и операций, направленных на изучение педагогических явлений и решение разнообразных научных проблем учебно-воспитательного характера» [247, с. 8]. Описание поставленных задач и используемых методов и приемов на каждом из этапов представлено в таблице 4.

Так, результатом *первого этапа* является «комплекс общих положений, характеризующих актуальность педагогического исследования, его целевые ориентации», ориентированность исследователя в терминологическом поле достаточном для трактовки содержания исследования в рамках изучаемой проблемы, представление научных фактов, полученных исследователем при теоретическом изучении проблемы, выбор факультета для дальнейшей экспериментальной работы, а также «обоснование собственной точки зрения на сущность и характеристику исследуемого феномена» [205, с. 8].

Таблица 4 – Организация эмпирического исследования

Этап	Задачи экспериментальной работы	Методы и приемы экспериментальной работы
Первый (2012-2014) - теоретический	1) выявить направления подготовки, нуждающиеся в коррекции ПН; 2) определить категориальный аппарат исследования; 3) провести теоретический анализ разработанности проблемы кураторства в вузе как средства формирования ПН будущих бакалавров; 4) определить структуру ПН.	<i>Методы:</i> теоретико-методологический анализ философской, педагогической, психологической научной литературы по исследуемой проблеме, педагогическое моделирование. <i>Приемы:</i> обобщение, абстрагирование, сопоставление, аналогия, классификация, сравнение.
Второй (2014-2016) – констатирующий эксперимент	1) разработать критерии и показатели оценки уровня ПН; 2) прописать план исследования ПН; 3) подобрать и обосновать диагностический инструментарий для измерения критериев и показателей ПН; 4) выбрать методы статистической обработки полученных результатов; 5) определить реальное состояние проблемы сформированности ПН обучающихся третьего курса на примере студентов-агрономов и студентов-агрохимиков.	<i>Методы:</i> анализ документации, наблюдение, анкетирование, тестирование, статистические методы, качественный и количественный анализ. <i>Приемы:</i> синтез, абстрагирование, аналогия, индукция, обобщение, классификация, систематизация, регистрация, ранжирование, шкалирование, сравнение, описание, интерпретация, планирование.
Третий (2016-2018) – формирующий эксперимент	1) реализовать методику исследования; 2) апробировать совокупность мероприятий по формированию ПН будущих бакалавров; 3) реализовать комплекс педагогических условий кураторской деятельности на материале обучающихся по направлению подготовки «Агрономия»; 4) измерить и зафиксировать личностные изменения респондентов на уровне наблюдения.	<i>Методы:</i> педагогический эксперимент, наблюдение, анкетирование, тестирование, беседа, интервьюирование. <i>Приемы:</i> анализ, обобщение, сравнение, описание, измерение, интерпретация, планирование, воздействие на предмет экспериментирования, управление, коррекция, проверка гипотезы, установление и уточнение фактов.
Четвертый (2018-2020) – аналитический	1) произвести количественный и качественный анализ; 2) интерпретировать полученные в процессе эксперимента данные; 3) сформулировать выводы; 4) разработать практические рекомендации.	<i>Методы:</i> статистические методы: качественный и количественный анализ. <i>Приемы:</i> анализ, обобщение, классификация, систематизация, регистрация, ранжирование, шкалирование, сравнение, сопоставление, описание, интерпретация, графическое представление результатов прогнозирования.

На втором этапе, этапе констатирующего эксперимента результатом исследования является ответ на вопрос о фактическом состоянии

исследуемого объекта, о наличии или отсутствии проблемных зон изучаемого явления, т.е. осуществляется проверка первичной гипотезы и регистрация имеющегося положения дел. В зависимости от особенностей исследуемого явления, «определяются параметры сбора объективной информации» [170, с. 24]: выборка, репрезентативная по количеству и качеству испытуемых для контроля и получения достоверного результата; критерии и показатели исследуемого явления; диагностический инструментарий и способы обработки эмпирических данных. Иными словами, «варьирование условий педагогического процесса и сбор информации с последующей ее обработкой, определение адекватного диагностического аппарата и валидного экспериментального плана» [204, с. 8]. Выявленная картина реального состояния проблемы позволяет конкретизировать гипотезу, цели, задачи и, с учетом их коррекции, разработать и реализовать систему мероприятий формирующего эксперимента.

Третий этап – этап формирующего (преобразующего, созидательного) эксперимента ориентирован на результат, подтверждающий наличие достоверных изменений исследуемых показателей в экспериментальной группе относительно контрольной после проведенного специально организованного педагогического воздействия. Условием появления различий должно стать: тщательно спланированная и корректно реализованная совокупность мероприятий педагогического эксперимента, включающая «систему логически связанных этапов и процедур, раскрывающих содержание и последовательность педагогического исследования» [177, с. 50]. Улучшение показателей в экспериментальной группе подтверждает правильность определения педагогических условий и эффективность структурно-функциональной модели.

Четвертый, аналитический этап предполагает в качестве результата описание эффективности «практического использования теоретических положений педагогического исследования» [204, с. 8], а именно: описание

процедуры проведения эксперимента; анализ результатов эксперимента с точки зрения их соответствия заявленным целям; оформление результатов эксперимента; фиксация факторов, закономерностей, динамики, механизмов, тенденций развития ПН как свойства личности обучающегося; предложение рациональных способов решения ключевых проблем в условиях современного образования.

В данном параграфе диссертант ставит перед собой задачу рассмотреть «критериально-целевую модель» [204, с. 203] эмпирического исследования, состоящую из характеристики формируемого и оцениваемого качества, критериев и показателей, по которым производится оценивание, уровней их проявления, перечня необходимых для этого диагностических методик. В научной педагогической литературе принято определение критерия (от греч. (criterion – средство для суждения) как показателя, позволяющего сформулировать оценку качества объекта, процесса; мерило такой оценки. Критерий должен быть достаточным, надежным и статистически легко проверяемым, что позволит судить о состоянии и уровне функционирования и развития исследуемого явления [173].

Ранее, в параграфе 1.1. мы подробно рассмотрели структуру профессиональной направленности и выделили в ней три основных компонента-критерия: *ценностный, мотивационный и когнитивно-рефлексивный*. Также в список критериев был включен критерий «*устойчивость профессиональной направленности*», который является «фактором, влияющим на настойчивость и успешность овладения профессией, на познавательную активность студентов во время учебы, на активность после окончания учебы и устройство на работу» [59, с. 83]. Данный критерий необходимо рассматривать как показатель выраженности профессиональной направленности (положительной или отрицательной), уровень которой зависит от уровня сформированности всех компонентов ПН. В нашем исследовании мы измеряем данный критерий отдельной методикой и используем его как дополняющий и конкретизирующий результаты,

полученные по основным элементам ПН. Каждый из выделенных критериев имеет комплексный характер, поэтому для более точного понимания содержательного наполнения каждого критерия требуется уточнение характеризующих его показателей. Критерии и показатели определения уровня профессиональной направленности будущих бакалавров представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Критерии и показатели определения уровня профессиональной направленности будущих бакалавров

Критерий	Показатели
<i>Ценностный</i> (определяет уровень готовности студентов к их будущей профессиональной деятельности)	1. Когнитивный – осознание ценностей профессиональной деятельности, их значимости для профессионального самосовершенствования (ценности-отношения, ценности-знания);
	2. Эмоциональный – эмоционально-ценностное отношение к профессии и себе как личности и профессионалу (ценности-цели, ценности-результат);
	3. Поведенческий – экстерииоризация ценностей в деятельности и общении (ценности-качества, ценности-умения).
<i>Мотивационный</i> (определяет уровень сформированности учебных и профессиональных мотивов относительно будущей профессиональной деятельности)	1. Выраженность потребности в получении профессии и профессиональных знаний в период обучения в вузе;
	2. Выраженность потребности в том, что составляет основное содержание будущей профессиональной деятельности (внутренний мотив);
	3. Выраженность потребности в том, что отражает особенности профессии в общественном сознании (внешний положительный и внешний отрицательный мотив).
<i>Когнитивно-рефлексивный</i> (определяет уровень знаний студентов в области их будущей профессиональной деятельности)	1. Полнота знаний о содержании, требованиях, социальных функциях и условиях будущей профессиональной деятельности;
	2. Осознание личной профессиональной перспективы (на основе познания уровня своих притязаний, прогнозирование вероятных возможностей трудоустройства, планирование трудовой деятельности).
Устойчивость профессиональной направленности (определяет силу (слабость) направленности на будущую профессиональную деятельность)	1. Степень выраженности стремления к овладению будущей профессией и работе по ней;
	2. Знак, выражающийся в удовлетворенности–неудовлетворенности человека своей будущей профессией.

Для качественного и количественного изучения исследуемого явления необходимо понимание того, с помощью какого диагностического

инструментария будет производиться замер каждого из выделенных критериев и оцениваться уровень результативности воспитательного воздействия на будущих бакалавров с целью формирования их профессиональной направленности.

Ценностный критерий. Теоретический анализ проблемы профессионально-ценностных ориентаций (ПЦО) показал однозначность в понимании учеными данного явления в том, что профессиональные ценностные ориентации составляют основу формирования личности, являются ее основным качественным показателем. ПЦО определяют содержательную сторону направленности личности и определяют поведение личности как субъекта профессиональной деятельности (профессионального становления и самосовершенствования личности) [161; 163; 169; 171]. Профессионально-ценностные ориентации проявляются через отношение к значимым ценностям труда и образованию, как первому этапу профессионализации, что определяет «уровень готовности к осуществлению той или иной профессиональной деятельности» [166, с. 123].

Готовность к профессиональной деятельности проявляется, в первую очередь, в представлении об особых условиях будущей трудовой деятельности, присущих только ей социальных отношениях внутри трудового коллектива (ценности-отношения), во владении предметом, профессиональными знаниями в области избранной профессии (ценности-знания). Большое значение для эффективности трудовой деятельности имеет эмоциональный настрой при ее выполнении. Отношение к своей будущей профессии как необходимому условию личного и общественного развития, осознание смысла профессиональной деятельности, способность видеть в ней перспективу стимулируют к постановке целей (ценности-цели) и достижению результата (ценности-результат). Данные ценности выполняют оценочно-регулятивную функцию в структуре профессионально-ценностных ориентаций. Чем выше уровень осознания цели, представления о результате и уверенности в его достижении, тем эффективнее протекает процесс

самореализации личности в профессиональной деятельности, тем выше «способность человека сохранять эффективность деятельности при возникновении отрицательных эмоциогенных факторов» [76, с. 105]. Для того чтобы быть успешным в трудовой и профессиональной деятельности, ценностью для человека должны быть такие профессионально-важные качества как ответственность, дисциплинированность, обязательность, исполнительность, самостоятельность в принятии профессионально-важных решений (ценности-качества), при этом, он должен постоянно испытывать потребность в развитии профессиональных умений и способностей для совершенствования результативности профессиональной деятельности (ценности-умения).

Эффективность труда в рамках той или иной профессии предполагает высокую степень осознания и принятия студентом перечисленных выше профессиональных ценностей. Уровень отношения студента к получаемой в вузе профессии является фактором не только повышения или снижения эффективности учебной деятельности, адаптации к будущей профессиональной деятельности, но и развития его личности в целом. В нашем исследовании, для изучения ценностного компонента профессиональной направленности студентов вуза, мы использовали «Опросник профессионально-ценностных ориентаций» (Н.А. Самойлик) [166]. Данная методика позволяет изучить ценностный компонент ПН в комплексе *трех его показателей (когнитивный, эмоциональный, поведенческий)* и дает общую картину готовности к профессиональной деятельности, а также позволяет спрогнозировать успешность студента в будущей профессиональной деятельности.

Мотивационный критерий. Любая деятельность человека регулируется и направляется его потребностями. В структуре ПН важную роль играет не столько набор мотивов, сколько их иерархия. На этапе обучения в высшем учебном заведении доминирующими являются мотивация к профессиональной деятельности и учебная мотивация. Первая представляет

собой конечную цель обучения в вузе, а вторая – средство достижения этой цели. Каждая из этих видов мотивации имеет набор условно «положительных» и «отрицательных» мотивов для профессиональной направленности. Так, ориентация на получение профессии и профессионально значимых знаний, а также внутренняя потребность в самореализации в выбранной профессии, стремление приносить пользу себе и обществу средствами данной профессии свидетельствует о положительной профессиональной направленности. В случае, когда обучение студента в вузе мотивировано желанием получить лишь диплом и/или целью избежать порицания со стороны, например, родителей, речь идет об отрицательном отношении к будущей профессии и отсутствии или слабой выраженности ПН обучающегося. Для измерения мотивационного критерия в структуре профессиональной направленности нами были использованы следующие методики: *«Методика изучения мотивации обучения в вузе» (Т.И. Ильиной)* [169], *«Мотивация профессиональной деятельности» (методика К. Замфир в модификации А. Реана)* [154].

Когнитивно-рефлексивный критерий. Формированию практического положительного отношения к выполняемому профессиональному труду, успешности личности в трудовой деятельности, безусловно, способствуют знания о профессии и знание требований профессиональной деятельности. Имея четкое и адекватное действительности понимание условий будущей работы, требований к личностным и профессионально важным качествам (способностям, умениям) специалиста, предполагаемых трудовых мест, где обучающийся – будущий выпускник сможет себя реализовать, студенту легче оценить соответствие этих характеристик профессии применительно к самому себе. Чем выше осведомленность обучающегося о профессии, чем конкретнее эти знания и, чем больше точек пересечения профессии и индивидуальных потребностей человека, тем направленность на конкретную профессию более выражена. Для определения уровня осведомленности

респондентов о получаемой профессии нами был разработан *опросник «Я в профессии»*.

Устойчивость профессиональной направленности. Успешность в профессиональной деятельности определяется тем, насколько самостоятельно, стабильно, качественно и надежно она осуществляется. Это возможно при устойчивом положительном отношении к выбранной профессии. Данный критерий можно определить как интегративную характеристику профессиональной направленности, позволяющую оценить степень выраженности стремления к овладению профессией и работе по ней, которая характеризуется знаком (удовлетворенности – неудовлетворенности) человека своей профессией. С целью определения силы (уровня) направленности на получаемую профессию, мы использовали *«Тест-опросник для определения уровня профессиональной направленности (УПН) студентов» (Т.Д. Дубовицкой) [59, с. 84]*.

Вслед за Е.А. Бурдуковской и Н.К. Голубевым мы полагаем, что в основу диагностики воспитательного процесса должно быть положено не сравнение изучаемого явления с общепринятыми нормами и идеалами, а сопоставление последних результатов, с результатами, полученными ранее, т.е. исследование изменения характеристик изучаемого явления в сравнении его нынешнего и предыдущего состояний [28, с. 126]. Мы поддерживаем точку зрения ученых в том, что именно такой подход позволяет находить наилучшие варианты организации и регулирования воспитания в вузе [46, с. 27]. Исходя из этого, для учета и фиксации динамики показателей в ходе эксперимента и, как следствие, оценки эффективности структурно-функциональной модели формирования ПН студентов посредством воспитательной деятельности куратора мы используем *уровневый подход* к представлению планируемых результатов и оценки достижений. Данный подход опирается не на сравнение достижений обучающегося с неким «идеальным образцом» и определение оценки путем вычитания баллов за несоответствие с этим идеалом, а позволяет исследователю выявить

начальный «опорный уровень» сформированности показателя и проследить наличие или отсутствие прироста к этому уровню.

Однако, учитывая особенности развития ПН в период обучения в вузе, а именно естественное снижение уверенности обучающегося в выборе получаемой профессии и, как следствие, снижение уровня ПН от первого к третьему курсу, подтвержденное в многочисленных исследованиях [53; 61; 70; 85; 145-147; 185; 193 и др.], мы полагаем, что положительная динамика и эффективность педагогического воздействия будет проявляться не столько в том, что уровень ПН в экспериментальной группе повысится относительно начального («опорного») уровня, а в том, что он повысится относительно результатов конечного среза контрольной группы.

В нашей экспериментальной работе мы считаем целесообразным выделение трех уровней сформированности профессиональной направленности студентов вуза: низкий, средний и высокий. Так как каждый из критериев ПН является независимым относительно другого и замеряется отдельным диагностическим инструментом, а изучаемые показатели оцениваются различным количеством баллов, то, для удобства проведения анализа, необходимо ранжирование числовых данных по трем уровням сформированности каждого показателя. Детализация показателей и определение уровней профессиональной направленности обучающихся представлены в таблице 6.

Если интерпретация данных опросника «Диагностика профессионально-ценностных ориентаций» и «Теста-опросника для определения уровня профессиональной направленности (УПН) студентов» уже предусматривают авторами разделение по уровням, то для уровневой градации числовых данных остальных методик мы использовали группировку значений по методике А.А. Кыверялг [108]. Согласно данной методике, определение интервалов группировки значений по уровням каждого из показателей рассчитывалось по формуле:

Таблица 6 – Методика диагностики выявления уровней сформированности профессиональной направленности обучающихся

Показатели		Методы диагностики	Система оценок по отдельным показателям
Ценностный			
1	Ценности-отношения	«Опросник профессионально-ценностных ориентаций» (Н.А. Самойлик)	1-3 стены – низкий уровень 4-7 стены – средний уровень 8-10 стены – высокий уровень
2	Ценности-знания		
3	Ценности-цели		
4	Ценности-результат		
5	Ценности-качества		
6	Ценности-умения		
Мотивационный критерий			
7	Приобретение знаний	«Методика изучения мотивации обучения в вузе» (Т.И. Ильиной)	0-3,2 баллов – низкий уровень 3,3-9,5 баллов – средний уровень 9,6-12,6 бал. – высокий уровень
8	Овладение профессией		1-3 баллов – низкий уровень 4-7 баллов – средний уровень 8-10 баллов – высокий уровень
9	Получение диплома		0-2,5 баллов – низкий уровень 2,6-7,5 баллов – средний уровень 7,6-10 баллов – высокий уровень
10	Внутренний мотив (ВМ)	«Мотивация профессиональной деятельности» (методика К. Замфир в модификации А. Реана)	0-1,25 балла – низкий уровень 1,26-3,75 балла – средний уровень 3,76-5 баллов – высокий уровень Комплексы: ВМ < ВПМ < (=) ВОМ – низкий ВМ > (=) ВПМ > (=) ВОМ – ВМ > ВПМ > ВОМ – высокий
11	Внешний положительный мотив (ВПМ)		
12	Внешний отрицательный мотив (ВОМ)		
Когнитивно-рефлексивный критерий			
13	Способности, профессиональные качества	Авторский диагностический опросник «Я в профессии»	0-4 балла – низкий уровень 5-12 баллов – средний уровень 13-16 баллов – высокий уровень
14	Знания и умения		0 - 3 балла – низкий уровень 4 - 9 баллов – средний уровень 10 - 12 баллов – высокий уровень
15	Условия и орудия труда		0-3 балла – низкий уровень 4-9 баллов – средний уровень 10-12 баллов – высокий уровень
16	Место работы и должности		0-2 балла – низкий уровень 3-6 баллов – средний уровень 7-8+ баллов – высокий уровень
Устойчивость профессиональной направленности			
17	Степень выраженности стремления к овладению будущей профессией и работе по ней	«Тест-опросник для определения уровня профессиональной направленности (УПН) студентов» (Т.Д. Дубовицкой)	0-4 баллов – низкий уровень 5-13 баллов – средний уровень 14-18 баллов – высокий уровень

низкий уровень – от $R(\min)$ до $0,25 \cdot R(\max)$; высокий уровень – от $0,75 \cdot R(\max)$ до $R(\max)$; средний уровень – от $0,25 \cdot R(\max)$ до $0,75 \cdot R(\max)$, где $R(\min)$ – это нижний предел диапазона балльных оценок, $R(\max)$ – это высший предел диапазона балльных оценок. Указанные диагностические процедуры позволили получить адекватную характеристику измеряемых показателей.

Обработка и сравнение результатов проводилась с использованием качественного анализа и методов математической статистики: критерий однородности χ^2 (Хи-квадрат Пирсона); U-критерий Манна-Уитни, предназначенный для оценки достоверности различий между двумя независимыми выборками и двухвыборочный критерий W-критерий Вилкоксона (критерий Уилкоксона) для связанных выборок, входящих в пакет программ Statistica 10. Выбор данных статистических методик обусловлен тем, что они относятся к непараметрическим методам обработки данных, рекомендуемых в случае, если распределение данных отличается от нормального и объем выборок ($N, M \leq 50$). [191, с. 60; 136], что соответствует условиям нашего исследования.

Таким образом, в данном параграфе мы обозначили цель и задачи нашей экспериментальной работы, определили этапы, методы и приемы организации эмпирического исследования, выявили критерии и показатели оценки профессиональной направленности обучающихся по направлениям бакалавриата (студентов вуза), описали методику группировки числовых значений показателей по уровням сформированности профессиональной направленности, обосновали выбор методик для диагностики уровня профессиональной направленности и методы обработки данных. В параграфе 2.2. представлено описание организации констатирующего эксперимента и его результатов, с процедурой проведения формирующего эксперимента можно ознакомиться в параграфе 2.3., анализу и интерпретации данных по результатам формирующего этапа эксперимента посвящен § 2.4.

2.2. Организация констатирующего эксперимента и интерпретация его результатов

Вслед за И.П. Подласным, под констатирующим экспериментом мы понимаем «метод срезов», ориентированный на «установление фактического состояния исследуемого объекта», главная цель которого – «зафиксировать реалии» [146, с. 42-44]. Иными словами, констатирующий эксперимент мы представляем как метод, позволяющий эмпирически подтвердить наличие гипотетически сформулированной проблемы на основании наблюдаемых фактов, установить степень необходимости введения инновации и наличия необходимых условий для проведения эксперимента. В процессе констатирующего эксперимента уточняется методика исследований и методика сбора эмпирических данных.

Наряду с решением основной цели высшего образования – «обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии» [186, Ст. 69], высшие учебные заведения вынуждены решать ряд практических задач, одна из которых – это сохранение контингента, т.е. снижение числа отчислившихся, процент которых наиболее высок на первых двух курсах обучения. Исходя из результатов пилотного обследования и на основании анализа документации (внутривузовские приказы об отчислении ФГБОУ ВО ПГАТУ), наиболее «проблемными» в этом плане представляются студенты-агрехимики и студенты-агрономы [31]. Нами было сформулировано предположение, что уход студентов с первых курсов обучения обусловлен низкой заинтересованностью в будущей профессии, что является следствием низкой мотивации к профессиональной и учебной деятельности по выбранному направлению, обусловленное недопониманием ее значимости и возможностей самореализации в будущей трудовой деятельности, т.е. низким уровнем профессиональной направленности.

Констатирующий эксперимент проводился в два этапа: 1) изучение документации для установления имеющейся ситуации по ее формальным признакам; 2) проведение диагностического среза студентов третьего года обучения на предмет сформированности критериев ПН. Выбор респондентов для констатирующего эксперимента из числа обучающихся перешедших на третий курс (срез проводился в сентябре) основан на результатах эмпирических исследований Г.Ю. Любимова, С.Ф. Шляпина, И.В. Клименко и классификации кризисов профессионального становления Э.Ф. Зеера, согласно которым в период профессиональной подготовки (а именно на 3-м курсе) многие учащиеся переживают *кризис профессионального выбора*, проявляющийся в разочаровании в получаемой профессии, появлении сомнений в правильности профессионального выбора, падении интереса к учебе. При этом, чем устойчивее профессиональная направленность, тем успешнее преодоление кризиса выбора профессии и меньше отток обучающихся.

На первом этапе констатирующего эксперимента, для подтверждения выдвинутой гипотезы, мы побеседовали с заместителями деканов факультетов по учебной работе, провели анализ личных дел студентов, экзаменационных ведомостей, внутривузовских приказов, личных заявлений обучающихся по направлениям подготовки 35.03.04 «Агрономия», условно студенты-агрономы (40 человек) и 35.03.03 «Агрохимия и агропочвоведение», условно студенты-агрохимики (50 человек), в том числе и тех, кто обучался, но ушел, не доучившись до третьего курса. Результаты данного анализа представлены в таблице 7.

Как видно из таблицы 7, из 40 человек – студентов-агрономов, поступивших на 1 курс, на второй год перешло 33 человека, что составляет 82,5%, а на третий – 27 человек – 67,5% от числа поступивших. Основной причиной отчисления является наличие академической задолженности. При этом, лишь 21 студент (52,5%) сдали переводную на третий курс сессию в срок.

Таблица 7 – Динамика учебных результатов студентов с 1 по 3 курс

	Студенты-агрономы		Студенты-агрохимики	
	чел./балл	%	чел./балл	%
Количество поступивших на 1 курс	40	100	50	100
Средний балл ЕГЭ	147,75	-	156,24	-
Средний балл по итогам 2-х сессий 1 курса	3,51	-	3,68	-
Количество студентов перешедших на 2 курс	33	82,5	41	82
Средний балл по итогам 2-х сессий 2 курса	3,34	-	3,47	-
Количество студентов перешедших на 3 курс*	27	67,5	34	68
Количество студентов перешедших на 3 курс без академической задолженности	21	52,5	27	54

* - анализ документации проводился в сентябре, до официального приказа об отчислении

Из 13 отчисленных студентов 9 по академической неуспеваемости (69%), к которым можно прибавить «должников» (6 человек), составляющих группу потенциальных претендентов на отчисление; 4 человека (7,5%) – по иным причинам (семейные обстоятельства, состояние здоровья, уход в армию, перевод на другой факультет). Однако и те, кто сессии сдал в срок, не демонстрируют высокий уровень успеваемости, о чем свидетельствует средний балл по итогам 4-х сессий – 3,42. Схожую ситуацию мы наблюдаем и в группе студентов-агрохимиков.

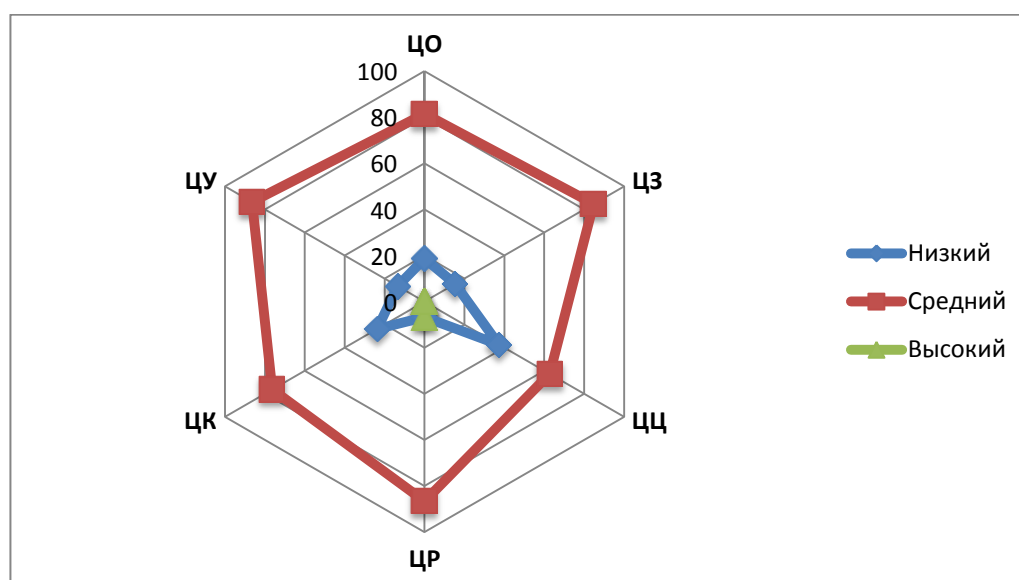
На втором этапе мы провели исследование уровня профессиональной направленности будущих бакалавров с помощью подобранных нами диагностических методик. В исследовании приняли участие 27 студентов-агрономов и 32 студента-агрохимика. Всего выборка составила 59 респондентов. Качественно-количественный анализ позволил нам получить следующие результаты.

Ценностный критерий ПН представлен шестью показателями-ценностями: «ценности-отношения» (ЦО), «ценности-знания» (ЦЗ),

«ценности-цели» (ЦЦ), «ценности-результат» (ЦР), «ценности-качества» (ЦК), «ценности-умения» (ЦУ). Согласно правилам интерпретации данных по методике Н.А. Самойлик [166], сырые баллы были переведены в стеньи, которые в дальнейшем были ранжированы по уровням профессиональной направленности. Результаты представлены в таблице 8. Графически полученные результаты представлены на рисунке 3.

Таблица 8 – Показатели уровня профессионально-ценностных ориентаций студентов 3 курса (констатирующий эксперимент)

Показатель	Уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
	Кол-во человек	%	Кол-во человек	%	Кол-во человек	%
1. Ценности-отношения	11	18,6	48	81,4	0	0
2. Ценности-знания	9	15,25	50	84,75	0	0
3. Ценности-цели	22	37,3	37	62,7	0	0
4. Ценности-результат	4	6,7	51	86,6	4	6,7
5. Ценности-качества	14	23,7	45	76,3	0	0
6. Ценности-умения	8	13,5	51	86,5	0	0



Обозначения: ЦО – «ценности-отношения», ЦЗ – «ценности-знания», ЦЦ – «ценности-цели», ЦР – «ценности-результат», ЦК – «ценности-качества», ЦУ – «ценности-умения»

Рисунок 3 – Показатели уровня профессионально-ценностных ориентаций обучающихся на 3 курсе (констатирующий эксперимент)

Из таблицы и рисунка видно, что сформированность *ценностного компонента ПН* студентов-третьекурсников находится в основном на среднем и низком уровнях. «Ценности-отношения», «ценности-знания», «ценности-результат», «ценности-качества», «ценности-умения» представлены наибольшим количеством человек, продемонстрировавших средний уровень сформированности данных показателей (от 76,3% до 86,6%). Это свидетельствует о том, что большинство респондентов характеризуется неустойчивостью (от положительных до крайне отрицательных) профессиональных отношений с коллегами («ценности-отношения»). Ориентация на знаниевую составляющую профессии связана с получением личной выгоды («ценности-знания»). Саморазвитие в профессиональной деятельности носит расплывчатый характер, отсутствует представление о значимости профессиональной деятельности для развития личности («ценности-результат»). В решении профессионально-важных задач проявляют ситуативную активность, что связано с ограниченностью круга профессиональных способностей и отсутствием мотивации их проявлять. Следует отметить, что почти четверть опрошенных (низкий уровень по критерию «Ценности-качества») нуждается в одобрении со стороны коллег или других представителей профессионального сообщества. Вследствие отсутствия профессиональной самостоятельности эти обучающиеся могут проявлять безынициативность и неисполнительность, в некоторых ситуациях строгое следование инструкциям и приказам, в профессиональной деятельности стараются особенно не выделяться, некоторые профессиональные и личностные качества стремятся скрыть, чтобы не привлекать к себе внимание («ценности-умения»). По показателю «ценности-цели» выборка разделилась на две практически равные части между низким и средним уровнями. Половина студентов выражает неудовлетворенность результатом профессиональной деятельности, не способна адекватно оценить социальную значимость и цель реализуемой профессиональной деятельности. Личностно значимой целью

профессиональной деятельности они считают повышение уровня материального благополучия (низкий уровень – 42,4%). Вторая половина (средний уровень – 54,2%) – в достаточной мере удовлетворена результатами профессиональной деятельности. Личностно значимой целью профессионального развития этих студентов является повышение своего профессионального статуса. Они эмоционально реагируют на неудачи в ходе достижения профессиональных целей. Лишь два человека (3,4%) демонстрируют высокий уровень удовлетворения результатами профессиональной деятельности в ситуации абсолютного успеха. Личностно значимой целью профессионального развития для них является профессиональная самореализация. Они имеют четкие представления о результате профессиональной деятельности для себя и для социума, осознают и принимают ее социальную значимость.

Мотивационный критерий ПН представлен шестью показателями, позволяющими оценить уровень мотивации к учебной и профессиональной деятельности. Необходимость изучения двух видов мотивации обусловлено тем, что в период обучения в вузе они находятся в тесной взаимосвязи и, в конечном итоге, определяют профессиональную направленность [92; 112; 157]. Распределение результатов диагностики мотивационного компонента по уровням отображены в таблице 9 и рисунке 4.

Первые три показателя, представленные в таблице 9, показывают выраженность учебной мотивации и отвечают на вопрос – для чего опрошенные студенты учатся в вузе. Средние значения в целом по выборке показывают, что ни один из изучаемых мотивов не является доминирующим. Самый высокий результат (7,05 баллов из 12,6 возможных) обучающиеся продемонстрировали по мотиву «Приобретение знаний», но лишь 9 человек из 59 считают, что для овладения профессией необходимо основательное изучение всех дисциплин и готовы самостоятельно повышать свой уровень знаний без напоминания из вне. 76,25% (45 человек) показали средний уровень стремления к приобретению знаний. Они нуждаются в

периодическом стимулировании и не готовы отдавать все силы при подготовке к экзаменам.

Таблица – 9 Показатели уровня мотивационного компонента ПН студентов 3 курса (констатирующий эксперимент)

Показатель (макс.балл)	Уровень	Среднее значение	Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
			Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%
1. Приобретение знаний (12,6)		7,05	5	8,5	45	76,25	9	15,25
2. Овладение профессией (10)		3	39	66,1	18	30,5	2	3,4
3. Получение диплома (10)		5,9	8	13,5	31	52,5	20	34
4. Внутренний мотив (ВМ) (5)		3,9	0	0	20	34	39	66
5. Внешний положительный мотив (ВПМ) (5)		3,8	0	0	30	50,8	29	49,2
6. Внешний отрицательный мотив (ВОМ) (5)		3,4	8	13,5	19	32,2	32	54,3

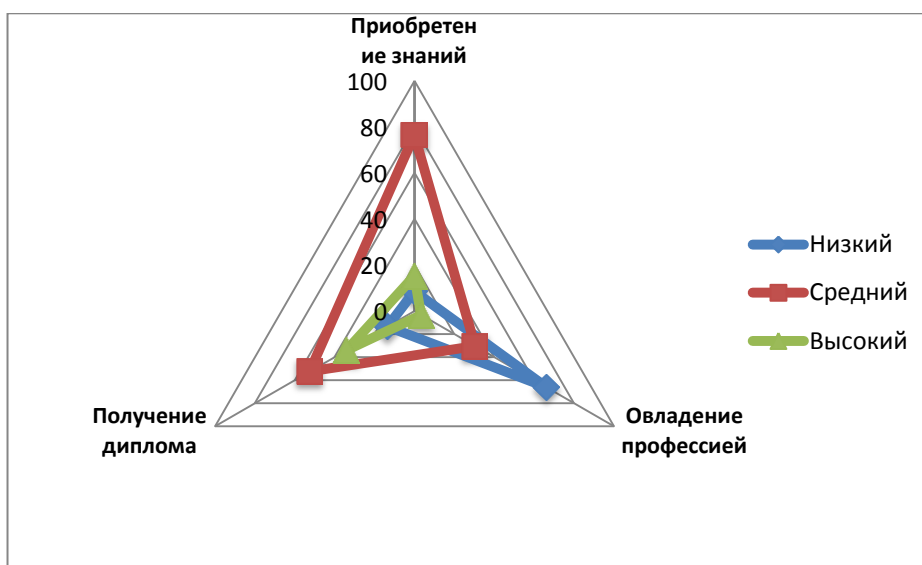


Рисунок 4 – Показатели уровня учебной мотивации студентов 3 курса

Что касается мотивов «Овладение профессией» и «Получение диплома», то здесь прослеживается следующая тенденция: стремление приобрести диплом при формальном усвоении знаний, доминирует (86,5% опрошенных: на среднем – 52,5% и высоком – 34% уровнях) над желанием овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества (96,6% опрошенных: 31,5% средний и 66,1% низкий).

Показатели мотивации профессиональной деятельности (последние 3 критерия в табл. 9) позволяют определить, каким типом мотивации, внутренней или внешней руководствуются респонденты при выборе профессиональной деятельности. В результате был получен следующий обобщенный мотивационный комплекс личности респондентов (тип соотношения между собой трех видов мотивации): $BM \geq VPM \geq BOM$, что соответствует среднему уровню выраженности мотивации профессиональной деятельности. Следует отметить, что все студенты ориентированы на работу, которая имела бы для них значение сама по себе, по своему содержанию, а также удовлетворяла бы иных потребности, внешние по отношению к содержанию самой деятельности (мотивы социального престижа, зарплаты и т.д.). Об этом свидетельствует распределение студентов в соотношении практически 50/50 между средним и высоким уровнями по критериям «Внутренний мотив» и «Внешний положительный мотив». Однако достаточно высок процент тех, для которых отсутствие критики со стороны руководителя или коллег и возможных наказаний или неприятностей является определяющим в профессиональной деятельности. Лишь 8 человек (13,5%) опрошенных продемонстрировали низкий уровень значимости «Внешнего отрицательного мотива».

Когнитивно-рефлексивный критерий ПН позволяет нам определить уровень осведомленности респондентов о выбранной ими профессии, который выражается в полноте знаний о: 1) способностях и профессиональных качествах специалиста выбранной ими профессии; 2) профессионально значимых знаний и умений, необходимых для успешного выполнения трудовых функций в сфере получаемого профессионального направления; 3) условиях и орудиях будущего труда; 4) возможных должностях и местах работы после окончания университета.

Уровень знания студентов о способностях и профессионально важных качествах (ПВК), обеспечивающих успешность выполнения будущей профессиональной деятельности, оценивался по двум критериям: количеству

написанных студентами способностей и качеству, т.е. по их совпадению с ПВК получаемой респондентами специальности. Каждая личностная характеристика, не противоречащая достижениям в профессии оценивалась в 1 балл, а качество, которое, согласно имеющимся профессиограммам, относится к профессионально значимым – в 2 балла. В результате качественного и количественного анализов ответов, данных студентами на открытые вопросы авторского опросника «Я в профессии» мы можем видеть следующую картину (табл.10, 11; рис. 5).

Таблица 10 – Показатели уровня когнитивно-рефлексивного компонента ПН студентов 3 курса (констатирующий эксперимент)

Показатель	Уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
	Кол-во человек	%	Кол-во человек	%	Кол-во человек	%
1. Способности, профессиональные качества	29	49,1	28	47,5	2	3,4
2. Знания и умения	56	95	3	5	0	0
3. Условия и орудия труда	59	100	0	0	0	0
4. Место работы и должности	45	76,3	14	23,7	0	0

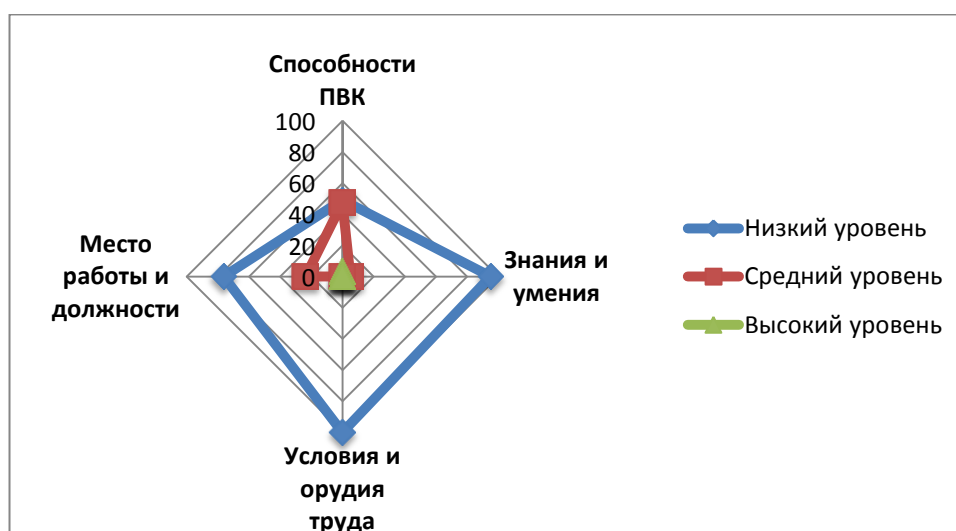


Рисунок 5 – Показатели уровня когнитивно-рефлексивного компонента ПН студентов 3 курса (констатирующий эксперимент)

В таблице 10 и на рисунке 5 представлено ранжирование по количественному признаку, из которого видно, что студенты недостаточно

полно смогли описать личностную характеристику профессионала, что позволяет нам предположить, что они плохо понимают, какими они должны быть, чтобы быть успешными в области своего будущей профессии.

В таблице 11 приведены результаты качественного анализа профессионально важных качеств, упомянутых студентами в своих ответах.

Таблица 11 – Результаты качественного анализа ПВК

Количество упоминаний ПВК	Количество человек	%
0	26	44,1
1	25	42,4
2	5	8,5
3	3	5
4	2	3,4

Из таблицы видно, что 44,1% респондентов ограничились в описании личностного портрета профессионала общекультурными способностями или оставили вопрос без ответа. Такое же количество студентов внесли в перечень способностей профессионала лишь одно ПВК. Только 10 человек из 59 (17% от общего числа опрошенных) назвали по 2, 3 или 4 профессиональных качества, характеризующих их профессию. Профессионально важные качества, которые были названы студентами: 1) развитые математические, аналитические, логические способности (4 чел.); 2) способность принимать быстрые и нестандартные решения (2 чел.); 3) способность к концентрации внимания (8 чел.); 4) высокий уровень развития оперативной и долговременной памяти (1 чел.); 5) физическая и эмоциональная выносливость (6 чел.); 6) развитый глазомер (1 чел.); 7) организаторские способности (3 чел.); 8) ответственность (10 чел.); 8) наблюдательность (1 чел.).

Обращает на себя внимание тот факт, что все опрошенные испытали затруднения в определении условий и орудий труда специалиста выбранной ими профессии (см. табл. 10, п. 3). Наиболее часто встречающиеся ответы –

«трудные», «тяжелые», «не знаю», «не имею представления», «на 4 курсе узнаю», «на свежем воздухе», «на селе». Несмотря на то, что последние два ответа засчитывались нами как положительные, это не отражает понимание студентами специфики своей будущей профессии. На вопрос, где и кем я смогу работать после окончания университета 19 человек – треть опрошенных не знают на него ответа, еще треть ограничилась ответом «в сельском хозяйстве», «в лаборатории», «в полях», «агрономом», «агрохимиком», т.е. общими фразами или названием профиля своего обучения. Лишь 19 человек (32,2% опрошенных) продемонстрировали более развернутые знания о сферах деятельности, об имеющихся трудовых постах и родственных профессиях. Среди названных были следующие: «свое дело», «эколог», «почвовед», «технолог», «лаборант», «научный сотрудник», «криминалистическая лаборатория», «преподаватель», «агрохимическая служба», «министерство сельского хозяйства», «перерабатывающие предприятия». По низкому уровню осведомленности студентов третьего курса о возможных перспективах своего профессионального пути и вариантах трудоустройства по получаемой ими профессии можно судить и/или об ограниченном кругозоре респондентов в области «мира профессий», и/или об отсутствии у них перспективных планов на трудовую деятельность, связанную с выбранной специальностью, и/или недостаточное осознание практической значимости и, как следствие, области применения тех компетенций, которые они получают в университете.

Критерий устойчивости профессиональной направленности носит интегративный характер, т.к. уровень устойчивости профессиональной направленности зависит от уровня сформированности ценностного, мотивационного и когнитивно-рефлексивного компонентов ПН. Данный критерий измеряется отдельной методикой, результаты которой являются дополнительным подтверждением данных, полученных при исследовании структурных компонентов исследуемого явления. Критерий устойчивости ПН отражает степень выраженности стремления к овладению будущей

профессией и работе по ней, а также уровень «удовлетворенности – неудовлетворенности» человека своей будущей профессией. Результаты опроса можно видеть на рисунке 6.

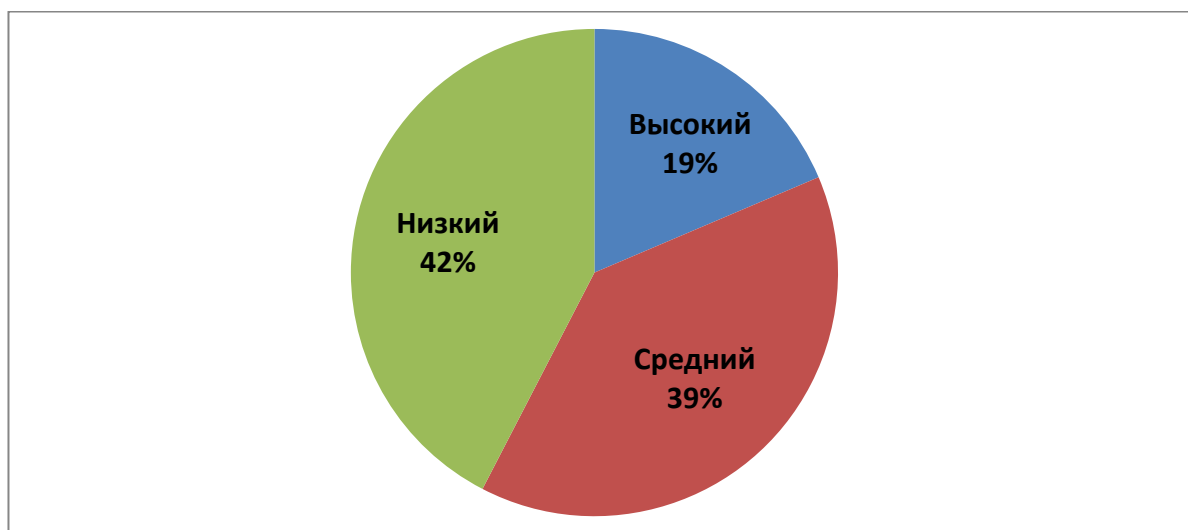


Рисунок 6 – Показатели уровня устойчивости ПН студентов 3 курса (констатирующий эксперимент)

Как видно из рисунка, высокий уровень показали лишь 19% студентов. Их характеризует стремление к овладению избранной профессией, желание работать и дальше совершенствоваться по данной профессии в будущем. Оставшиеся 81% опрошенных разделились в равной степени между средним и низким уровнями: 23-ем студентам (39% - средний уровень) получаемая профессия в целом нравится, вероятно они имеют круг знакомых – специалистов в области избранной профессии, но они не считают выбранную профессию делом своей жизни; 25 обучающихся (42% - низкий уровень) вынужденно учатся на данном факультете, они поступили в вуз по причинам, не связанным с профессионализацией, а, скорее всего, по требованию родителей, или близости к дому, или в силу невысокого балла по ЕГЭ и др. Эти студенты не видят ничего хорошего для себя в своей будущей профессии. Приобретаемая профессия им малоинтересна и, при возможности, будут работать по другой специальности. Полученные данные по интегративному показателю «Устойчивость профессиональной

направленности» подтверждают результаты, полученные по рассмотренным выше критериям профессиональной направленности.

Таким образом, проведенное нами эмпирическое исследование на этапе констатирующего эксперимента подтверждают выдвинутую нами ранее гипотезу о том, что отток студентов с первых курсов обучения обусловлен низкой заинтересованностью в будущей профессии, что является причиной низкой мотивации к профессиональной и учебной деятельности по выбранному направлению, обусловленное непониманием ее значимости и возможностей самореализации в будущей трудовой деятельности, т.е. низким уровнем профессиональной направленности будущих бакалавров. В следующих двух параграфах представлены описание комплекса мероприятий по формированию профессиональной направленности будущих бакалавров посредством кураторской деятельности и интерпретация результатов, полученных на этапе формирующего эксперимента.

2.3 Организация и реализация формирующего эксперимента по формированию профессиональной направленности будущих бакалавров средствами кураторской деятельности

Цель данного параграфа – описание организационно-методических аспектов формирования профессиональной направленности студентов аграрного вуза посредством кураторской деятельности. В рамках формирующего эксперимента проверялась эффективность деятельности куратора студенческой группы по формированию профессиональной направленности обучающихся, обеспеченной комплексом педагогических условий, представленных в организационно-процессуальном блоке структурно-функциональной модели (§ 1.4).

Формирующий этап исследовательской работы предполагал три стадии (этапа) проведения эксперимента. *На первой стадии* 1) произведены замеры критериев профессиональной направленности у поступивших на первый курс; 2) подготовлен комплекс мероприятий по формированию

профессиональной направленности обучающихся по направлениям бакалавриата: составлен план деятельности куратора, прописаны конспекты кураторских часов, подобраны профориентационные и деловые игры, проектные задания и др. *Вторая стадия* – это этап внедрения разработанной системы мероприятий по формированию профессиональной направленности в процесс профессиональной подготовки обучающихся по направлениям бакалавриата аграрного вуза. *На третьей стадии* 1) проведены повторные замеры показателей профессиональной направленности; 2) выполнено обобщение и интерпретация полученных данных. В данном параграфе рассмотрены первые два этапа формирующего эксперимента. Обобщение результатов и их интерпретация описаны в параграфе 2.4.

В формирующем эксперименте приняли участие две группы обучающихся на факультете агротехнологий и лесного хозяйства, направление «Агрономия» Пермского ГАТУ им. Д.Н. Прянишникова – условно студенты-агрономы. Всего 48 человек. В качестве экспериментальной группы (ЭГ) были определены студенты-агрономы группы Аб-11 (24 человека), в качестве контрольной группы (КГ) – студенты-агрономы группы Аб-12 (24 человека). В КГ осуществлялся обычный образовательный процесс, где роль куратора ограничивалась, главным образом, «информационной», «контролирующей» и «планово-отчетной» функциями. В воспитательном процессе ЭГ была использована совокупность мероприятий по формированию профессиональной направленности (ПН) обучающихся вуза, реализуемая куратором в рамках доминирующего, профессионального направления воспитательной деятельности в период получения высшего образования. Мы назвали данную совокупность *программой формирования профессиональной направленности* (программа ФПН).

Цель программы ФПН: организация педагогического сопровождения профессионального становления студентов средствами кураторской деятельности и создание условий для формирования у них положительного

отношения к обучению в вузе и к будущей профессии, готовности планировать свою трудовую деятельность с учетом востребованности получаемой профессии и региональных особенностей рынка труда.

Основная ответственность за планирование и исполнение программы ФПН была возложена на куратора академической группы, избранного из числа ППС и осуществлявшего воспитательную работу в группе обучающихся в рамках официально закрепленных за ним должностных обязанностей, в объеме 100 часов в год. Куратор выступал в роли профориентатора, основными функциями которого являются *«профессионально-адаптационная»* и *«организационно-координирующая»*, описание которых было представлено в § 1.1. Выполнение *«информационно-ориентационной»*, *«диагностической»*, *«интеграционной»*, *«контролирующей»* и *«планово-отчетной»* функций являлись важным требованием для эффективной реализации программы ФПН при условии их соотнесенности с основными функциями.

Обозначенная цель, особенности формируемого явления (профессиональная направленность личности), специфика воспитательного процесса в вузе и функциональные требования к куратору определили следующий круг задач на этапе разработки программы ФПН:

- 1) изучить особенности профессионального становления студентов в период обучения в вузе;
- 2) разработать методико-дидактический материал, в зависимости от стадии становления студента-будущего профессионала;
- 3) прописать план работы куратора по формированию профессиональной направленности (циклограмма).

На этапе внедрения программы ФПН в учебно-воспитательный процесс решались следующие задачи:

- 4) ознакомить участников, задействованных в программе ФПН, с планом воспитательной работы и разъяснить их роль в ее реализации;

5) реализовать все намеченные в циклограмме воспитательные события.

Разработка и реализация программы ФПН осуществлялись с соблюдением следующих принципов: – *целостность, системность, преемственность* – единство и взаимосвязь между всеми компонентами педагогического процесса, соединение образовательного процесса с системой профориентационной работы, логическая последовательность и связь между образовательными событиями, предлагаемыми в рамках воспитательной деятельности куратора; – *природо- и культуросообразность* – выстраивание педагогического процесса в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями обучающихся при максимальном использовании в воспитании и образовании культуры той среды, в которой находится студент; – *открытость и конструктивное сотрудничество* – возможность включения в реализацию программы всех заинтересованных субъектов: обучающихся, преподавателей, родителей, специалистов-производственников; – *профессиональная целесообразность и политехнизм* – подбор содержания, методов, форм педагогического процесса, направленный на подготовку не просто специалистов с учетом выбранной специальности и с целью формирования профессионально важных качеств, знаний и умений, но и позволяющий обучающимся переносить полученные знания из одной профессиональной области на другую [139]; – *междисциплинарная интеграция* – взаимопроникновение содержания разных учебных дисциплин и кураторских часов, создание единого образовательного пространства, обладающего целостным потенциалом развития с помощью использования инновационных педагогических и дидактических методов, организационных форм воспитания и формирования компетенций [198, с. 49].

Решению *первой задачи* (изучить особенности профессионального становления студентов в период обучения в вузе) было уделено достаточно большое внимание в теоретической главе нашей диссертационной работы (§ 1.1). На данном этапе исследования напомним главное: проанализировав

описанные в научной литературе особенности профессионального становления студентов в период обучения в вузе, можно заключить, что наиболее важным периодом профессионализации являются первый и второй курсы. Приобретенные по итогам двух первых лет обучения в вузе личностные качества являются основой, предпосылкой и условием успешности преодоления кризисов профессионализации и продуктивности прохождения следующих ее этапов. Предложенная нами программа формирования профессиональной направленности рассчитана на работу со студентами первого и второго курсов. Каждый год представляет собой этап (цикл) формирования ПН, имеющий свою подцель (относительно основной цели программы ФПН) и ориентированный на решение конкретных задач. *Целью первого года* работы куратора со студентами является *адаптация обучающихся к социокультурной среде вуза*. Перед куратором ставятся *задачи*: 1) помочь обучающимся в осмыслении и принятии требований существования в новой социальной и культурной ситуации (среде вуза), 2) сформировать коллектив, усилить сплоченность и организованность членов академической группы, 3) актуализировать общеучебные навыки и умения, повысить общую готовность к выполнению длительной умственной работы; 4) переориентировать обучающихся со школьного понимания обучения (получение общих знаний, умений и навыков) на вузовскую (получение профессионально значимых компетенций) [37; 157]. На данном этапе делается акцент на поддержание и усиление таких качеств личности, как уверенность в себе, трудолюбие, настойчивость в достижении цели, внимательность, самоорганизованность, любознательность, заинтересованность в учебном процессе и пр. Мы убеждены в том, что без успешной адаптации к условиям обучения в конкретном учебном заведении невозможен процесс формирования направленности на получаемую в данном вузе профессию [62; 140]. Поэтому деятельность куратора на первом курсе можно расценивать как подготовительную, но необходимую и обязательную для достижения основной цели – формирование человека-субъекта труда.

Цель второго года работы куратора – адаптация обучающихся к будущей и/или смежной с ней профессии. Предполагается, что, благодаря продуктивной работе куратора в течение первого года, студенты комфортно чувствуют себя в стенах университета, они научились справляться с учебной нагрузкой. Вчерашние школьники привыкли к тому, что они студенты и уже знают ответ на вопросы: «Где я учусь?», «Как нужно учиться?», имеют общее представление о получаемой профессии. На втором курсе конкретизируются следующие два вопроса: «На кого и для чего я учусь?». Данный этап является основным в формировании ПН. Эффективность его прохождения окажет влияние на то, насколько остро пройдет кризис выбора профессии на третьем курсе, какое решение примет обучающийся в итоге (продолжить обучение или уйти). К основным задачам куратора на данном этапе относятся: 1) способствовать осмыслению и принятию обучающимися важности и ценности трудовой деятельности по выбранной профессии; 2) обозначить диапазон вариативности будущей профессионализации с учетом получаемого в вузе профессионального направления подготовки/специальности (раскрытие перспектив получаемой профессии); 3) создать условия для ознакомления и принятия требований, которые предъявляет к специалисту будущая профессия; 4) формировать мотивационно-волевой аспект в становлении студента как будущего профессионала; 5) стимулировать и поддерживать устойчивое положительное отношение в выбранной профессиональной сфере/специальности. Мероприятия, используемые на данном этапе, ориентированы на выработку у обучающегося общих профессиональных умений, необходимых будущему специалисту; на развитие чувств собственного достоинства, общественного долга; на активизацию положительного отношения к будущей профессии и чувства удовлетворенности от процесса профессионализации.

Вторая задача (разработка методико-дидактического материала, в зависимости от стадии становления будущего профессионала) решалась с

учетом цели и задач каждого курса. Основной формой организации деятельности куратора является *кураторский час (КЧ)*. Кураторский час не относится к учебным занятиям – это гибкая по своему составу и структуре форма воспитательного, специально организованного, прямого взаимодействия куратора и обучающихся [39; 192]. Обязательным условием организации и проведения КЧ является общение, основанное на «доверительных отношениях между субъектами» воспитательного процесса [117, с. 172; 215]. Основной задачей кураторского часа является развитие чувств студентов, положительных личностных качеств, создание положительного эмоционального настроя. Продолжительность кураторского часа не нормирована. В ходе общения со студентами куратор может потратить от 10 минут до нескольких часов. Преимущества хорошо продуманного и интересно организованного кураторского часа заключаются в том, что в рамках кураторского часа можно общаться одновременно со всеми студентами учебной группы, наблюдать за их реакцией на мнение сокурсников, которое бывает важнее мнения самого авторитетного преподавателя. Он позволяет видеть учащихся в естественной атмосфере общения и решать серьезные нравственные задачи [106].

Исходя из специфики КЧ, прежде всего, как формы общения, коммуникации куратора и его воспитанников, при организации КЧ мы опирались на то, что субъектность студента, которая, будучи тесно связанной «с ценностными характеристиками личности и способностями к самоорганизации», стала необходимой социальной потребностью специалиста в современном мире [62; 149; 152; 217]. С этой целью мы использовали приемы «интерсубъективного обучения». Основная мысль данной концепции заключается в том, что при взаимодействии необходимо учитывать ценностные особенности субъектов коммуникации, «которые осознают себя в общей проблемной ситуации и стремятся, достигнув взаимопонимания, совместными усилиями добиться ее урегулирования» [29-30; 38]. Ключевая роль в интерсубъективном обучении принадлежит способности вырабатывать

«интерсубъективное знание» и «интерсубъективные отношения». Суть заключается в том, что, находясь в ситуации разрешения общей проблемной ситуации, субъективное (относительно истинное) «знание, одного человека, может иметь ценность и для других акторов-учащихся». Взаимодействие и обмен субъективными знаниями должны привести к договоренности «о признании некоторого субъективного знания истинным для ограниченного круга коммуницирующих акторов». Именно оно и будет называться «интерсубъективным знанием». При этом, достичь взаимопонимания и консенсуса в процессе принятия решений невозможно без единой системы ценностей и некой общности мировоззрения, что и определяет «интерсубъективные отношения» [38]. Важным в реализации интерсубъективного подхода является формирование интросубъективной позиции личности не только обучающегося, но и педагога (куратора), которая определяется как «направленность субъекта на самоизменение в ходе интеракции (интерсубъективной коммуникации) с другими субъектами (человек, социум, культура)» [29, с. 146].

Для преподавателя со сформированной «интерсубъективной педагогической позицией» характерно: – видение своей роли не как транслятора, а как навигатора в потоках информации и знаний; – наряду с информационными ЗУНами, формирование «информационных компетенций», способности мыслить системно, творчески, критично; – диалог как основа организации взаимодействия при соблюдении принципов самоорганизации и механизмов соучастия, преподаватель – «субъект-коммуникант, способный к интерсубъективной коммуникации»; – основная задача воспитания – формирование человека – «субъекта поступка, творца собственной жизни», способного к партнерству и сотрудничеству; – приоритетным в преподавании является не столько усвоение значительного объема информации, сколько формирование постоянной потребности в самостоятельном поиске новых знаний и приобретении новых умений и навыков; – владение инновационными и информационно-

коммуникационными педагогическими технологиями; – построение своей профессиональной деятельности в соответствии с законами фундаментальной науки. Данный способ коммуникации и выстраивания взаимоотношений со студентами является важным условием эффективности деятельности преподавателя-куратора академической группы.

В результате работы преподавателя с интересубъективной педагогической позицией предполагается «продукт» – обучающийся (выпускник) также обладающий интересубъективной позицией, для которого характерно: – заинтересованность и способность к самостоятельной работе, непрерывному саморазвитию и самоорганизации, креативность и предприимчивость; – способность своевременно находить, получать, адекватно воспринимать и продуктивно использовать новую информацию; – высокий уровень информационной культуры; – стремление к активным социальным действиям, понимание отдельной личности, общества и государства; – обладание лидерскими качествами, гражданскими и социальными компетенциями; – готовность к социально полезной самореализации, разработке проектов в различных областях созидательной деятельности [102]. Формирование обозначенных характеристик студента рассматриваются нами как основная цель воспитательной работы куратора.

Существенное отличие кураторских часов от учебных по их назначению определяет и выбор методов их организации [121]. Как отмечает И.Н. Соколовская, «куратор должен осознать, что именно он способствует созданию условий, в которых студент может почувствовать необходимость саморазвития, совершенствования своих способностей и развития талантов. <...> В соответствии с этим, во время проведения кураторских часов следует использовать интерактивные формы, основанные на ведении диалога и учета позиции каждого из его участников» [177, с. 73; 151]. Данные методы отвечают требованиям интересубъективного обучения, т.к. они «организуют процесс социального взаимодействия, на основании которого у участников возникает некое «новое» знание, родившееся непосредственно в ходе этого

процесса» [78]. В педагогике накоплен достаточно большой арсенал интерактивных методов обучения и воспитания: проблемный семинар, тематическая дискуссия, видеоконференция, пресс-конференция, вебинар, «мозговой штурм», круглый стол, брифинг, метод микроситуаций, игровое проектирование, информационный лабиринт, просмотр видеозаписей с разбором и обсуждением, моделирование конкретных проблем, деловые и ролевые игры [149] и другие, которые, выборочно, были использованы нами при разработке кураторских часов в рамках программы ФПН.

Наличие у куратора даже очень интересных разработок кураторских часов не является залогом успеха в достижении поставленных целей. Только при условии своевременного, поэтапного и последовательного по принципу преемственности их применения можно говорить об эффективности деятельности куратора. Для решения *третьей задачи* (планирование работы куратора по формированию профессиональной направленности) была выбрана такая форма планирования как циклограмма. Циклограмма – это детальное описание действий субъектов воспитательного процесса, построенное в нескольких «координатах». Важное значение, при этом, имеет взаимообусловленность всех ее компонентов. «Многомерность описания действий субъектов является отличительной чертой циклограммы по сравнению с планом мероприятий» [82, с. 53]. В нашем исследовании представлена циклограмма куратора академической группы, рассчитанная на работу с группой в течение первых двух курсов и учитывает взаимосвязь трех «координат»: время, субъекты, пространство [82, с. 54]. *Время* в предложенной циклограмме отражается в трех видах: хронологически (по календарю), академически (по семестрам, учебным годам), объемом нагрузки, отражаемой в индивидуальном плане куратора – максимум 100 часов в год. Объем нагрузки определяется временными затратами на планирование, подготовку и реализацию воспитательных мероприятий [158]. Минимальная нагрузка куратора должна составлять не менее 2 часов в неделю. *Субъекты*, деятельность которых предусмотрена в циклограмме:

1) ключевые субъекты воспитательной работы в вузе (куратор и студенты курируемой группы); 2) субъекты, способствующие достижению воспитательных целей (зам. декана по учебной и воспитательной работе, преподаватели-кураторы других групп, преподаватели-предметники, преподаватели-руководители учебных и производственных практик и НИРО, воспитатели общежитий, сотрудники структурных подразделений вуза (Управление молодежной политики и коммуникаций, Центр содействия занятости учащейся молодежи и трудоустройству выпускников, Студенческий клуб, Штаб студенческих отрядов, Студенческий профком «PROFstyle», Центр международных связей), приглашенные представители реальных аграрных производств [187]. *Пространство* – «координата» циклограммы, которая определена через 1) уровни мероприятий: внутригрупповой (ВГ), внутрифакультетский (ВФ), общевузовский (ОВ), городской межвузовский (ГМВ), всероссийский (ВР), международный (МН); 2) место проведения воспитательного события: внутри Университета (аудитория, читальный зал библиотеки, актовый зал и др.); вне стен Университета (другой вуз, театр, музей, выставка, выездная экскурсия и т.п.).

Функциональность и технологичность данной циклограммы обеспечена тем, что она синхронизирована с традиционными общевузовскими мероприятиями, зафиксированными в утверждаемых на каждый год планах внутривузовских мероприятий, внеучебной работы и научно-исследовательской работы университета; предполагает включение административного и преподавательского ресурса вуза, приглашенных производителей; дополнена методическими разработками и материалами для проведения кураторских часов; соотнесена с планово-отчетным документом «Дневником куратора». Для каждого воспитательного события определены цель и ожидаемый результат, прописана деятельность куратора и обучающихся. Циклограмма на первый курс составлена с учетом решения задач адаптации обучающихся в социокультурной среде вуза. В циклограмме на второй курс обучения намерено было опущено описание ежегодных

обязательных действий куратора, таких как посещение общежития, заполнение «Дневника куратора» и т.д., т.к. предполагается, что организацию этих действий куратор усвоил, работая по циклограмме первого курса. В план работы на второй год внесены только те кураторские часы, которые ориентированы на достижение основной цели воспитательной работы на данном этапе – формирование профессиональной направленности. Разработанная циклограмма носит опорный, структурный характер, в которую могут быть внесены изменения: по дате проведения образовательного события (хронологическое время указано в декадах), включены дополнительные мероприятия в зависимости от социально-психологических особенностей группы, потребностей студентов, актуальности решаемых проблем. Циклограмма деятельности куратора в полном объеме представлена в приложении 1.

Все запланированные в циклограмме воспитательные события можно условно разделить на четыре группы. Условность объясняется тем, что каждое мероприятие, в той или иной мере, способствует достижению результата – *повышение уровня профессиональной направленности студентов вуза*, которая проявляется в закреплении в сознании студентов положительных профессиональных ценностных ориентаций, повышении уровня учебной и профессиональной мотивации, увеличении степени изученности и осознанности содержания будущей профессии.

В основе же предложенной ниже классификации мероприятий лежит приоритетность решаемых воспитательных задач конкретного мероприятия.

1. *Мероприятия на знакомство с группой, сплочение коллектива, командообразование*: ознакомление с личными делами обучающихся; «День знаний»; «День первокурсника»; «Туристический слет»; КЧ 1, 2 «Давайте знакомиться!», посещение общежитий, Смотр-конкурс «АМИТ»; КЧ 7 «Один за всех и все за одного»; КЧ 12 «Перекресток культур».

2. *Мероприятия, ориентированные на ознакомление со структурой и традициями университета*: КЧ 3, 4 «Наш Университет – это маленькое

государство»; КЧ 5 «Мы – следующая страница истории нашего Университета»; КЧ 15 «Моя первая научная конференция в вузе».

3. *Мероприятия, направленные на поддержание учебной дисциплины и мотивации студентов группы:* КЧ 6, 19 –«Встреча с деканом» (дисциплинарная комиссия); КЧ 9 «Цени свое время!»; КЧ 10 «От сессии до сессии живут студенты весело...»; КЧ 11 «Первые итоги»; КЧ 13 «Ораторами не рождаются, ораторами становятся»; КЧ 20, 25 «Итоги 2 и 3 сессии».

4. *Мероприятия, ориентированные на формирование профессиональной направленности студентов:* КЧ 8 «История и значение аграрного образования на Урале»; КЧ 14 «Я – студент, значит, Я – исследователь»; КЧ 16 «Варгин Владимир Николаевич – основатель аграрной науки в Пермской губернии»; КЧ 17, 18 «Моя будущая профессия – Агроном»; КЧ 21 «Современное состояние и перспективы развития сельского хозяйства в России и Пермском регионе»; КЧ 22 «Профессиограмма – учимся читать, понимать и писать»; КЧ 23 «Я работаю в сельском хозяйстве» (встреча с производителем); КЧ 24, 26 «Профессиограмма - Агроном»; КЧ 27 «Всё увидеть своими глазами ...» (экскурсия на сельскохозяйственное предприятие); КЧ 28 «Выпускники нашего вуза – истории карьер сегодня»; КЧ 29 «Кем я хотел и мог бы работать ... » (профессия, должность); КЧ 30 «Агроном – профессия будущего»; КЧ 31 «Кадровое агентство».

Все воспитательные события направлены на повышение уровня осведомленности о будущей профессии и себя в этой профессии (когнитивно-рефлексивный компонент ПН), интериоризацию профессиональных ценностей (ценностный компонент ПН), заинтересованности в будущей профессии (мотивационный компонент ПН), что в совокупности определяет уровень профессиональной направленности. Первые три группы мероприятий решают задачу адаптации студентов к социокультурным условиям обучения в вузе и выполняют функцию «подготовки почвы», создания эмоционально-психологических условий для достижения основной цели деятельности куратора-профориентатора –

формирование профессиональной направленности. Исходя из этого, при дальнейшем описании организации кураторской деятельности, считаем целесообразным остановиться более подробно только на четвертой группе мероприятий, которые ориентированы непосредственно на решение основной задачи нашего педагогического эксперимента.

При организации деятельности куратора по формированию ПН студентов учитывались описанные в научной литературе этапы развития профессиональной направленности: 1) *эмоциональный настрой*; 2) *фиксированная установка на профессию*; 3) *твердая установка, устойчивый интерес и склонность к профессии*; 4) *сильное увлечение профессией*, [66, с. 55; 137]. Так как формирование профессиональной направленности в целом – это формирование ее критериев (ценностного, мотивационного, когнитивно-рефлексивного), то каждый этап развития ПН следует соотносить с этапами формирования каждого из выделенных нами компонентов.

В основу формирования ценностной составляющей профессиональной направленности положен алгоритм, состоящий из шести следующих друг за другом этапов, формирования ценностных ориентаций (ЦО), предложенный Е.Н. Шияновым: 1) *предъявление ЦО*, 2) *осознание ЦО*, 3) *принятие ЦО*, 4) *реализация ЦО*, 5) *укрепление ЦО*, 6) *актуализация ЦО* [179, с. 65; 201].

От стадии сформированности профессионально ценностных ориентаций зависит развитие мотивационного компонента ПН. Е.П. Ильин выделяет следующие три основные стадии в процессе формирования мотива: 1) *возникновение первичного абстрактного мотива* (появление абстрактной цели, потребности личности, которая побуждает к активному поиску путей и средств ее удовлетворения); 2) *поисковая активность* (деятельность, направленная на изменение ситуации или на изменение своего отношения к ней); 3) *выбор конкретной цели и формирование намерения ее достичь* (заключительный этап формирования конкретного мотива, который проявляется в постановке конкретной цели как осознанного образа будущих результатов и сознательном намерении, самопобуждении к действию,

ориентированного на достижение поставленной цели) [77]. Выделение этапов формирования мотива любого вида и уровня по А.К. Марковой базируется на последовательном увеличении количества мотивов и их качества, на закреплении мотивов в структуре личности и их соподчиненности: 1) *актуализация привычных мотивов*; 2) *постановка на основе этих мотивов новых целей*; 3) *положительное подкрепление мотива при реализации этих целей*; 4) *появление на этой основе новых мотивов*; 5) *соподчинение разных мотивов и построение их иерархии*; б) *появление у ряда мотивов новых качеств* (самостоятельности, устойчивости и др.) [118].

Когнитивно-рефлексивный, представлен совокупностью субъективных представлений о содержании профессиональной деятельности рационального характера и способностью субъекта профессионализации осознавать содержание своей учебной, научной и творческой деятельности, своего отношения к профессии и в результате осмысливать, переосмысливать и преобразовывать их в соответствии с сознательно избранным вектором активности. Когнитивная составляющая характеризуется «полнотой и адекватностью представления студента о выбранном направлении подготовки. <...> чем меньше обучающийся знает о профессии, тем менее серьезным является его отношение к учебе» [19, с. 133-134]. Рефлексивная составляющая обеспечивает функционирование и развитие всех компонентов профессиональной направленности личности в плоскости «осознанность – неосознанность» [147, с. 262-263]. В систему представлений о профессии включается: 1) *«представление о своей будущей профессии* (реальное – «кем я буду после окончания обучения» и идеальное – профессия, по которой хотелось бы работать); 2) *главная профессиональная цель* (что предполагается делать, чего хотелось бы достичь); 3) *внешние условия* достижения намеченных целей (трудности, возможные препятствия); 4) *внутренние условия* достижения намеченных целей (свои возможности, способности)» [97, с. 235]. Повышение уровня когнитивно-рефлексивного компонента ПН осуществлялось через учебный процесс, организованный

согласно требованиям ФГОС ВО и учебным планам направления подготовки «Агрономия» (набор общих и специальных дисциплин, наличие учебных и производственных практик). В деятельности куратора – через отбор, нужной для осмысления и понимания содержания будущей профессиональной деятельности, информации и способов, методов ее подачи.

Для понимания того, как должен быть организован воспитательный процесс куратором с целью формирования профессиональной направленности, мы соотнесли выделенные учеными этапы ее развития и стадии формирования ее компонентов с этапами обучения в вузе (Табл. 12).

Таблица 12 – Этапы формирования профессиональной направленности будущих бакалавров

Компоненты профессиональной направленности		
<i>Ценностный</i>	<i>Мотивационный</i>	<i>Когнитивно-рефлексивный</i>
1 этап – Эмоциональный настрой (1-2 курс)		
- предъявление и осознание ценностных ориентаций	- актуализация привычных мотивов; - возникновение первичного абстрактного мотива	- адаптация к условиям обучения в вузе, приобретение навыков учебной деятельности, получение и рефлексия первичных знаний о специфике выбранной профессии;
2 этап – Фиксированная установка на профессию (2-3 курс)		
- принятие и реализация ценностных ориентаций	- постановка на основе привычных мотивов новых целей; - поисковая активность; - положительное подкрепление мотива при реализации этих целей	- адаптация к получаемой профессии, расширение и рефлексия знаний о ней, формирование первичных профессиональных умений; - ознакомление с внешними и внутренними условиями достижения профес. цели;
3 этап – Твердая установка, устойчивый интерес к профессии (3-4 курс, магистратура)		
- укрепление ценностных ориентаций	- выбор конкретной цели и формирование намерения ее достичь; - появление новых мотивов; - соподчинение разных мотивов и построение их иерархии	- расширение и рефлексия профессиональных знаний и умений, самообразование; - закрепление представления о внешних и внутренних условиях достижения цели;
4 этап – Сильное увлечение профессией (4 курс, магистратура / самостоятельная проф. деятельность)		
- актуализация ценностных ориентаций	- появление у ряда мотивов новых качеств	- углубление и рефлексия проф. знаний и умений, формирование навыков; - самообразование, самовоспитание

Так как наш педагогический эксперимент осуществлялся на материале первого и второго курсов обучения, далее мы поясним более детально особенности формирования ПН только первых двух этапов.

Первый этап – создание *эмоционального настроя* на освоение конкретной профессии. Ella R. Kaahu утверждает, что один из базовых моментов в области высшего образования, на который необходимо обращать внимание, – это роль эмоций в процессе становления профессиональной направленности студентов, формирование положительных эмоциональных реакций студентов на их обучение [210]. На данном этапе осуществляется предъявление ценностей студенту и помощь в их осознании, что имеет место, безусловно, и в условиях учебного процесса, средствами учебных дисциплин. В рамках же специально организованного аудиторного и внеаудиторного взаимодействия «куратор – обучающийся» это воздействие дополняется и углубляется. Первоочередная задача, которую должен решить куратор на первом курсе с целью создания положительного эмоционального настроя, это введение вчерашних школьников в образовательную среду вуза, обеспечить содействие сплочению коллектива. Е.М. Климова, Ю.С. Меркушева подчеркивают, что «эмоциональная увлеченность профессией является основным механизмом профессионализации на начальном этапе обучения в вузе» [88, с. 151]. Так как преподаватель-куратор 1-2 курсов, чаще всего, не является специалистом-практиком в получаемой студентами профессии [154], главными лицами, предъявляющими ценность будущей профессии, являлись носители этих ценностей (преподаватели – руководители учебных и производственных практик и научно-исследовательской работы, производственники, встречи с которыми организовывались через посредничество Центра содействия занятости учащейся молодежи и трудоустройству выпускников ПГАТУ). Осознание ценностных ориентации личностью – это постижение содержания ценностных ориентации, действий на их основе, способов осуществления действий и прогнозирования возможных результатов, что начинает выполнять направляющую функцию

при выборе приоритетов деятельности и способствовать развитию профессиональных мотивов и профессионально значимых качеств. Содействие данному процессу со стороны куратора осуществлялось посредством ознакомления студентов и акцентирования их внимания на практической стороне будущей профессиональной деятельности (пропедевтика и рефлексия производственной практики, выезд на предприятия, с целью знакомства с условиями труда и наблюдения за отдельными процессами и вероятными результатами труда). Предъявленные извне и осознанные студентами профессиональные ценности ведут к актуализации привычных мотивов, возникновению первичного абстрактного мотива, связанного с будущей профессиональной деятельностью. На основе позитивного эмоционального настроения зарождается положительная установка обучающихся на то, чтобы освоить конкретную профессию.

Второй этап развития ПН – *фиксированная установка на профессию* связан с принятием ценностной ориентации, постановкой на основе привычных мотивов новых целей, потребностью что-то изменить в себе и вокруг себя, поиском возможностей реализовать вновь возникшие потребности. На данном этапе происходит соотнесение профессиональной ценностной ориентации с иерархией субъективно значимых личностных ценностей. Необходимо учитывать тот факт, что данный этап протекает большей частью на внутриличностном уровне, когда каждый студент сам, рефлексивно сопоставляет услышанное и увиденное в рамках учебных занятий и мероприятий, организованных куратором. Формировался и контролировался этот процесс с помощью таких приемов, используемых куратором, как: детальный разбор профессиограммы получаемой профессии; беседы по итогам экскурсий, выезда на предприятия, прохождения производственной практики; написание эссе-размышлений, «направленных на поиск личностного смысла жизни <...>, способствуя разрешению проблем, возникающих в личной и профессиональной деятельности» [103, с.2]; привлечение студентов к профориентационной работе в школах,

которые они закончили, «Дне открытых дверей» с целью популяризации своего вуза, своего факультета, своего профессионального направления и др. Все эти мероприятия ориентированы на то, чтобы активизировать процесс самостоятельного поиска информации по профессии, побудить студентов к размышлению над тем, какие «плюсы» и «минусы» они видят в выбранной профессии, какие перспективы они могут открыть для себя лично. Реализация ценностных ориентаций в деятельности и поведении проявляется в принимаемых студентом решениях, демонстрации всего потенциала в реальной деятельности, в том, насколько соответствуют личностные интересы профессиональным и их удовлетворенности, наличием положительного мотива при реализации целей.

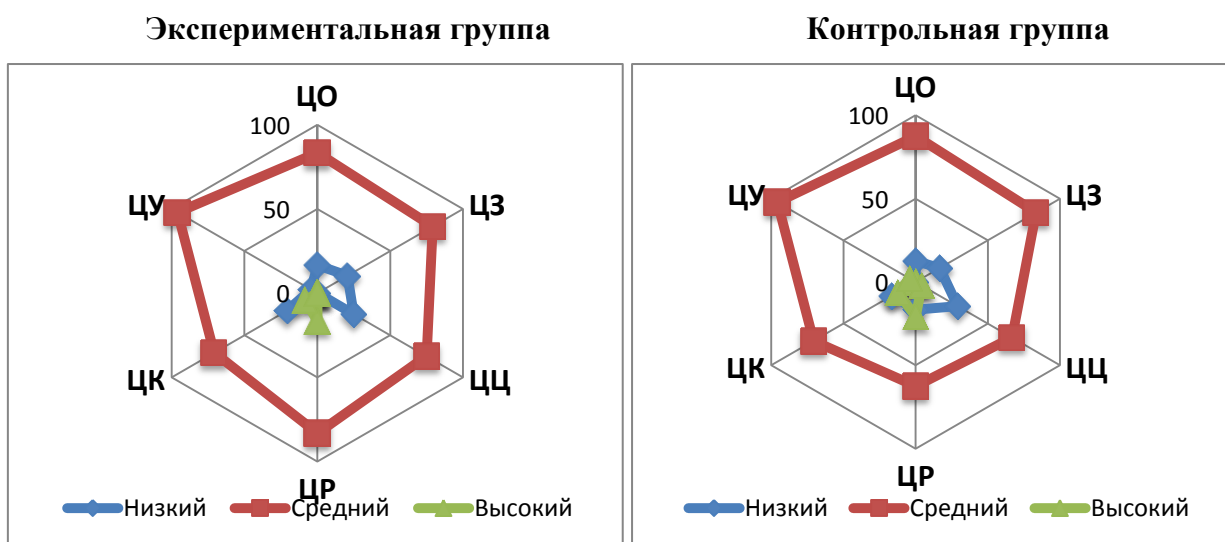
Важность первых двух этапов заключается в том, что если установка на профессию не зафиксирована, то имеющий к третьему курсу место, «кризис выбора профессии» протекает труднее. Студент принимает решение, либо сменить профессиональное направление и уйти из вуза, либо остаться, руководствуясь иными мотивами. Во втором случае, задача куратора – максимально снизить нагрузку эмоционального разочарования в профессиональном выборе и найти аргументы в пользу завершения обучения. Например, объяснить, что полученные знания, умения и навыки во время учебы не снижают, а лишь увеличивают его ценность на рынке труда, т.к. могут быть реализованы и в других, смежных с получаемой им, профессиях, или посоветовать альтернативные варианты (перевод на другой факультет). Обязательными условиями, при которых возможно развитие ПН являются свобода выбора, возможности полноценного обсуждения предлагаемых вариантов, отсутствия давления и авторитарности [179; 200], что было учтено при проведении эксперимента.

Таким образом, в данном параграфе мы рассмотрели методику формирования профессиональной направленности будущих бакалавров средствами кураторской деятельности, включающую в себя комплекс педагогических условий, обеспечивающих эффективность ее реализации.

2.4. Анализ результатов экспериментальной работы по формированию профессиональной направленности будущих бакалавров

Данный параграф посвящен анализу, обоснованию и описанию итогов экспериментальной работы по результатам реализации в воспитательном процессе бакалавров аграрного вуза структурно-функциональной модели формирования профессиональной направленности будущих бакалавров посредством кураторской деятельности. Логика формирующего педагогического эксперимента предполагает поэтапное решение следующих задач: 1) изучение и анализ результатов диагностического обследования контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) групп в начале первого курса – первый этап; 2) изучение и анализ результатов диагностического среза КГ и ЭГ в начале третьего курса, выявление количественных, качественных изменений в КГ и ЭГ и интерпретация данных, полученных в ходе формирующего эксперимента – второй этап; 3) формулировка выводов.

На первом этапе формирующего эксперимента мы провели замеры уровня показателей профессиональной направленности (ПН) КГ (24 человека) и ЭГ (24 человека) – студентов-агрономов и провели анализ результатов каждому из компонентов ПН.



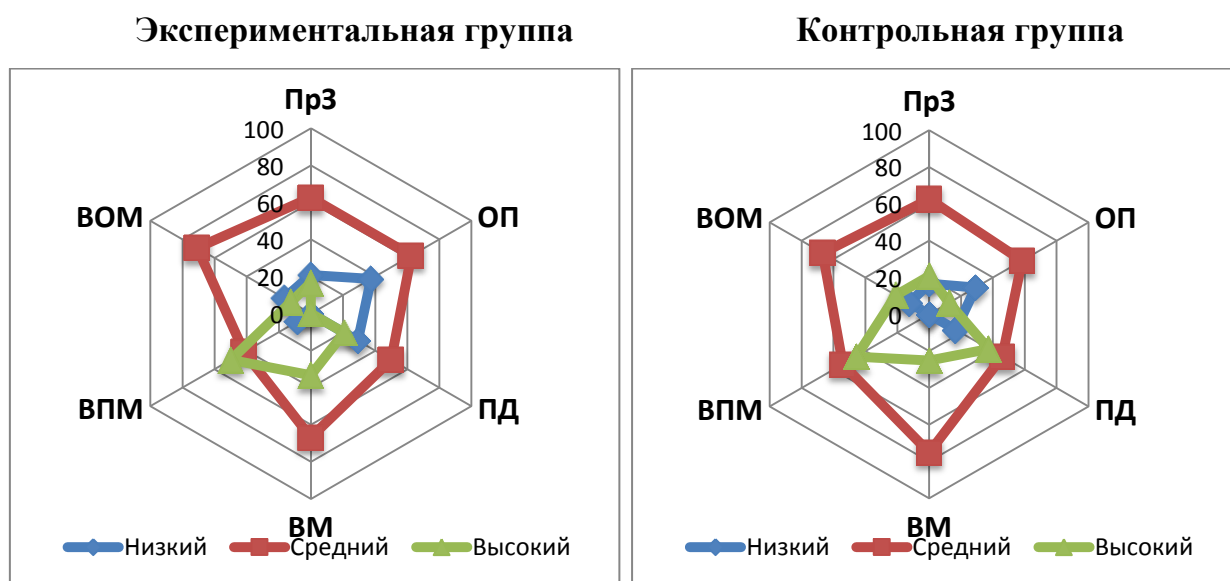
Обозначения: ЦО – Ценности-отношения; ЦЗ – Ценности-знания; ЦЦ – Ценности-цели; ЦР – Ценности-результат; ЦК – Ценности-качества; ЦУ – Ценности-умения.

Рисунок 7 – Показатели уровня профессионально-ценностных ориентаций обучающихся на 1-м курсе (Ценностный компонент ПН)

Как видно из рисунка 7, сформированность ценностного компонента ПН студентов-первокурсников находится в основном на среднем уровне (от 70,8 до 95,8% опрошенных студентов) по всем критериям. Самый высокий процент студентов, продемонстрировавших низкий уровень представлен по показателю «Ценности-цели» количеством шесть человек (25%) опрошенных в экспериментальной группе и семь человек (29,1%) контрольной группы. Высокий уровень представлен примерно одной пятой частью респондентов обеих групп лишь по одному показателю – «Ценности-результат» четыре студента ЭГ (16,7%) и пять студентов КГ (20,8%). Исходя из полученных данных, *ценностный* профиль студентов- первокурсников как контрольной, так и экспериментальной групп можно охарактеризовать следующим образом. Они удовлетворены своим социальным статусом (статусом студента), однако, испытывают определенный дискомфорт, связанный со взаимоотношениями с коллегами (однокурсниками), с руководством (преподавателями), неспособностью выполнить появившиеся профессиональные (учебные в рамках программ ВУЗа) обязанности. Присутствует некоторая ограниченность в развитии профессиональных отношений, склонность поддерживать формальные отношения (*Ценности-отношения*). Респонденты понимают значимость профессиональных знаний в реализуемой деятельности, однако, не до конца могут осознавать их важность и необходимость для профессионального развития. Они демонстрируют неготовность самостоятельно добывать профессиональные знания, ожидают получение знаний извне, в первую очередь, от преподавателей (*Ценности-знания*). Большинство обучающихся еще не могут определиться с целями профессиональной деятельности, они нуждаются во внешнем контроле при их формировании. У пятой части опрошенных понимание целей профессиональной деятельности практически полностью отсутствует. Эти студенты ставят личные ценности выше профессиональных (*Ценности-цели*). Саморазвитие в профессиональной деятельности, как результат, носит для опрошенных обеих групп

расплывчатый характер. У них отсутствует четкое представление о значимости профессиональной деятельности для развития их личности (*Ценности-результат*). Однако, именно по этому показателю, пятая часть опрошенных продемонстрировали стремление достигать конкретных результатов профессиональной деятельности, несмотря на ошибки и проблемы. Эти первокурсники ориентированы на профессиональную успешность, готовы быть мобильным и развивать черты личности, необходимые в профессии, проявлять ответственность и исполнительность (*Ценности-качества*), но, при этом не готовы проявлять креативность при реализации учебной и профессиональной деятельности (*Ценности-умения*).

Анализ результатов *мотивационного компонента ПН*, представлен на рисунке 8, из которого видно, что уровень выраженности показателей данного компонента достаточно высок.



Обозначения: Пр3 – Приобретение знаний; ОП – Овладение профессией; ПД – Получение диплома; ВМ – Внутренний мотив; ВПМ – Внешний положительный мотив; WOM – Внешний отрицательный мотив.

Рисунок 8 – Показатели уровня учебной и профессиональной мотивации обучающихся на 1-ом курсе (*Мотивационный критерий ПН*)

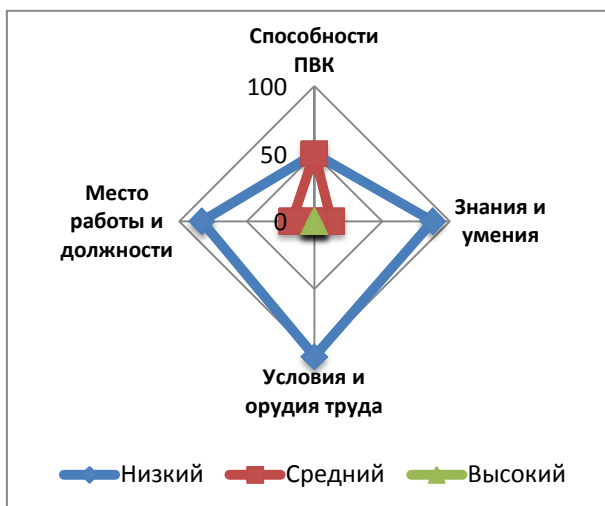
На приобретение профессиональных знаний ориентировано 79,2% студентов-первокурсников ЭГ (62,6% – средний уровень, 16,6% – высокий уровень) и 83,4% обучающихся из КГ (62,6% - средний уровень, 20,8% - высокий уровень). С целью овладеть профессией поступило 62,6% (средний

уровень) студентов ЭГ и 70,8% студентов КГ (58,3% - средний уровень, 12,5% - высокий уровень). Схожие результаты были получены и по показателю «Получение диплома».

Для обеих групп доминирующими типами мотивации профессиональной деятельности являются внутренняя и внешняя положительная мотивация. Это говорит о том, что для поступивших на первый курс молодых людей значимым является деятельность сама по себе, ее содержание, а также мотивы социального престижа, зарплаты и т.д., о чем говорит отсутствие студентов с низким уровнем по критерию «Внутренний мотив», и критерию «Внешний положительный мотив». При этом выраженность «Внешнего отрицательного мотива» также достаточно высока: 83,3% обучающихся в ЭГ и 87,5 % обучающихся в КГ продемонстрировали средний и высокий уровни выраженности данного показателя. Высокие результаты по данному критерию могут свидетельствовать о том, что управление процессом обучения и/или трудовой деятельностью осуществляется не столько самой личностью, сколько более авторитетными для респондентов людьми (родители, друзья, учителя), которые оказывают воздействие, подавляющее потребности субъекта в автономии. Лишь семь человек из 48 лишены фрустрации потребности в автономии и уважении.

Результаты исследования *когнитивно-рефлексивного компонента ПН* студентов-первокурсников приведены на рисунке 9 и в таблице 13. Распределение студентов по уровням выглядит следующим образом: по критерию 1 «Способности и ПВК» студенты обеих групп разделились 50/50 между средним и низким уровнями; данные критерия 2 «Знания и умения»: 87,5% опрошенных не знают, какими умениями и навыками они должны обладать, будучи специалистом в получаемой профессии, оставшиеся 12,5% имеют лишь поверхностное об этом представление; критерии 3 «Условия и орудия труда» и 4 «Место работы и должности» представлены преимущественно низким уровнем (в ЭГ: 3. – 100% и 4. – 83,4%, в КГ: 3. – 91,6% и 4. – 83,4%).

Экспериментальная группа



Контрольная группа

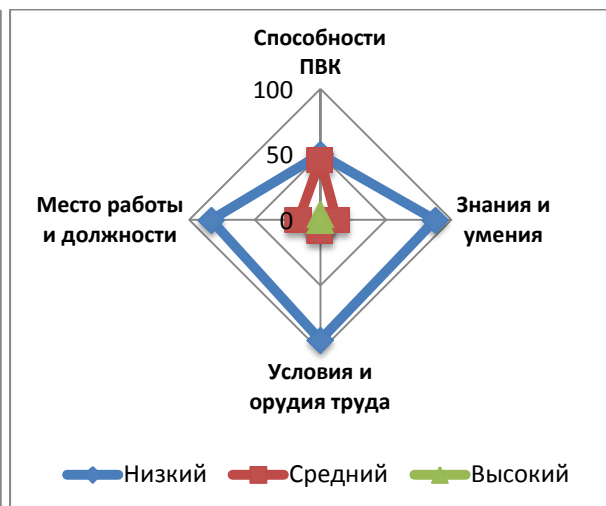


Рисунок 9 – Показатели уровня осведомленности обучающихся на 1-ом курсе о будущей профессии (Когнитивно-рефлексивный показатель ПН)

Самыми распространенными ответами на первый вопрос относительно способностей и профессиональных качеств были «трудолюбие», «целеустремленность», «образованность», т.е. те качества, которые являются общими и необходимыми при выполнении любой трудовой деятельности. Среди профессионально важных качеств были названы: «аналитические способности», «ответственность», «наблюдательность», «способность быстро принимать решения», «физическая выносливость», «коммуникабельность». Однако частота их встречаемости в ответах не велика (табл. 13).

Таблица 13 – Результаты качественного анализа профессионально важных качеств

Количество упоминаний ПВК	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Количество человек	%	Количество человек	%
0	9	37,5	7	29,1
1	10	41,7	13	54,1
2	5	20,8	2	8,4
3	0	0	1	4,2
4	0	0	1	4,2

Напомним, что выделение качеств как профессионально важных основано на анализе существующих в научной литературе профессиограмм профессии «агроном». При определении знаний и умений первокурсники

ограничились фразами: «знать, как работать в этой сфере», «предметы, которые преподают», «уметь практически все, что связано с моей профессией» и т.д. Рассуждая над условиями и орудиями труда, студенты определяют их как «трудные», «на свежем воздухе» или описывают желаемые условия работы: «высокая заработная плата», «комфортные», «хороший коллектив», «наличие оборудования и техники» (без уточнения какой). Так же отсутствует конкретизация своего трудоустройства в будущем (место и должность). Будущее трудоустройство респонденты видят, в большинстве случаев, в должности агронома в сельскохозяйственном предприятии, в возможности создать свое дело. В нескольких ответах встретился вариант «в теплице» и в одном случае – «научный сотрудник».

Данные, полученные по компонентам профессиональной направленности, нашли свое отражение и в показателе «Устойчивость профессиональной направленности» (рисунок 10).

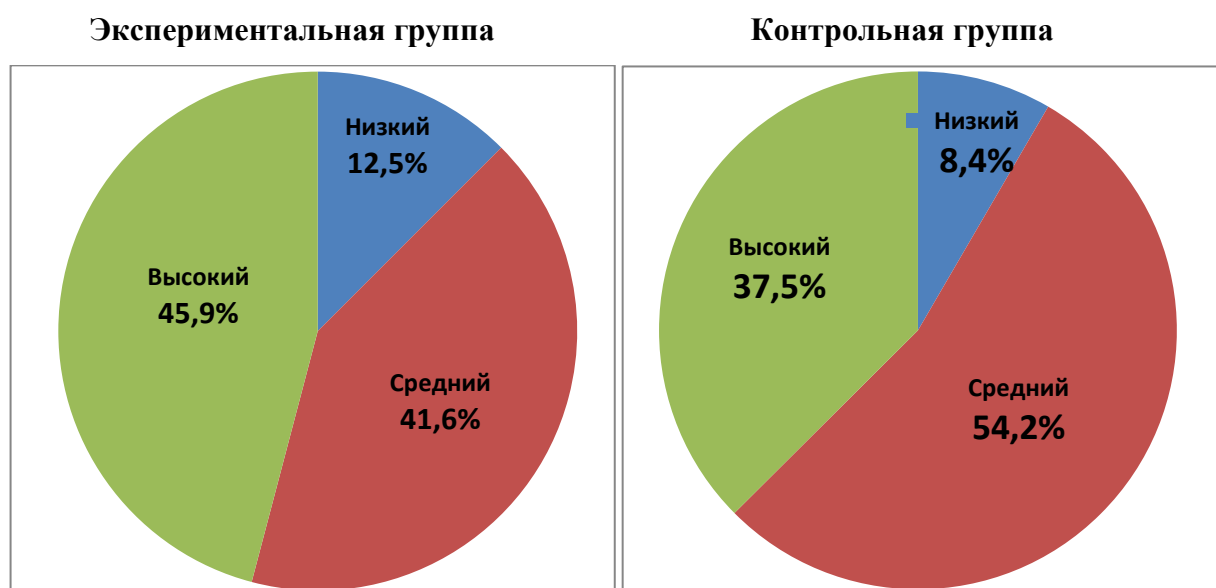


Рисунок 10 – Уровень устойчивости профессиональной направленности студентов 1-го курса

Респонденты продемонстрировали достаточную силу направленности и высокую степень выраженности стремления к овладению профессией и работе по ней: 43 человека (89,5%) из 48 находятся на среднем и высоком уровнях.

После проведения первичного среза на определение уровня сформированности критериев ПН в контрольной и экспериментальной

группах, мы сравнили их по U-критерию Манна-Уитни (для независимых выборок), который показал, что ни по одному из показателей профессиональной направленности значимых различий нет, что дает нам основание говорить об относительной однородности КГ и ЭГ на стартовом этапе преобразующего эксперимента.

Казалось бы, данные, полученные на начальном замере, свидетельствуют о достаточно высокой мотивированности студентов первого курса на учебную и профессиональную деятельность и в дополнительных педагогических воздействиях по ее кардинальному повышению нет необходимости. Однако, в ходе описания констатирующего эксперимента, нами была представлена противоположная картина выраженности уровня профессиональной направленности у студентов-третьекурсников. Как показывают результаты анализа, полученные по U-критерию Манна-Уитни, при сравнении компонентов ПН на первом (участники формирующего эксперимента) и третьем (респонденты констатирующего эксперимента) курсах наблюдаются значимые различия по переменным «Овладение профессией» (ОВ), «Внутренний мотив» (ВМ), «Внешний отрицательный мотив» (ВОМ), «Устойчивость профессиональной направленности» (УПН) и «Ценности-цели» (ЦЦ) в пользу студентов-первокурсников. Эти данные говорят о том, что при поступлении на первый курс респонденты более ориентированы на получение профессии (ОП при $p < 0,01$); их учебная и профессиональная направленность характеризуется большей интенсивностью, действенностью и устойчивостью (УПН при $p < 0,01$); значимо выше понимание важности достижения профессиональных целей (ЦЦ при $p < 0,05$). При этом первокурсники значимо меньше, чем третьекурсники, испытывают страх совершить ошибку (ВОМ при $p < 0,01$).

В действительности противоречия, выявленные по ряду ключевых переменных компонентов ПН при сравнении КГ и ЭГ первого курса (формирующий эксперимент) и группы третьего курса (констатирующий эксперимент) являются закономерными и подтверждают теорию

стадиальности профессионального становления. Согласно данной теории, к третьему курсу происходит смена периода с учебно-академического на учебно-профессиональный [189], которая сопровождается «кризисом выбора профессии» [93], проявляется в рассогласованности «между мотивационно-ценностной направленностью молодых людей на профессиональную деятельность и возможностями реализации своих профессиональных интересов в современных условиях» [85, с. 151], что влечет за собой снижение учебной и профессиональной мотивации. На начальном этапе профессионализации (1 курс) вчерашние школьники переживают, с одной стороны, состояние некоторой «эйфории», которое обусловлено переходом в новый для них социальный статус – статус студента вуза, ощущением взрослости и самостоятельности, повышенными ожиданиями от процесса обучения в вузе, с другой – определенный страх и неуверенность, вызванные новизной ситуации. Первокурсники крайне мало знают о будущей профессии, но ориентированы на приобретение новых знаний, которые ожидают получить, главным образом, от преподавателей. Они демонстрируют повышенный интерес к учебно-профессиональной деятельности. Однако этот интерес вызван обобщенными, идеалистическими представлениями о профессиональном труде и своем будущем, не связывая его с конкретно выбранной профессией.

Степень снижения заинтересованности в приобретении выбранной профессии и последствия перехода с одного периода на другой зависит от того, насколько обучающийся готов к этому переходу. Готовность, в свою очередь, зависит от уровня осознанности обучающимися особенностей выбранной ими профессиональной деятельности. Оказать помощь студентам в познании и присвоении ценностей будущей профессии, пробудить и закрепить (зафиксировать) интерес к профессиональной деятельности – в этом и заключается сущность процесса формирования профессиональной направленности и основная миссия куратора-профориентатора.

На втором этапе, после проведения двухлетней работы куратора, запланированной в программе ФПН и реализации комплекса педагогических условий, был проведен повторный диагностический срез КГ и ЭГ в начале третьего курса. Следует отметить, что, на момент повторного тестирования, из 24 человек в каждой группе, в ЭГ осталось 23, а в КГ – 19 человек, что является косвенным подтверждением эффективности деятельности куратора. Для чистоты эксперимента, при подсчете процента обучающихся по уровням и их сравнении с результатами начального замера на первом курсе, отчисленные студенты автоматически отнесены к низкому уровню.

Анализ динамики *профессионально-ценностных ориентаций (ПЦО)* по среднему значению показал в обеих группах некоторое снижение по всем показателям на третьем курсе относительно данных, полученных на первом, что является ожидаемым в силу описанных выше причин. Однако, в ЭГ это снижение по ряду показателей менее выражено, чем в КГ. Если анализ по U-критерию Манна-Уитни *ценностного компонента* внутри ЭГ (между 1 и 3 курсом) обнаружил статистически значимое различие – по критерию «Ценности-умения» (при $p=0,033$) в сторону снижения показателя, то внутри КГ выявлено достоверно значимое снижение по показателю «Ценности-результат» (при $p=0,003$). Это свидетельствует о том, что у студентов ЭГ несколько снизился операционно-деятельностный аспект профессионально-ценностных ориентаций личности, что можно интерпретировать как появление у них личностной неуверенности в ходе реализации профессиональной деятельности, осторожность в проявлении самостоятельности в ситуации принятия важных профессиональных решений, использование ограниченного, уже отработанного круга способов выполнения профессиональных обязанностей, избегая негативных последствий со стороны руководства или коллег. Данное снижение по шкале «поведенческий тип» (по Н.А. Самойлик), по нашему мнению, не является серьезным противоречием на втором этапе развития профессиональной направленности. Это лишь подтверждает, что обучающиеся осознают

сложность и многоаспектность будущей трудовой деятельности, а так же ответственность, необходимую при ее выполнении, с одной стороны, и недостаточную сформированность у них профессиональных умений для качественной реализации этой деятельности – с другой. Наиболее значимым для формирования профессиональной направленности является оценочно-результативная составляющая профессионально-ценностных ориентаций личности, обусловленных ценностями цели и результата. Именно по одному из этих компонентов ПЦО наблюдается значимое снижение в КГ – «Ценности-результат». Следует отметить, что это значимое снижение по данному компоненту ПН на третьем курсе выявлено относительно среднего уровня сформированности оценочно-результативной составляющей ПЦО, который респонденты КГ показали на первом курсе. Исходя из этого, полученные результаты можно интерпретировать следующим образом: к началу третьего курса у КГ не сформировалось четкое понимания личностных целей профессиональной деятельности; наблюдается слабое понимание социальной значимости профессиональной деятельности, склонности к смене вида деятельности; отсутствуют четко выраженные представления о профессиональных перспективах.

По результатам статистического анализа (U-критерий Манна-Уитни) *мотивационного компонента ПН* в ЭГ значимого снижения учебной и профессиональной мотивации не произошло относительно первого курса. Исключение составляет лишь критерий «Внешний отрицательный мотив» (при $p=0,019$). Однако, это критерий, уменьшение числовых данных которого говорит о снижении страха и эмоционального напряжения перед возможными неудачами в профессиональной деятельности и повышении самостоятельности и уверенности в себе. В то время как в контрольной группе было обнаружено достоверно значимое снижение по основным показателям ПН: «Овладение профессией» (при $p\leq 0,05$) и интегративного показателя «Устойчивость профессиональной направленности» (при $p\leq 0,001$). Полученные результаты позволяют говорить о том, что за два года

обучения в вузе у обучающихся КГ существенно снизился интерес, наблюдается разочарование в приобретаемой профессии.

По *когнитивно-рефлексивному компоненту* в экспериментальной группе прослеживается значительный сдвиг с более низкого уровня на первом курсе на более высокий на третьем курсе. Если на первом курсе практически все студенты затруднялись дать характеристику своей будущей профессии, то на третьем больше половины из них достаточно уверенно ориентируются в особенностях профессионального труда выбранной специальности. В то время как в КГ общая когнитивная картина осталась без изменений. Исключение составляет показатель «Знания и умения», по которому наблюдается увеличение количества студентов третьего курса на среднем уровне за счет снижения процента студентов с низким уровнем осведомленности, что обусловлено началом изучения специальных дисциплин на втором курсе. На третьем курсе в КГ обучающиеся разделились между низким (от 62,5% до 91,7%) и средним (от 8,3% до 33,3%) уровнями, в то время как в ЭГ преимущественно между средним (от 42,7% до 70,8%) и высоким (от 16,6% до 25%) по всем показателям. Результаты статистического анализа показали достоверное снижение в КГ результатов по критерию «Способности и профессионально важные качества» (при $p=0,004$), при этом это снижение достигается за счет уменьшения количества написанных студентами профессионально важных качеств и статистически подтвержденного увеличения количества общих личностных характеристик и способностей (при $p<0,05$). В ЭГ наблюдается прирост по всем критериям когнитивно-рефлексивного показателя профессиональной направленности, но статистически доказана разница между данными первого и третьего курсов экспериментальной группы по критериям «Общие способности» и «Условия и орудия труда» (при $p<0,001$) в сторону увеличения.

С целью выявления различий в степени сформированности профессиональной направленности будущих бакалавров в контрольной и экспериментальной группах по завершению формирующего эксперимента

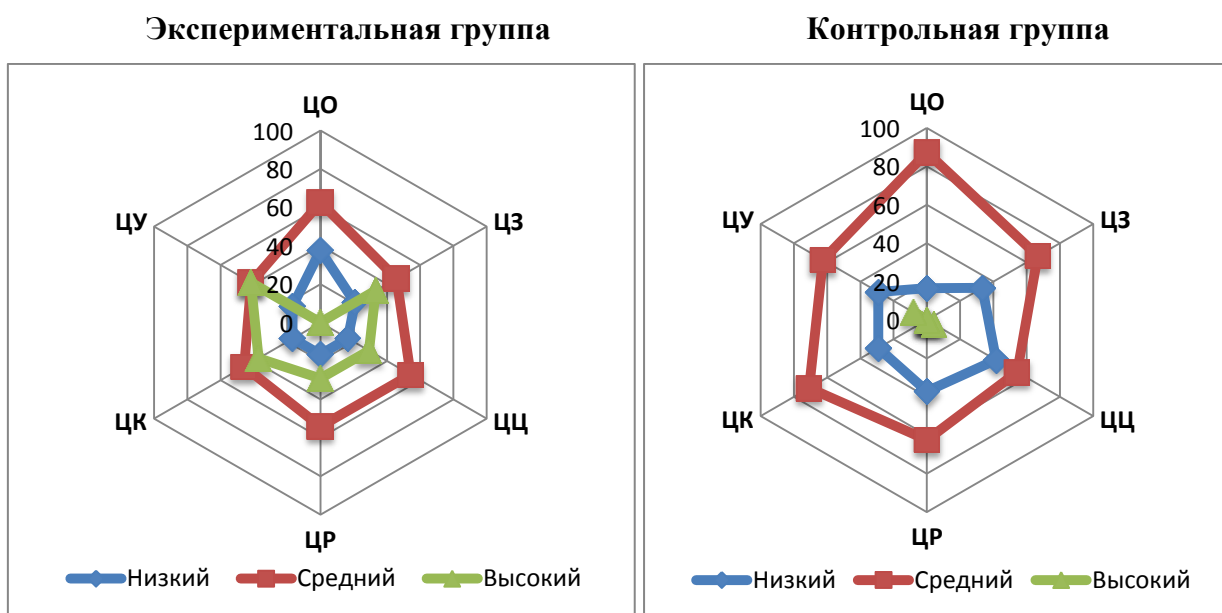
(3 курс) была использована «методика определения достоверности совпадений и различий для экспериментальных данных, измеренных в порядковой шкале» (критерий χ^2) [136, с. 14] (Таблица 14).

Таблица 14 – Результаты статистического анализа по хи-квадрату (χ^2) между контрольной и экспериментальной группами (формирующий эксперимент)

Параметр		Контрольная			Экспериментальная			χ^2
		Низ.	Сред.	Выс.	Низ.	Сред.	Выс.	
Ценностный критерий								
1	Ценности-знания	8	16	0	5	11	8	9,79*
2	Ценности-отношения	9	15	0	4	20	0	2,3
3	Ценности-цели	10	13	1	4	13	7	6,91*
4	Ценности-результат	9	15	0	4	15	5	6,91*
5	Ценности-качества	7	17	0	4	11	9	10,94*
6	Ценности-умения	7	15	2	4	10	10	6,91*
Мотивационный критерий								
7	Приобретение знаний	8	13	3	1	20	3	7,49*
8	Овладение профессией	16	8	0	10	10	4	9,22*
9	Получение диплома	4	11	9	10	11	3	5,184
10	Внутренний мотив	7	10	7	3	4	17	8,06*
11	Внешний положительный мотив	9	8	7	1	12	11	8,06*
12	Внешний отрицательный мотив	9	10	5	3	20	1	9,22*
Когнитивно-рефлексивный критерий								
13	Способности, профессиональные качества	15	8	1	3	15	6	13,82*
14	Знания и умения	16	8	0	3	17	4	16,13*
15	Условия и орудия труда	22	2	0	10	14	0	13,82*
16	Место работы и должности	22	2	0	8	10	6	17,28*
17	Уровень профессиональной направленности							
		17	7	0	4	13	7	16,13*

* – $\chi^2_{\text{эмп}} > \chi^2_{0.05}$

Как уже было отмечено ранее, на начальном этапе формирующего эксперимента выраженность критериев профессиональной направленности в обеих группах была практически одинаковая (статистически значимые различия не выявлены). Из таблицы 14 видно, что из 17 показателей, составляющих четыре критерия сформированности профессиональной направленности, 15 имеют статистическое подтверждение достоверности различий между контрольной и экспериментальной группами на этапе завершения экспериментального исследования. По *ценностному компоненту* достоверность различий статистически доказана по показателям «Ценности-знания», «Ценности-цели», «Ценности-результат», «Ценности-качества» и «Ценности-умения». Сравнение профессионально-ценностных ориентаций КГ и ЭГ по уровням выраженности его компонентов наглядно представлены на рисунке 11.



Обозначения: ЦО – Ценности-отношения; ЦЗ – Ценности-знания; ЦЦ – Ценности-цели; ЦР – Ценности-результат; ЦК – Ценности-качества; ЦУ – Ценности-умения.

Рисунок 11 – Показатели уровня профессионально-ценностных ориентаций обучающихся на 3-ем курсе (Ценностный критерий ПН)

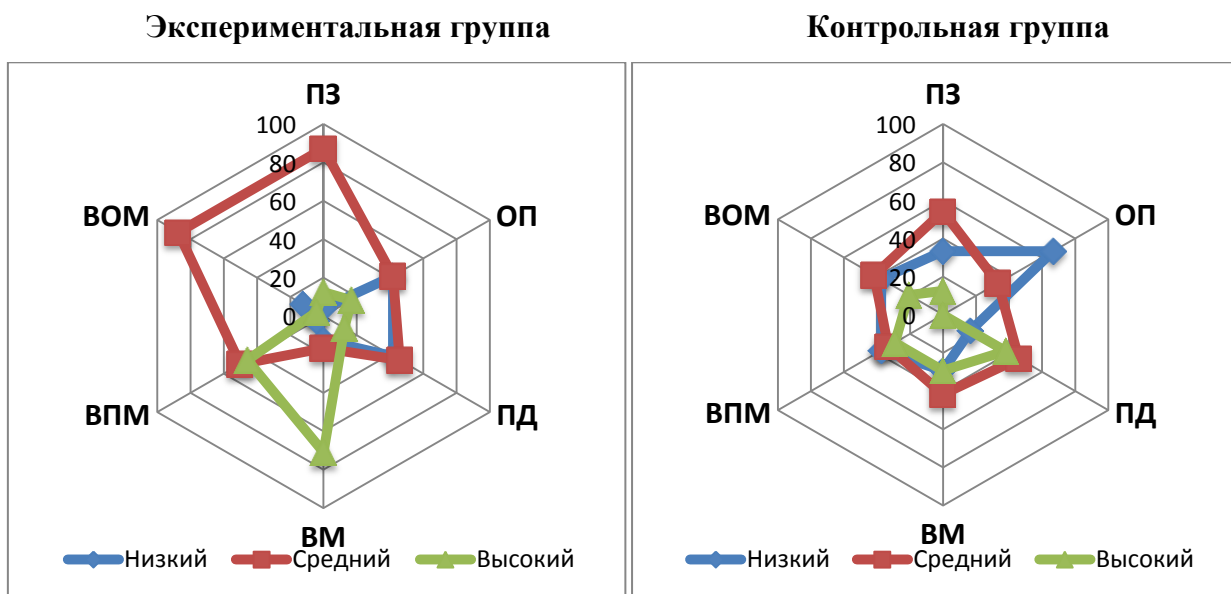
Полученные результаты свидетельствуют о том, что студенты экспериментальной группы в большей степени осознают значимость и необходимость профессиональных знаний в деятельности, воспринимают знания как основу профессионального и личного саморазвития,

проявляют готовность к нововведениям в профессиональной сфере, самостоятельному приобретению знаний и их совершенствованию на практике («Ценности-знания»). Профессиональные цели более осознанны, имеет место стремление в их достижении и самостоятельном управлении этим процессом, присутствует уверенность в успехе в достижении целей профессиональной деятельности, понимание необходимости прогнозирования последствий принимаемых решений («Ценности-цели»). Третьекурсники ЭГ имеют более четкие представления о своих профессиональных перспективах и результате профессионального труда, как для себя, так и для общества; они более настойчивы в процессе достижения конкретных результатов в профессии, несмотря на ошибки и проблемы; проявляют интерес к результатам профессиональной деятельности, как своих, так и коллег («Ценности-результат»). У респондентов ЭГ более развито чувство профессионального долга, при выполнении профессиональной деятельности проявляют требовательность к себе и другим («Ценности-качества»). По сравнению с КГ студенты ЭГ в большей степени ориентированы на развитие своих профессиональных умений и способностей для совершенствования результативности профессиональной деятельности («Ценности-умения»).

Анализ *мотивационного критерия* выявил достоверность различий между контрольной и экспериментальной группами по следующим показателям: «Приобретение знаний», «Овладение профессией», «Внутренний мотив», «Внешний положительный мотив», «Внешний отрицательный мотив». Сравнение *мотивационного компонента* контрольной и экспериментальной групп по уровням выраженности его критериев наглядно представлены на рисунке 12.

Исходя из этих данных можно утверждать, что студенты ЭГ более любознательны и проявляют большее стремление к приобретению знаний; они более самостоятельны и ответственны в отношении учебного процесса,

готовы к самообразованию в направлении своей будущей профессии («Приобретение знаний»).



Обозначения: Пр3 – Приобретение знаний; ОП – Овладение профессией; ПД – Получение диплома; ВМ – Внутренний мотив; ВПМ – Внешний положительный мотив; WOM – Внешний отрицательный мотив.

Рисунок 12 – Показатели уровня учебной и профессиональной мотивации обучающихся на 3-ем курсе (*Мотивационный компонент*)

Необходимость обучения в вузе и получения знаний обучающиеся экспериментальной группы, в большей степени, чем студенты контрольной группы, связывают с практическим овладением будущей профессией; вероятность того, что обследуемые ЭГ еще до поступления в вуз интересовались профессией агронома, читали о ней и их выбор аграрного вуза окончателен, значимо выше, чем у респондентов КГ («Овладение профессией»).

Согласно методике Т.И. Ильиной, преобладание мотивов по рассмотренным шкалам свидетельствует об адекватном выборе студентами профессии и удовлетворенности ею, а распределение студентов ЭГ преимущественно на среднем и низком уровнях (87,5%) по показателю «Получение диплома» (в отличие от КГ – 83,3% на среднем и высоком уровнях) подтверждает, что доминирующим мотивом в экспериментальной группе является мотив, связанный непосредственно с самой профессией.

Достоверность различий по таким переменным как «Внутренний мотив», «Внешний положительный мотив», где количество студентов экспериментальной группы на среднем и высоком уровнях больше, чем в контрольной и «Внешний отрицательный мотив», демонстрирующий обратную зависимость, свидетельствуют о том, что у студентов ЭГ существенно выше стремление к овладению избранной профессией, их действия в большей степени, чем у студентов 3 курса контрольной группы, направлены на то, чтобы достичь конструктивных, положительных результатов. Активность ЭГ в большей мере зависит от потребности в достижении успеха, нежели от опасений спровоцировать недовольство кого бы то ни было. Соотношение внутренней и внешних типов мотивации профессиональной деятельности в экспериментальной группе соответствует формуле $BM > BPM > BOM$, что соответствует высокому уровню. Достоверность данных различий подтверждена статистически: между BM и BPM ($z=2,09$ при $p<0,05$), между BPM и BOM ($z=2,00$ при $p<0,01$) и между BM и BOM ($z=2,94$ при $p<0,01$) согласно результатам двухвыборочного критерия Вилкоксона. Между компонентами мотивационного комплекса в контрольной группе значимых различий выявлено не было и соответствует формуле $BM > (=) BPM > (=) BOM$, что соответствует среднему уровню. Хотя оба мотивационных комплекса являются оптимальными, активность студентов ЭГ в большей степени мотивирована самим содержанием профессиональной деятельности, стремлением достичь в ней определенных позитивных результатов, чем у студентов КГ. Следует обратить внимание на то, что данные, полученные по мотивационному компоненту профессиональной направленности коррелируют с результатами по ценностному критерию, которые были описаны выше.

Далее рассмотрены результаты *когнитивно-рефлексивного компонента ПН* при сравнении результатов конечного замера между третьекурсниками контрольной и экспериментальной групп. Графически результаты представлены на рисунке 13.

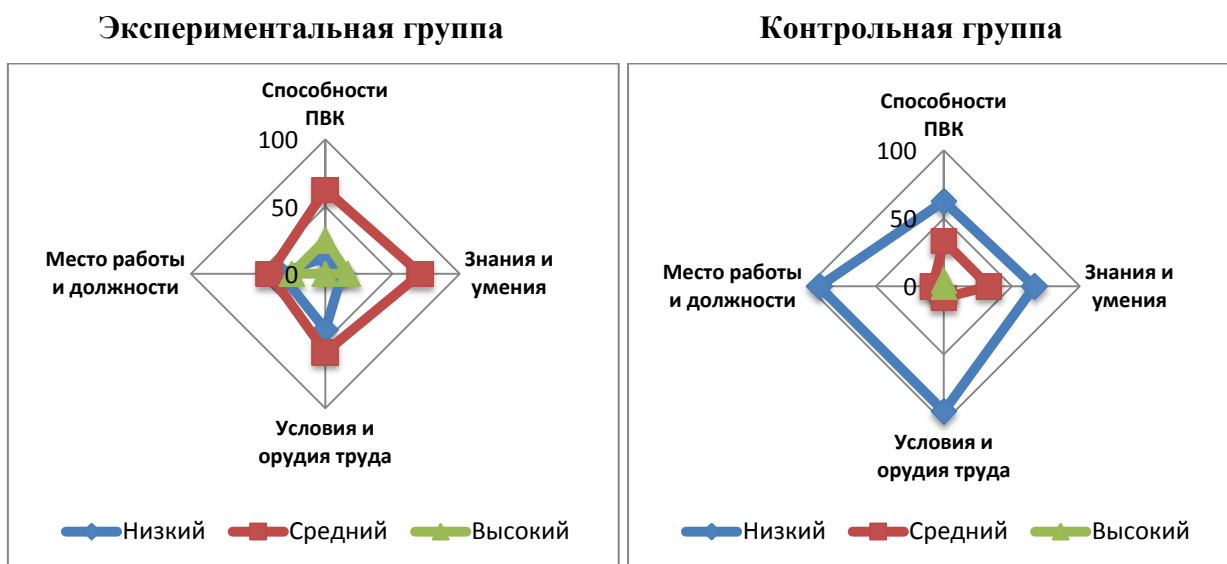


Рисунок 13 – Показатели уровня когнитивно-рефлексивного компонента ПН обучающихся на 3-ем курсе

Следует отметить, что по всем показателям когнитивно-рефлексивного компонента выявлены достоверные различия в пользу экспериментальной группы, что говорит о большей осведомленности студентов ЭГ о своей будущей профессии. Переменные, низкий уровень по которым представлен достаточно большим количеством человек, как в контрольной, так и экспериментальной группах – это «Условия и орудия труда» (91,7% в КГ и 41,7% в ЭГ) и «Место работы и должности» (91,7% и 33,3% соответственно). Достаточно высокий процент обучающихся по данным показателям является логичным на данном этапе профессионального становления личности. После двух лет обучения студенты только начинают всерьез задумываться о будущем трудоустройстве и тот факт, что в ЭГ этот процент почти в 3 раза ниже, говорит о том, что у большинства студентов ЭГ процесс формирования профессиональной направленности активизирован.

Как видно из диаграммы (рис. 13), прослеживается значительный прирост в экспериментальной группе относительно контрольной и по показателю «Способности и профессиональные качества». Отвечая на вопрос: «Без каких способностей (склонностей), качеств личности невозможно эффективное выполнение обязанностей агронома?», студенты

ЭГ уже не перечисляли все известные им положительные личностные характеристики, а отбирали те, которые являются профессионально важными. Ознакомление обучающихся экспериментальной группы с профессиональным стандартом, единым квалификационным справочником; детальный разбор будущей профессии посредством профессиограммы, на основе которой пишутся объявления о вакансиях; мотивирование студентов к самостоятельному поиску информации о будущей и смежных с ней профессиях; стимулирование обучающихся к анализу практической профессиональной деятельности, осуществляемой самими студентами во время производственных практик и/или увиденных на сельскохозяйственных предприятиях во время экскурсий, привели к тому, что студенты ЭГ стали лучше ориентироваться в требованиях, предъявляемых к специалисту, расширили круг возможностей применения профессиональных знаний, при описании возможных мест трудоустройства и вышли за рамки названия направления и профиля, по которому они обучаются. Ответы стали более развернутыми, содержательными и конкретными, расширилось терминологическое поле (словарный запас) в рамках получаемой профессии, в то время как в КГ ситуация изменилась не значительно.

Анализ трех основных компонентов профессиональной направленности в контрольной и экспериментальной группах позволяет констатировать, что после внедрения в учебно-воспитательный процесс программы ФПН, реализуемой с соблюдением заявленных педагогических условий, процент студентов ЭГ, перешедших с более низкого уровня сформированности ПН на более высокий стал выше, чем в КГ обучающихся.

Интегративный показатель «Устойчивость профессиональной направленности», по которому была выявлена статистическая достоверность различий КГ и ЭГ также является тому подтверждением (рис. 14). У студентов ЭГ желание работать, самореализовываться и дальше совершенствоваться именно в данной профессиональной деятельности более устойчиво, чем у обучающихся КГ.

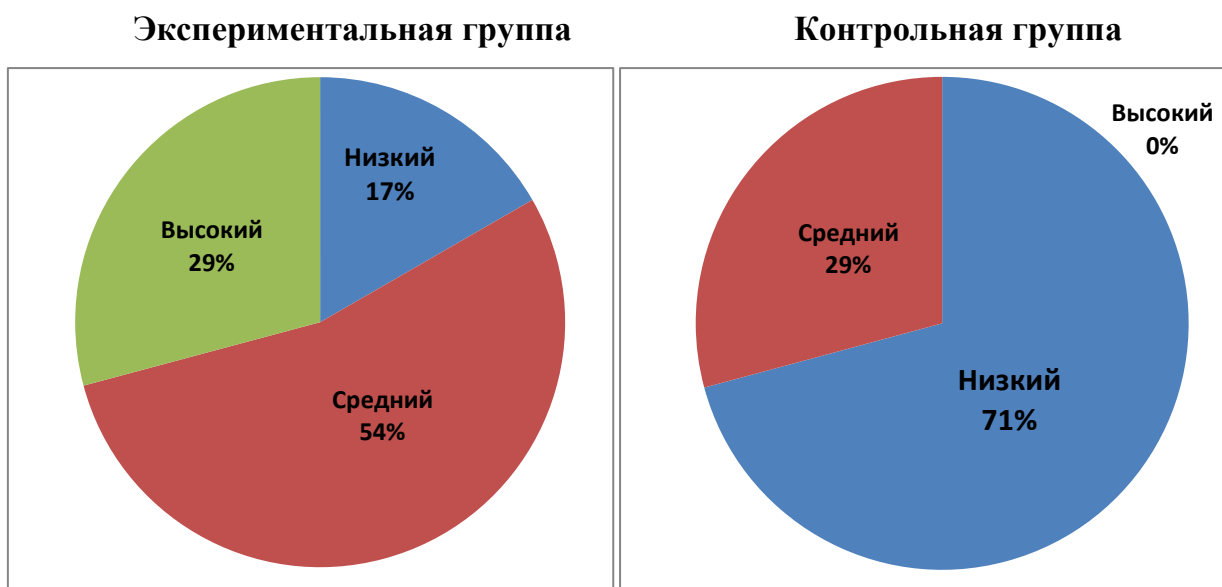


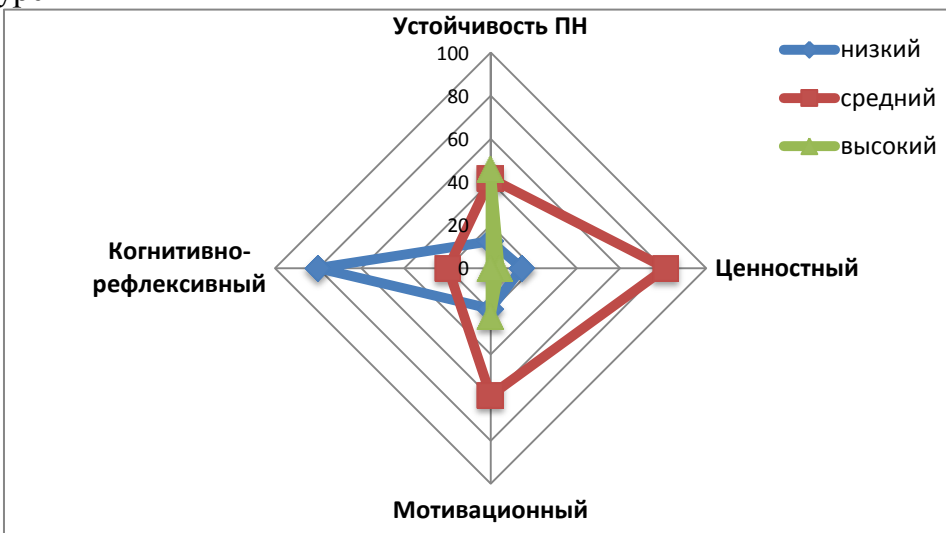
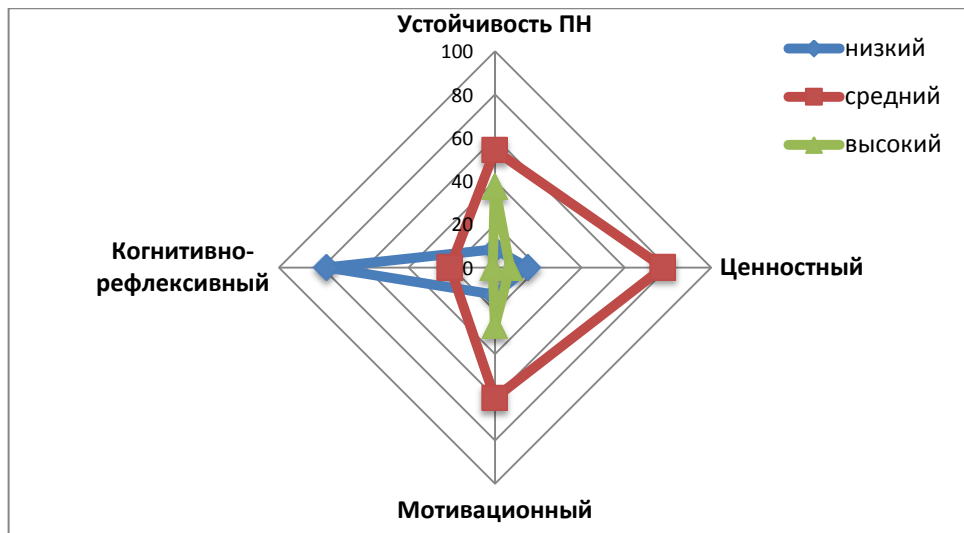
Рисунок 14 – Результаты распределения студентов по уровням по показателю «Устойчивость профессиональной направленности»

Рассмотрим результаты формирующего эксперимента по обобщенным критериям в динамике от 1-ого к 3-му курсу в экспериментальной и контрольной группах, которые наглядно представлены на рисунке 15. На начальном этапе формирующего эксперимента выраженность критериев ПН в обеих группах практически одинаковая. Отсутствие статистически подтвержденных различий между ЭГ и КГ 1-ого курса свидетельствует об однородности этих групп на стартовом этапе эксперимента. После внедрения в учебно-воспитательный процесс структурно-функциональной модели формирования ПН будущих бакалавров средствами кураторской деятельности наблюдаются изменения в структуре ПН как в контрольной, так и в экспериментальной группах. В КГ практически по всем компонентам прослеживается сокращение количества человек, показавших высокий уровень на первом курсе и увеличение числа тех, кто на третьем году обучения продемонстрировал низкий уровень. Обратную динамику мы наблюдаем в ЭГ: увеличение процента студентов со средним и высоким уровнем и снижение с низким.

Контрольная группа

Экспериментальная группа

1 курс



3 курс

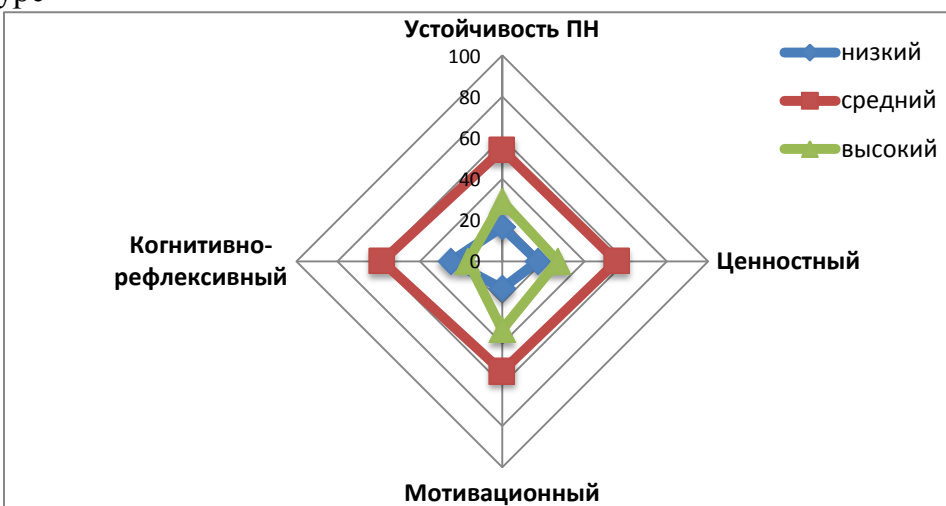
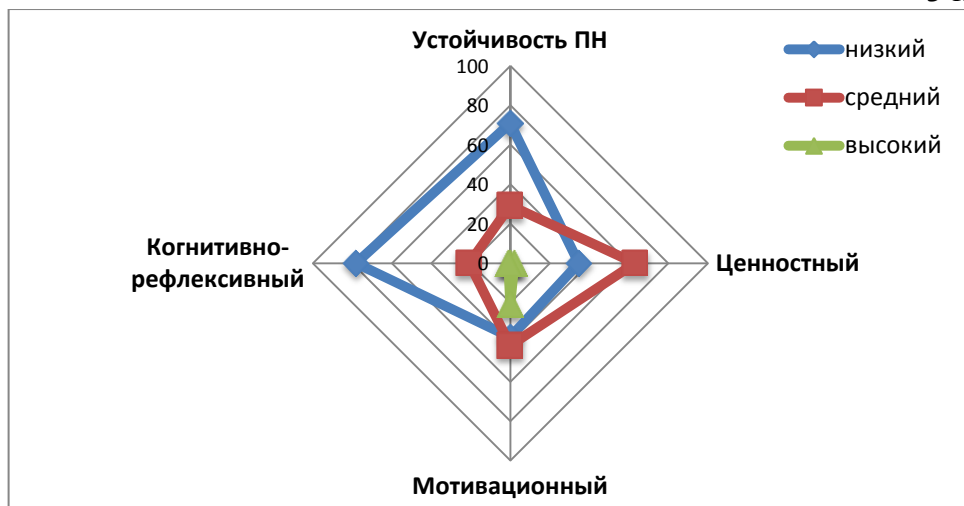


Рисунок 15 – Динамика показателей критериев профессиональной направленности

Таким образом, на основании анализа результатов формирующего эксперимента можно утверждать, что после реализации куратором комплекса педагогических условий формирования профессиональной направленности, в экспериментальной группе сохранились и укрепились ценностные ориентации на получаемую профессию, расширилось представление об аграрных профессиях, условиях и орудиях труда, повысилась мотивация к учебной и профессиональной деятельности, в отличие от контрольной группы, в которой было отмечено значительное снижение интереса к получаемой профессии.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

В констатирующем и формирующем эксперименте было задействовано 128 будущих бакалавров ФГБОУ ВО «Пермский государственный аграрно-технологический университет им. ак. Д.Н. Прянишникова».

1. Обозначены цель и задачи экспериментальной работы, определены этапы, методы и приемы организации эмпирического исследования. Выделены критерии и показатели оценки уровня сформированности профессиональной направленности: 1) ценностный (показатели: когнитивный, эмоциональный, поведенческий); 2) мотивационный (показатели: выраженность потребности в получении профессии и профессиональных знаний, внутренний мотив, внешний положительный и отрицательный мотивы); 3) когнитивно-рефлексивный (показатели: полнота знаний о содержании, требованиях, социальных функциях и условиях будущей профессиональной деятельности, осознание личной профессиональной перспективы); 4) устойчивость профессиональной направленности (показатели: удовлетворенность/неудовлетворенность будущей профессией, степень стремления к овладению профессией). Описаны методика группировки числовых значений показателей по уровням сформированности профессиональной направленности, обоснованы выбор методик для диагностики изучаемого явления и методы обработки данных.

2. Разработана и внедрена в воспитательный процесс обучающихся по направлению «Агрономия» программа формирования профессиональной направленности, представленная в виде циклограммы деятельности куратора, рассчитанной на 1-ый (адаптация студентов к социокультурной среде вуза) и 2-ой (адаптация студентов к будущей и/или смежной с ней профессии) курсы обучения, содержащей детальное описание действий субъектов воспитательного процесса, построенной в трех «координатах»: время, субъекты, пространство и реализующейся в процессе взаимодействия преподавателя-куратора и студентов в рамках специально организованных кураторских часов, с использованием специально подобранных методов, приемов, средств и форм воспитания.

3. Результаты констатирующего эксперимента показали наличие проблемы значительного снижения контингента на первом и втором курсах, преобладание низкого и среднего уровней сформированности всех показателей профессиональной направленности, что подтвердило первичную гипотезу о том, что традиционных условий профессиональной подготовки обучающихся на бакалавриате недостаточно для эффективного их профессионального становления.

6. Результатом формирующего эксперимента является переход обучающихся экспериментальной группы на более высокий уровень сформированности профессиональной направленности, что подтвердило эффективность реализации структурно-функциональной модели формирования профессиональной направленности посредством кураторской деятельности и обеспечивающего ее комплекса педагогических условий.

7. Достоверность данных эмпирического исследования проверялась с использованием непараметрических критериев критерия χ^2 «хи-квадрат» К. Пирсона, U-критерия Манна-Уитни и двухвыборочного критерия Вилкоксона, что исключает случайность полученных результатов.

7. Цель исследования достигнута, гипотеза нашла свое подтверждение.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Представленное диссертационное исследование посвящено проблеме формирования профессиональной направленности будущих бакалавров посредством кураторской деятельности, актуальность решения которой подтверждено результатами анализа психолого-педагогической литературы, изучением нормативной и учебной документации, выявлением объективно низкого уровня сформированности профессиональной направленности обучающихся на получаемую профессию, что было достоверно доказано в рамках проведенного нами констатирующего эксперимента на материале студентов-третьекурсников.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью решения следующих противоречий:

– между объективной потребностью работодателей в компетентных, ориентированных на профессиональную деятельность молодых кадрах и традиционным подходом к подготовке специалистов в вузе, не обеспечивающим выпускникам бакалавриата устойчивого интереса и мотивации к принятию получаемой профессии;

– между нормативно закреплённой за преподавателем в Профессиональном стандарте трудовой функции 3.4.2. «Социально-педагогическая поддержка обучающихся по программам ВО в образовательной деятельности и профессионально-личностном развитии» и недостаточной разработанностью педагогических условий, теоретических и практических основ, ориентированных на формирование положительной профессиональной направленности студентов как системообразующего компонента в структуре профессионально-личностного развития обучающихся;

– между высоким воспитательным потенциалом института кураторства и недостаточной разработанностью методического обеспечения формирования профессиональной направленности посредством кураторской

деятельности в высшей школе, не позволяющего в полной мере реализовать этот потенциал.

Для достижения цели исследования – разработка, теоретическое обоснование, апробация модели и методики формирования профессиональной направленности будущих бакалавров посредством кураторской деятельности были решены следующие задачи:

1) проведен теоретический анализ проблемы формирования профессиональной направленности у будущих бакалавров в теории профессионального образования и практике вуза;

2) уточнена сущность и определено содержание понятия «кураторская деятельность как средство формирования профессиональной направленности»;

3) разработана, обоснована и внедрена в образовательный процесс вуза структурно-функциональная модель формирования профессиональной направленности будущих бакалавров посредством кураторской деятельности;

4) определен и экспериментально проверен комплекс педагогических условий и методика формирования профессиональной направленности будущих бакалавров посредством кураторской деятельности.

Для решения первой задачи необходимо было уточнить такие понятия как «направленность личности», «профессиональная направленность личности», «формирование профессиональной направленности будущих бакалавров». Так, понятие «направленность личности», рассматриваемое в научной литературе как один из ключевых компонентов структуры личности, выраженный установками, интересами, потребностями и обуславливающий деятельность человека, его поведение в соответствии с конкретными жизненными целями, позволяет определить «профессиональную направленность» как интегральное свойство личности, характеризующееся положительным отношением человека к профессиональной деятельности в целом и к конкретной профессии, в частности; к себе, как потенциальному

или актуальному представителю выбранной профессии; к самому процессу профессионализации, как в период профессионального обучения, так и в период активной профессиональной деятельности.

Проанализировав научные психолого-педагогические исследования последних двух десятилетий, нами были определены три компонента в структуре профессиональной направленности: *ценностный, мотивационный и когнитивно-рефлексивный*, степень сформированности которых влияет на устойчивость или неустойчивость профессиональной направленности, успешность подготовки и эффективность профессионального становления личности будущего специалиста. Механизмом формирования профессиональной направленности является процесс воспитания и самовоспитания.

Исходя из специфики профессиональной направленности как качества личности, характеристики ее структурных особенностей, под *формированием профессиональной направленности будущих бакалавров* мы понимаем специально организованный и контролируемый воспитательный процесс, направленный на содействие профессионально-личностному становлению обучающихся: усвоение будущими бакалаврами норм и ценностей будущей профессии, получение знаний о специфике и требованиях получаемой профессии, осознание себя как субъекта выбранной профессии, повышение внутренней мотивации к получению выбранной профессии и/или смежных с ней, закреплением устойчивого субъективно-положительного отношения к будущей профессиональной деятельности.

В рамках решения второй задачи была рассмотрена структурная организации воспитательной системы вуза. Анализ научной литературы, нормативных актов федерального и локального уровней позволил определить место, роль, функции и должностные обязанности куратора академической группы. В современном высшем образовании куратор рассматривается в качестве ключевой фигуры, объединяющей учебный, внеучебный процессы, преподавателей вуза, студентов и профессию, способной воздействовать на

формирование грамотного, культурного, высоконравственного, профессионально ориентированного и конкурентоспособного члена социума. Рассматривая деятельность куратора в рамках профессионального направления воспитания в вузе, целью которого является оказания будущим бакалаврам помощи в адаптации к среде профессионального учебного заведения, содействия профессионально-личностному становлению и развитию их профессионально важных способностей и социально-значимых качеств, мы дополнили определение куратора, рассматривая его с позиции педагога, оказывающего консультирование по профессиональному самоопределению, следующим образом – «куратор-профориентатор». Основными функциями куратора-профориентатора являются *профессионально-адаптационная*, позволяющая решать задачу гармонизации, взаимного соответствия студента и его будущей профессии и *организационно-координирующая*, направленная на создание условий для продуктивного взаимодействия субъектов образовательной среды в процессе формирования профессиональной направленности будущих бакалавров.

Объединив идеи профессионального воспитания и специфику деятельности куратора, было сформулировано понятие «кураторская деятельность как средство формирования профессиональной направленности» и определено как планомерная деятельность преподавателя вуза, обладающего набором профессиональных компетенций и специальных умений, направленная на реализацию профессионально-адаптационной и организационно-координирующей функций, обеспечивающих формирование профессиональной направленности будущих бакалавров на основе целенаправленного и комплексного изучения обучающихся, мотивирования и оказания воспитательного содействия в выстраивании у них системы знаний о профессии, принятии профессии и интериоризации профессиональных ценностей в ходе интересубъектного взаимодействия

Решением третьей задачи стала разработка и внедрение в образовательный процесс вуза структурно-функциональной модели

формирования профессиональной направленности будущих бакалавров посредством кураторской деятельности, состоящей из нормативно-целевого, методологического, организационно-процессуального, структурно-критериального, диагностического и результативного блоков.

1) *нормативно-целевой блок* выявляет противоречия между социальным заказом и готовностью современных студентов соответствовать заявленным требованиям, определены цель и задачи, механизм и средство (кураторская деятельность) решения поставленных задач;

2) *методологический блок* определил методологическую основу научного исследования проблемы формирования профессиональной направленности будущих бакалавров посредством кураторской деятельности, которую составила совокупность взаимосвязанных и взаимодополняющих методологических подходов и соответствующих каждому из них принципов: *системный* (в качестве основного) с принципами системности, структурности и адаптации определяет целостное взаимообуславливающее взаимодействие всех субъектов воспитательного процесса; *аксиологический*, ориентирующий организацию воспитания в вузе на формирование ценностного отношения к будущей профессии на основе принципов профессиональной целесообразности и политехнизма; *личностно-деятельностный*, опирающийся на принципы открытости и конструктивного сотрудничества определяет стратегию взаимодействия системы «куратор – студенческая группа – социокультурная среда»;

3) *организационно-процессуальный блок* раскрывает методическое содержание деятельности куратора-профорientатора как средства формирования профессиональной направленности будущих бакалавров. Выделены основные направления работы: работа с учебной документацией, координация со структурными подразделениями вуза, диагностические процедуры, воспитательные мероприятия по введению в академическую среду вуза, профориентационные мероприятия, при организации которых

применялись активные и интерактивные формы и методы обучения и воспитания. Описаны педагогические условия;

4) *структурно-критериальный блок* объясняет структуру профессиональной направленности и критерии ее измерения. *Структура профессиональной направленности* включает в себя три взаимосвязанных компонента – ценностные ориентации, мотивация (учебная и профессиональная), осведомленность о будущей профессии и интегративный компонент – устойчивость профессиональной направленности. *Ценностные ориентации* представляет собой основу целостности личности, систему установок, которые характеризуют отношение человека к профессии, проявляются в принятии или непринятии профессиональных ценностей, выступает побудителем активности личности как субъекта профессиональной деятельности и определяет содержательную сторону направленности личности. *Мотивация* является отражением ценностных ориентаций, характеризуется полнотой (количеством) и качеством (внутренний, внешний положительный и внешний отрицательный) мотивов, а также степенью выраженности (доминирования) того или иного мотива. Иерархия мотивов определяет положительную или отрицательную направленность. *Осведомленность о профессии* рассматривается как система знаний, умений и представлений личности о среде будущей профессиональной деятельности и самом себе как потенциальном представителе выбранной профессии.

5) в *диагностическом блоке* отражается степень воздействия кураторской деятельности на профессиональную направленность студентов вуза и уровень изменения исследуемого явления. Сформированность профессиональной направленности может быть определена на трех уровнях, которые различаются степенью принятия обучающимися профессиональных ценностей будущей трудовой деятельности, иерархией мотивов и уровнем информированности студентов о будущей профессиональной деятельности и осознанность этих знаний;

б) ожидаемый результат – повышение уровня профессиональной направленности по итогам проверки гипотезы представлен в *результативном блоке*.

В рамках четвертой задачи определен и эмпирически проверен комплекс педагогических условий, способствующий эффективности реализации структурно-функциональной модели формирования профессиональной направленности будущих бакалавров посредством кураторской деятельности: а) целенаправленное формирование у будущих бакалавров системы знаний о выбранной профессии путем разработки и внедрения авторской программы «Формирования профессиональной направленности»; б) интериоризацию будущими бакалаврами профессиональных ценностей при активном использовании в кураторстве приемов интерсубъективного обучения; в) развитие мотивации у обучающихся к принятию приобретаемой профессии через вовлечение их в систему взаимодействия «студенческая группа – куратор – социокультурная среда – профессиональное сообщество».

В эмпирическом исследовании приняли участие 128 человек: на первом этапе констатирующего эксперимента – обучающихся третьего курса по направлениям подготовки 35.03.04 «Агрономия», факультета агротехнологий и лесного хозяйства (40 человек) и 35.03.03 «Агрохимия и агропочвоведение», факультета почвоведения, агрохимии (50 человек); в формирующем эксперименте были задействованы обучающиеся факультета агротехнологий и лесного хозяйства, направление «Агрономия» Пермского ГАТУ им. Д.Н. Прянишникова (условно студенты-агрономы – 48 человек). Участники формирующего эксперимента были разделены на экспериментальную группу (24 человека) и контрольную группу (24 человека). В контрольной группе осуществлялся обычный образовательный процесс, где роль куратора ограничивалась, главным образом, «информационной», «контролирующей» и «планово-отчетной» функциями. В воспитательном процессе экспериментальной группы была использована *программа*

«Формирование профессиональной направленности». Продолжительность эксперимента составила два года. Репрезентативность выборки обеспечена однородностью совокупности, сформированной на основе социально-демографических характеристик респондентов, организационной принадлежностью испытуемых к одному высшему учебному учреждению и факультету, количеством испытуемых, достаточным и необходимым для получения достоверных статистических результатов. Исследование проводилось в естественных условиях социокультурной среды вуза.

На первом этапе констатирующего эксперимента был получен ответ на вопрос о фактическом состоянии исследуемого объекта и подтверждено наличия проблемных зон в сформированности профессиональной направленности будущих бакалавров, обучающихся на третьем курсе.

На этапе формирующего эксперимента была проверена результативность модели и комплекса педагогических условий формирования профессиональной направленности студентов вуза средствами кураторской деятельности.

Сформированность профессиональной направленности оценивалась по следующим критериям. *Ценностный критерий* определяет уровень готовности студентов к их будущей профессиональной деятельности и выражается в: осознании ценностей профессиональной деятельности, их значимости для профессионального самосовершенствования (показатели: ценности-отношения, ценности-знания); эмоционально-ценностном отношении к профессии и себе как личности и профессионалу (показатели: ценности-цели, ценности-результат); экстерииоризации ценностей в деятельности и общении (показатели: ценности-качества, ценности-умения). *Мотивационный критерий* определяет уровень сформированности учебных и профессиональных мотивов относительно будущей профессиональной деятельности и выражается в потребности получения профессии и профессиональных знаний в период обучения в вузе (показатели: приобретение знаний, овладение профессией, получение диплома);

потребности в том, что составляет основное содержание будущей профессиональной деятельности (показатели: внутренний мотив); потребности в том, что отражает особенности профессии в общественном сознании (показатели: внешний положительный и внешний отрицательный мотив). *Когнитивно-рефлексивный критерий* определяет уровень знаний студентов в области их будущей профессиональной деятельности (показатели: способности и профессиональные качества, знания и умения, условия и орудия труда, место работы и должности). *Устойчивость профессиональной направленности* (интегративный критерий) определяет силу (слабость) направленности на будущую профессиональную деятельность (показатели: степень выраженности стремления к овладению будущей профессией и работе по ней, удовлетворенность/неудовлетворенность будущей профессией).

Для реализации комплекса педагогических условий в контексте структурно-функциональной модели были разработаны методические материалы, представленные в виде циклограммы деятельности куратора академической группы, рассчитанной на работу с группой в течение первых двух курсов, где учитывалась взаимосвязь трех «координат»: время, субъекты, пространство. Время в предложенной циклограмме отражается в трех видах: хронологически (по календарю), академически (по семестрам, учебным годам), объемом нагрузки, отражаемой в индивидуальном плане куратора – максимум 100 часов в год. Объем нагрузки определяется временными затратами на планирование, подготовку и реализацию воспитательных мероприятий. Субъекты, деятельность которых предусмотрена в циклограмме: 1) ключевые субъекты воспитательной работы в вузе (куратор и студенты курируемой группы); 2) субъекты, способствующие достижению воспитательных целей. Пространство – «координата» циклограммы, которая определена через уровни мероприятий и место проведения воспитательного события. Данная циклограмма синхронизирована с традиционными общеузовскими мероприятиями, предполагает включение административного и преподавательского ресурса

вуза, дополнена авторскими методическими разработками и материалами для проведения кураторских часов; соотнесена с планово-отчетным документом «Дневник куратора». Для каждого воспитательного события определены цель и ожидаемый результат, прописана деятельность куратора и обучающихся. Циклограмма на первый курс составлена с учетом решения задач адаптации обучающихся в социокультурной среде вуза. В план работы на второй год внесены кураторские часы, ориентированные на повышение уровня сформированности профессиональной направленности.

Последовательность кураторских часов по формированию профессиональной направленности будущих бакалавров, форма их проведения, задачи, решаемые на каждом мероприятии, и ожидаемый результат относительно личностного роста обучающихся соответствуют принципам организации воспитательной деятельности в вузе. Цикл кураторских часов (31 встреча) организован таким образом, что содержательно каждый последующий кураторский час опирается на предыдущий, поэтапно актуализируя и дополняя знания и опыт, полученные обучающимися ранее (принцип *целостности, системности, преемственности*). В основу разработки кураторских часов положены результаты предварительного диагностического обследования студентов, а также учет психолого-педагогических особенностей обучающихся (принцип *природо- и культуросообразности*). Логика проведения кураторского часа соответствует учебному плану и использует знания и умения, полученные во время учебных занятий, согласуется с содержанием учебных и производственных практик и сроками их проведения, сроком выбора профиля научно-исследовательской работы (принцип *междисциплинарной интеграции*). Содержание и средства кураторского часа отвечают принципу *профессиональной целесообразности и политехнизма*. Использование активных и интерактивных форм проведения кураторских часов с привлечением различных субъектов образовательной среды вуза и

профессионального сообщества реализует принцип *открытости и конструктивного сотрудничества*.

Педагогический эксперимент по проверке комплекса педагогических условий повышения эффективности формирования профессиональной направленности будущих бакалавров посредством кураторской деятельности показал существенное, статистически подтвержденное повышение уровня профессиональной направленности в экспериментальной группе по сравнению с контрольной по всем критериям. Достоверность данных эмпирического исследования проверялась с использованием непараметрических критериев критерия χ^2 «хи-квадрат» К. Пирсона, U-критерия Манна-Уитни и двухвыборочного критерия Вилкоксона, что исключает случайность полученных результатов.

Таким образом, результаты исследования проблемы формирования профессиональной направленности будущих бакалавров посредством кураторской деятельности позволяют считать все исследовательские задачи решенными, цель исследования достигнутой, а гипотезу подтвержденной.

Результатом использования ресурса кураторской деятельности в контексте профессионального воспитания является закрепление в сознании студентов положительных профессиональных ценностных ориентаций, повышение уровня учебной и профессиональной мотивации, увеличение степени изученности и осознанности содержания будущей профессии, что подтверждает, что формирование профессиональной направленности посредством кураторской деятельности при реализации комплекса педагогических условий – эффективна.

Данное исследование открывает перспективу в направлении формирования профессиональной направленности на последующих ступенях образования (магистратура, аспирантура), вскрывает необходимость детального изучения вопроса подготовки самого куратора-профориентатора, а также системы оценки его воспитательной деятельности.

Материалы данного исследования вносят вклад в расширение научно-методического обеспечения процесса сопровождения профессионального становления студентов на этапе профессиональной подготовки в вузе. В массовой практике представленная методика организации кураторской деятельности по формированию профессиональной направленности обучающихся может быть внедрена в воспитательную систему любого учреждения среднего профессионального и высшего образования и использована не только в работе с обучающимися, но в системе повышения квалификации кураторов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдулаева, П.З. Социокультурный подход формирования ценностей на основе ответственной и профессиональной позиции будущего специалиста медицинского вуза / П.З. Абдулаева, М.А. Магомедова, Э.С. Ибрагимова // Успехи современного естествознания. – 2015. – № 1-3. – С. 503-505.
2. Абульханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности [Текст] / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 335 с.
3. Агранович, М. Вузам – место. Спрос на высшее образование вырастет на 40 процентов / М. Агранович // Российская газета - Столичный выпуск. – 2020. – № 35(8089). URL: <https://rg.ru/2020/02/19/spros-na-vysshee-obrazovanie-vyrastet-na-40-procentov.html>
4. Агронина, Н.И. Почему воспитание в вузе остается малоэффективным? / Н. И. Агронина // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2007. – № 43-2. – С. 20-23.
5. Акутина, С.П. Современные модели кураторства в высшем образовании / С.П. Акутина, Т.Т. Щелина // Вестник Нижегородского университета им. Н.И.Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2016. – № 1 (41) – С. 173-178.
6. Алексеева, К.В. Профессиональная направленность студентов психолого-педагогического факультета / К.В. Алексеева, П.Н. Радыгина // Международный студенческий научный вестник. – 2015. – № 5-2. URL: <http://www.eduherald.ru/ru/article/view?id=13335> (дата обращения: 16.09.2018).
7. Алиева, Л.В. Воспитательный потенциал образовательной деятельности вуза – ценностная основа формирования общепрофессиональных компетенций студентов / Л.В. Алиева // КПЖ. – 2015. – № 4-2. – С. 279-284.
8. Андриенко, О.А. Воспитательная деятельность куратора в период адаптации студентов-первокурсников вуза / О.А. Андриенко, Т.А. Безенкова, Е.В. Олейник // Перспективы науки и образования. – 2019. – № 2 (38). – С. 95-107.
9. Анохин, П.К. Философские аспекты теории функциональной системы. М., 1978.

10. Аришина, Э.С. Профессионально-личностное саморазвитие студентов технического университета: ценностный аспект / Э.С. Аришина, О.В. Лешер // Электронное издание / Магнитогорск, 2020.
11. Афонькина, Ю.А. Становление профессиональной направленности в развитии человека / Ю.А. Афонькина. — Мурманск : МГПИ, 2001. — 180 с.
12. Бабинцев, В.П. Проблемы организации кураторской работы в вузе / В.П. Бабинцев, В.А. Воронов, Б.В. Заливанский, Е.В. Самохвалова // Высшее образование в России. – 2010. – №6. – С. 123-127.
13. Байбородова, Л.В. Методология и методы научного исследования: учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры / Л.В. Байбородова, А. П. Чернявская. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Издательство Юрайт, 2018. – 221 с. – (Серия : Бакалавр и магистр. Академический курс)
14. Балаченков, Д.А. Развитие направленности студентов, обучающихся по специальности «физическая культура» / Д.А. Балаченков, Л.И. Савва, Т.Ю. Залавина, Е.А. Гасаненко // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 5 (84). – С. 104-106.
15. Батырева, М.В. Процесс профессионального самоопределения городской молодежи: дис. ... канд. соц. наук / М.В. Батырева. – Тюмень, 2003.
16. Бейлина, Н.С. Куратор студенческой группы как субъект воспитательной деятельности вуза / Н.С. Бейлина // Балтийский гуманитарный журнал. – 2015. – № 2 (11). – С. 33-36.
17. Беликов, В.А. Воспитательная деятельность молодежной организации и решение проблемы социализации личности студента технического вуза в системе профессионального образования / В.А. Беликов, С.Р. Кабиров, О.В. Лешер // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2009. – № 6. – С. 14-24.
18. Беликов, В.А. Личностно значимая цель – фактор овладения деятельностью / В.А. Беликов // Вестник Академии энциклопедических наук. – 2016. – № 2 (23). – С. 14-21.

19. Белкова, Е.А. Становление профессиональной направленности личности в студенчестве / Е.А. Белкова, М.В. Данилова // Интеграция наук. – 2019. – № 2 (25). – С. 133-135.
20. Бельская, Е.Я. Роль института кураторства в современном высшем профессиональном образовании / Е.Я. Бельская, О.Н. Игна // Вестник ТГПУ. – 2017. – № 12 (189). – С. 13-16.
21. Беховых, Ю.В. Мотивация достижения к получению образования в аграрном вузе: социологический аспект / Ю.В. Беховых, Л.А. Беховых // Вестник АГАУ. – 2017. – №7 (153). – С. 191-195.
22. Блейхер, В.М. Толковый словарь психиатрических терминов // В.М. Блейхер, И.В. Крук – 1995.
23. Болонский процесс в России. – [Электронный ресурс] URL: <http://www.bologna.ntf.ru/p34aa1.html> (дата обращения: 25.04.2017 г.).
24. Большой толковый словарь русского языка: [БТС : А-Я] / Рос. акад. наук, Ин-т лингвист. исслед.; гл. ред. С.А. Кузнецов. — СПб.: Норинт, 2004. — 1534 с.
25. Бородина, Е.С. Качество исполнения функций куратора в вузе / Е.С. Бородина // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2014. – №3. – С. 89-95.
26. Бородкин, В.И. Профессиональная направленность – важное условие подготовки специалиста / В.И Бородкин, А.М. Кухарчук // Психология воспитания в вузе. – Минск. 1985.
27. Борытко, Н.М. Технологические основания профессионального воспитания студента вуза / Н.М. Борытко // Ярославский педагогический вестник. – 2015 – № 2 – Том II (Психолого-педагогические науки). – С.103-107.
28. Бурдуковская, Е.А. Анализ и оценка воспитательной деятельности вуза: параметры, алгоритмы, проблемы осуществления / Е.А. Бурдуковская // Вестник Амурского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2010. – № 48. – С. 125-129.

29. Бурова, О.Е. Взаимосвязь дефиниций «Интерсубъективная позиция» и «Педагогическая позиция» / О.Е. Бурова // Инновационная наука. – 2016. – №10-2. – С. 145-148.
30. Бурова, О.Е. Значение формирования интерсубъективной позиции у старшеклассников / О.Е. Бурова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2016. – № 11 (53) Часть 3. – С. 24 – 26.
31. Буянова, Г.В. Профессиональные предпочтения студентов разных специальностей / Г.В. Буянова // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). Красноярск: Научно-инновационный центр. – 2012. – N5(13). URL: <http://sisp.nkras.ru/e-ru/issues/2012/5/eremina.pdf> (дата обращения: 29.06.2017).
32. Буянова, Г.В. Основные направления воспитательной деятельности в системе современного высшего образования / Г.В. Буянова // Перспективы науки и образования. – 2019. – № 1(37). – С. 37-50.
33. Вапнярская, О.И. Воспитательная деятельность в вузах: управленческий и маркетинговый аспект / О.И. Вапнярская // Вестник Ассоциации ВУЗов туризма и сервиса. – 2008. – № 2. – С. 61-69.
34. Васильев, С.В. Профессиональное самоопределение молодежи: пример существующей практики / С.В. Васильев, В.А. Федоров // В сборнике: Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании. Материалы 24-й Международной научно-практической конференции. Под научной редакцией Е.М. Дорожкина, В.А. Федорова. – 2019. – С. 425-428.
35. Васильева, Л.М. Педагогические условия повышения квалификации кураторов студенческой группы в колледже: автореф. дис. канд. пед. наук. / Л.М. Васильева. – Ставрополь, 2004. – 23 с.
36. Веденская, Т.Е. Понятие «система» и системный подход в педагогике / Т.Е. Веденская // Теория и практика общественного развития. – 2015. – № 7. – С. 197-199.

37. Венцель, В.Д. Из опыта работы куратора по адаптации студентов в техническом вузе / В.Д. Венцель, С.В. Янчий, Е.О. Каргаполова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2018. – Т. 7. – № 1 (22). – С. 239-242.
38. Виттих, В.А. Концепция интерсубъективного обучения / В.А. Виттих, Т.В. Моисеева // Образовательные ресурсы и технологии. – 2014. – №3(6). – С. 4-8.
39. Воскрекасенко О.А. Кураторский час как форма педагогического сопровождения адаптации студентов-первокурсников в высшей школе / О.А. Воскрекасенко // Психологический и педагогический подходы к образованию в цифровом обществе: сборник научных статей Международной научно-практической конференции (15 октября 2019 г., г. Екатеринбург). – Уфа: АЭТЕРНА, 2019. – С.18-21.
40. Воскрекасенко О.А. Куратор студенческой группы в воспитательной системе вуза: основные функции и направления деятельности // Нравственность в современном мире: психологический и педагогический аспект: Сборник статей Международной научно-практической конференции (Ижевск, 01.11.2020 г.). Уфа: Аэтерна, 2020. С. 260-264.
41. Галагузова, М.А. Методологические принципы понятийного аппарата в педагогических исследованиях / М.А. Галагузова, Ю.Н. Галагузова, Т.С. Дорохова, Р.Х. Исхаков // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 1. – С.28-34.
42. Ганиева, Й.Н. Стратегии и тактика педагогического сопровождения процесса профессионального воспитания студентов в вузе / Й.Н. Ганиева, А.Ф. Сафиуллин // Педагогический журнал. – 2018. – Т. 8. – № 5А. – С. 381-388.
43. Гасаненко, Е.А. Профессиональный имидж как фактор успешного профессионального становления студента технического вуза / Е.А. Гасаненко, Л.Д. Пономарёва, А.А. Царан // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 59-1. – С. 114-117.

44. Гитман, Е.К. Возможности движения Worldskills для повышения конкурентоспособности выпускников / Е.К. Гитман, С.И. Соловьева // Среднее профессиональное образование. – 2019. – № 4. – С. 51-53.
45. Голованова, Н.Ф. Подходы к воспитанию в современной отечественной педагогике / Н.Ф. Голованова // Педагогика. – № 10 – 2007 – С. 38-47.
46. Голубев Н.К. Введение в диагностику воспитания / Н.К.Голубев, Б.П. Битинас – М.: Педагогика, 2001.
47. Гончаренко, О.Н. Воспитательная работа в аграрном вузе глазами студентов / О.Н. Гончаренко, С.В. Куликова, А.С. Кучеров // Агропродовольственная политика России. 2012. – № 12. – С. 21-25.
48. Гордеева, Т.О. Базовые типы мотивации деятельности: потребностная модель / Т.О. Гордеева // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология.– 2014.– №3 – с. 63-78.
49. Гребенюк, О.С. Терминологический словарь. Педагогические технологии. / О.С. Гребенюк, М.И. Рожков. – 1999 г.
50. Грибанова, В.А. Личностно-деятельностный подход как основа организации воспитательного процесса по формированию гражданской активности студентов / В.А. Грибанова // Современная педагогика. – 2015. – № 8 [Электронный ресурс]. URL: <http://pedagogika.snauka.ru/2015/08/4801> (дата обращения: 07.02.2019).
51. Гринёва, Е.А. К вопросу об исследовании смысложизненных ориентаций современной студенческой молодёжи / Е.А.Гринёва, Т.В. Кружилина, О.Ю. Царёва // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 60-1. – С. 97-100.
52. Гришаев, О.В. Профессиональная роль куратора / О.В. Гришаев, М.В. Щербакова // Аккредитация в образовании. – 2009. – № 5 (32). – С. 72-74.
53. Губин, В.А. Особенности потребностно-мотивационной сферы студентов бакалавриата разных курсов обучения в ЛГУ им. А.С. Пушкина /

В.А. Губин, А.О. Акулов // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2017. – №2. – С. 78-84.

54. Даукша, Л.М. Профессиональная направленность в контексте профессионального пути личности / Л.М. Даукша // Психолого-педагогические проблемы профессиональной деятельности и общения. – 2009: URL:https://psihologia.biz/pedagogicheskaya-psihologiya_823/professionalnaya-napravlennost-kontekste-36482.html (дата обращения: 18.09.2019).

55. Дергач, А.А. Акмеологические основы развития профессионала / А.А. Дергач // М.: Изд-во Москов. психол.-соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2004. – 752 с.

56. Дмитриева, Д.Д. К вопросу о работе куратора студенческих групп в высших учебных заведениях / Д.Д. Дмитриева, // Региональный вестник. – 2018. – № 3 (12). – С. 20-21.

57. Долгушина, Н.А. Теоретическое исследование профессионально-ценностных ориентаций / Н.А. Долгушина // Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота, 2009. – № 11 (30): в 2-х ч. Ч. II. – С. 86-87.

58. Дружинин, Н.Е. Словарь по профориентации и психологической поддержке / Н.Е. Дружинин // Кемеровский областной центр профессиональной ориентации молодежи и психологической поддержки населения, Томский центр профессиональной ориентации. 2003.

59. Дубовицкая, Т.Д. Диагностика уровня профессиональной направленности студентов / Т.Д. Дубовицкая // Психологическая наука и образование. – 2004. – № 2. – С. 82-86.

60. Дьяченко, М.И. Психология высшей школы / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович // Изд-во БГУ им. В. И. Ленина, Минск, 1981 г.

61. Дятченко, Л.Я. Куратор – основа управления университетом [Текст] / Л.Я. Дятченко // Студенчество. Диалоги о воспитании. – 2012. – №1. – С. 5-6.

62. Ерошенкова, Е.И. Внеаудиторная воспитательная деятельность в профессиональной подготовке современных кадров в период обучения в вузе [Текст] / Е. И. Ерошенкова, Н. В. Ерошенков // Воспитание и обучение: теория,

методика и практика : материалы III Междунар. науч.–практ. конф. (Чебоксары, 8 мая 2015 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. — Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. — С. 239–240. — ISBN 978-5-906626-76-9.

63. Ерошенкова, Е.И. Проблема планирования воспитательной деятельности куратора академической группы в системе высшего образования / Е.И. Ерошенкова, Н.В. Ерошенков // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 51-4. – С. 145-151.

64. Ефремкина, И.Н. Исследование динамики карьерных ориентаций, учебной мотивации, их взаимосвязи у студентов-бакалавров как условия формирования готовности к профессиональной мобильности / И.Н. Ефремкина // ПНиО. – 2018. – №2 (32). – С. 175-180.

65. Забержинский, Б.Э. Проблема модернизации высшего образования в России: от специалитета к бакалавриату / Б.Э. Забержинский, Н.В. Карева, И.А. Чиликова // Проблемы современной науки и образования. – 2014. – № 6(24). – С. 101-103.

66. Загайнов, И.А. Профессиональная направленность личности обучающихся / И.А. Загайнов, М.Л. Блинова // Общество: социология, психология, педагогика. – 2017. – № 4. – С. 54-56.

67. Загорюев, А.Л. Концепция структуры готовности к профессиональной деятельности / А.Л. Загорюев // Казанская наука. Сборник научных статей. – 2010. – № 4. – С. 185–190.

68. Загорюев, А.Л. Психометрические характеристики психодиагностического комплекса «Военно-профессиональная направленность» / А.Л. Загорюев // Вестник ЮУрГУ. Серия: Психология. – 2011. – №29 (246) – С. 20-23.

69. Залюбовская, Е.Г. Внеаудиторная воспитательная работа в вузе как средство формирования профессиональной и личностной компетентности специалиста-менеджера : дис. канд. пед. наук / Е.Г. Залюбовская. – СПб., 2009. – С. 85-86.

70. Зеер, Э.Ф. Психология профессий: учебное пособие для студентов вузов / Э.Ф. Зеер. – М.: Академический проект, 2007. – 336 с.
71. Землянская, Е.Н. Моделирование как метод педагогического исследования / Е.Н. Землянская // Преподаватель XXI век. – 2013. – №3. – С. 35-43.
72. Зимняя, И.А. Педагогическая психология. М.: Логос, 2004 – 384 с.
73. Зыбина, Л.Н. Особенности проявления профессиональной направленности личности в период обучения в вузе / Л.Н. Зыбина // Актуальные проблемы психологии личности: сб. ст. по матер. III междунар. науч.-практ. конф. – №3. – Новосибирск: СибАК, 2010.
74. Иванов, В.Г. Профессиональное становление студентов и процесс профессионализации в вузе / В.Г.Иванов, И.Р. Исакова // Вестник Казанского технологического университета. – 2010. – №12. – С. 173-178.
75. Иванова, В.В. Обобщенная модель кураторства и ее основные компоненты в высшем учебном заведении / В.В. Иванова // В сборнике: Лучшая научная статья 2017 сборник статей XIII Международного научно-практического конкурса: в 2 ч.. – 2017. – С. 222-224.
76. Ильин, Е.И. Эмоции и чувства / Е.И. Ильин. – СПб.: Питер, 2001. – 752 с.
77. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.И. Ильин. – СПб.: Питер, 2006. – 512 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
78. Интерактивные методы обучения [Электронный ресурс]. // Режим доступа: <https://studfiles.net/preview/4294334/page:2/> (дата обращения 10.05.2019).
79. Исаев, И.Ф. Воспитательный функционал кураторской деятельности в организациях высшего образования / И.Ф. Исаев, Е.И. Ерошенкова // Вестник Белгородского юридического института МВД России. – 2015. – № 2. – С. 14-18.
80. Исаев, И.Ф. Педагогика высшей школы: кураторство студенческой группы / И.Ф. Исаев, Е.И. Ерошенкова, Е.Н. Кролевецкая // Учебное пособие / Москва, 2019. Сер. 76 Высшее образование (1-е изд.).

81. Иунихина, Е.И. Профессиональная направленность и процесс профессионального самоопределения личности / Е.И. Иунихина // Студенческая наука XXI века. – 2015. – № 2 (5). – С. 142-145.
82. Качуро, И.Л. Циклограмма как инструмент управления образовательными событиями в условиях развития научного общества учащихся / И.Л. Качуро, Н.В. Маркина // Вестник ЧГПУ. – 2016. – №6. – С. 52–62.
83. Кенжаев, Ш.Х. Организация воспитательной деятельности в вузе / Ш.Х. Кенжаев, Ф.Э. Бокиев, Г.А. Аманов // Молодой ученый. – 2013. – №5. – С. 728-731.
84. Кирьякова, А.В. Развитие субъектности студента в аксиосфере университета / А.В. Кирьякова, Л.В. Мосиенко, Т.А. Ольховая // Высшее образование в России. – 2013. – № 12. – С. 119-123.
85. Клименко, И.В. Мотивационно-ценностная направленность студентов на профессиональную деятельность / И.В. Клименко // Национальный психологический журнал. – 2013. – №1 (9). – С. 143-152.
86. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов // Москва: Академия, 2005. – 304 с.
87. Климов, Е.А. Введение в психологию труда: учебник / Е.А. Климов. – 2-е издание, переработанное и дополненное. – Москва: Издательство Московского университета: Академия, 2004. – 336 с.
88. Климова, Е.М. Теоретические основы системного раскрытия взаимосвязи эмоциональных особенностей и профессиональной направленности личности / Е.М. Климова, Ю.С. Меркушева // Человеческий капитал. – 2019. – № 6-2 (126). – С. 148-152.
89. Коваленок, Т.П. Типы профессиональной направленности и познавательные интересы студентов / Т.П. Коваленок, И.В. Крыжановская // Педагогика и психология образования. – 2010. – №2. – С. 41-50.
90. Коверзнева, И.А. Психология высшей школы
<https://studfiles.net/preview/5553105/page:25/>

91. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь: для студентов вузов / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва : ИКЦ «МарТ»; Ростов/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.
92. Конопкин, О.А. Стиливые особенности саморегуляции в учебной деятельности студентов и успешность обучения / О.А. Конопкин, В.И. Моросанова, Р.Р. Сагиев. – М.: Наука, 1995. – 183 с.
93. Копылова, Н.А. Современная педагогика сотрудничества как научная основа взаимодействия и совместной деятельности преподавателей и студентов высшей школы / Н.А. Копылова // Научный результат. Серия «Педагогика и психология образования». – 2017. – №2 (12). – С. 21-29.
94. Кореляков, Ю.А. Программа активизации и развития профессиональной направленности личности учителя / Ю.А. Кореляков // Психологическая наука и образование – 1998. – № 3-4. – С. 74-84.
95. Котухов, А.Н. Профессиональная направленность: сущность и структура / А.Н. Котухов, А.А. Моисеев // Молодой ученый. – 2017. – №12. – С. 182-190.
96. Кох, И.А. Терминальные и инструментальные ценности в структуре профессионально-ценностных ориентаций студенческой молодежи / И.А. Кох, Л.А. Алексеева // Вопросы управления. – 2018. – №2 (32). – С. 103-107.
97. Кочисов, В.К. Формирование профессиональных представлений на разных этапах обучения в вузе: психологический аспект / В.К. Кочисов, О.У. Гогицаева, И.М. Хадикова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2016. – Т. 5. – № 2 (15). – С. 234-237.
98. Крикунов, С. В. Институт кураторства как основа воспитательной работы / С. В. Крикунов // Наукові праці Донецького національного технічного університету. Серія: педагогіка, психологія і соціологія. Випуск 5(155) - Донецьк, ДонНТУ. – 2009. – С. 309-313.
99. Кролевецкая, Е.Н. Профессиональное воспитание в вузе: личностно ориентированный подход / Е.Н. Кролевецкая // Современные научные исследования и разработки. – 2017. – № 2 (10). – С. 326-328.

100. Кружилина, Т.В. К вопросу о формулировании противоречий и гипотезы в научных педагогических исследованиях / Т.В. Кружилина, Т.Ф. Орехова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58-2. – С. 138-143.
101. Крылова, М.А. Концептуальные подходы к профессиональному воспитанию студентов вуза / М.А. Крылова // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2015. – № 4. – С. 202-213.
102. Кузнецова, А.Г. Характеристика интерсубъективной позиции личности / А.Г. Кузнецова, О.Е. Бурова // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – №6. – С. 274-280.
103. Кулакова, А.И. Особенности формирования осознанности профессионального выбора в период общего обучения / А.И. Кулакова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2015. – №1. – С. 78-82.
104. Кулов, А.У. К определению понятия «Профессиональная направленность» личности / А.У. Кулов // Вестник МГУКИ. – 2013. – №3 (53). С. 169-172.
105. Кунц, Л.И. Профессиональная направленность и направленность личности / Л.И. Кунц // Сибирский педагогический журнал. – 2013. №4. – С. 137-140.
106. Кураторский час в системе идеологической и воспитательной работы с учебной группой [электронный ресурс] – Режим доступа: <https://kped.bspu.by/>
107. Куриленко, Т. М. Научные основы работы куратора академической группы / Т. М. Куриленко. - Минск : Вышэйш. школа, 1982. – 112 с.
108. Кыверялг, А.А. Методы исследований в профессиональной педагогике /А.А.Кыверялг. – Таллин: Валгус, 1980. – 334с.
109. Левицкая, И.А. Субъективные детерминанты профессиональной направленности личности / И.А. Левицкая // Современная наука: актуальные

проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2014. – № 3-4. – С. 73-78.

110. Логунова, О.С. Представление и визуализация результатов научных исследований / О.С. Логунова, П.Ю. Романов, Л.Г. Егорова, Е.А. Ильина // Учебник. Высшее образование: аспирантура / Москва, 2020.

111. Лукина, О.А. Развитие направленности студента технического вуза на осознание личного образа и потенциала как условия формирования профессионального имиджа / О.А. Лукина, Л.И. Савва, Е.А. Гасаненко, А.Л. Солдатченко // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 59-4. – С. 60-64.

112. Лукьянова, М.С. Взаимосвязь профессиональной направленности личности и уровня тревожности у студентов / М.С. Лукьянова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 11. – С. 1146–1150.

113. Макаров, В.К. Основные подходы к изучению профессиональной направленности старшеклассников в отечественной и зарубежной литературе / В.К. Макаров, Е.А. Борисова // Вестник СПбГУ. Серия 12. Социология. – 2010. – №4. – С. 45-50.

114. Макарова, Е.В. Мотивы профессиональной карьеры успешных профессионалов / Е.В. Макарова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 29. – С. 463–466.

115. Маклаков, А.Г. Общая психология. СПб.: 2008 – 583 с.

116. Маковская, Э. Н. Педагогическая подготовка куратора в системе внеаудиторной деятельности вуза / Э. Н. Маковская // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2017. – № 1-4. – С. 49-52.

117. Мамаева, И.А. Интерактивные формы кураторского часа / И.А. Мамаева, И.С. Зырин, А.С. Степанова // В сборнике: Образовательная деятельность вуза в современных условиях Материалы международной научно-методической конференции. ФГБОУ ВО Костромская государственная сельскохозяйственная академия. – 2016. – С. 48.

118. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. Москва: Знание, 1996. – 312 с.
119. Маркова, С.М. Профессиональное воспитание учащихся профессиональной школы / С.М. Маркова, А.К. Наркозиев // Вестник Мининского университета. – 2018. – Т.6. – № 3(24). – С.3.
120. Матусевич, В.А. Социальная микросреда и выбор профессии / В.А. Матусевич, В.Л. Оссовский. – Киев : Наук. думка, 1982. – 140 с.
121. Мацукевич, В.И. Роль куратора академической группы / В.И. Мацукевич // В сборнике: Перспективы развития высшей школы Материалы X Международной научно-методической конференции. Учреждение образования «Гродненский государственный аграрный университет». – 2017. – С. 388-390.
122. Меняй, студент: второкурсники смогут выбрать новую специальность [Электронный ресурс] URL: <https://iz.ru/967346/iaroslava-kostenko/meniai-student-vtorokursniki-smogut-vybrat-novuiu-spetsialnost> (дата обращения: 04.03.2020 г.).
123. Миронов, И.П. Роль куратора академической группы в профессиональном самоопределении выпускников политехнического университета на рынке труда / И.П. Миронов, Т.А. Белозерова // Вестник ПНИПУ. Строительство и архитектура. – 2018. – № 1. – С. 114–121. DOI: 10.15593/2224-9826/2018.1.11
124. Мирошина, Т.А. Функции и умения куратора студенческой группы / Т.А. Мирошина, А.А. Пономарева // Актуальные вопросы образования. – 2016. – № 1. – С. 253-257.
125. Михайлова, Т.В. Профессиональные ценностные ориентации: к вопросу о содержании понятия / Михайлова Т.В. // Казанская наука. – 2012. – № 8. – С. 105-107.
126. Могилёвкин, Е.А. Исследование ведущих мотивов карьерного самоопределения у студентов вуза / Е.А. Могилёвкин, А.С. Новгородов // Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса. – 2011. – №1 (10). – С. 61-78.

127. Моисеев, А.А. Эволюция основных теорий профессиональной направленности: сущность и содержание / А.А. Моисеев // Социально-гуманитарные знания. – 2017. – № 1. – С. 307-315.
128. Мусийчук, М.В. О творческих «эссе по мотивам...», как аффективно-когнитивной форме мотивации к продуктивной деятельности / М.В. Мусийчук // Мир науки. – 2018. – Т.6. – № 3. – С.36.
129. Мычко, Е.И. Реализация личностно-деятельностного подхода в процессе обучения в вузе как условие становления профессиональной педагогической культуры / Е.И. Мычко, А.В. Яньшина // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. – 2008. – №4. – С.59-61.
130. Назарова, О.Л. Воспитательная работа и молодежная политика в вузе / О.Л. Назарова, И.А. Ройтштейн // Высшее образование в России. – 2011. – № 10. – С. 88-92.
131. Непрокина, И.В. Метод моделирования как основа педагогического исследования / И.В. Непрокина // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 7. – С. 61-64.
132. Нестерова, Н.Б. Профессиональная направленность студентов технического вуза / Н.Б. Нестерова // Научный журнал СПб НИУ ИТМО [Электронный ресурс] – Научный журнал НИУ ИТМО. Серия «Экономика и экологический менеджмент» 2014, - №1. Режим доступа: <http://economics.open-mechanics.com/articles/1005.pdf>
133. Никиреев, Е.М. Психологические особенности направленности личности: учебное пособие / Е.М. Никиреев. – Москва : Московский психолого-социальный институт, 2007. – 72 с.
134. Ников, Г.П. Психологический аспект самоопределения личности / Г.П. Ников, В.Ф. Сафин // Психологический журнал.–1984.– Т.5, № 4. – С. 5–17.
135. Никулина, Н.Н. Системный подход в педагогике как общеметодологический принцип науки / Н.Н. Никулина, М.Г. Давитян,

С.Н. Шевченко // Научный журнал КубГАУ - Scientific Journal of KubSAU. – 2015. – №111. – С. 1-20.

136. Новиков, Д.А. «Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи)». М.: МЗ-Пресс, 2004. – 67 с.

137. Нурмухаметова, Л.Б. Профессиональная направленность студентов / Л.Б. Нурмухаметова, Г.Р. Салаватова, В.Р. Бильданова // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 6. – С. 94–95.

138. Овсянникова, О.С. Формирование профессиональной устойчивости как задача подготовки студентов в вузе / О.С. Овсянникова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2016. – Т.5. – № 3(16). – С.96-98.

139. Осадчук, О.Л. Современные методологические подходы к исследованию педагогических процессов / О.Л. Осадчук, Е.Г. Галянская // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 3-3. – С. 463-467.

140. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога) / под ред. Безруковой В.С., 2000.

141. Оссовский, В.Л. Ценности профессиональной деятельности: автореф. дис. ... докт. филос. наук. – К., 1986. – С. 13.

142. Панкратова, И.А. Особенности связи профессиональной направленности и представлений об успешной профессиональной деятельности студентов / И.А. Панкратова, Е.Е. Рогова // Интернет-журнал Науковедение. – 2012. – №3 (12). – С. 1-6.

143. Парфентьева, Л.В. Формирование устойчивости профессиональной направленности студентов педагогических специальностей в условиях высшего образования / Л.В. Парфентьева // Известия Самарского научного центра РАН. – 2011. – №2-4. – С. 881-888.

144. Поваренков, Ю.П. Периодизация профессионального становления личности: анализ отечественных и зарубежных подходов / Ю.П. Поваренков // Ярославский педагогический вестник – 2014 – № 3 – Том II (Психолого-педагогические науки). – С. 200-205.

145. Поваренков, Ю.П. Проблемы психологии профессионального становления личности [Текст] / Ю.П. Поваренков.– Саратов: Саратовский государственный социально-экономический университет, 2013.– 322 с.
146. Поваренков, Ю.П. Структурно-уровневый подход к периодизации профессионального становления личности / Ю.П. Поваренков // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – №6. – С.212-219.
147. Подласый, И.П. Педагогика: 100 вопросов — 100 ответов : учеб. Пособие для студентов вузов / И.П. Подласый. — М. : Издво ВЛАДОС ПРЕСС, 2006. — 365 с.
148. Подлеснов, А.А. Профессиональная направленность личности как интегральный мотивационно-динамический компонент подготовки кадров высшей квалификации / А.А. Подлеснов // Теория и практика общественного развития. – 2014. – №21. – С. 261-264.
149. Попов, Л.В. Воспитательная деятельность в вузе: проблемы возрождения / Л.В. Попов, Н.Х. Розов // Вестн. Моск. Ун-та. Сер. Педагогическое образование. – 2011. – № 1. – С. 3-15.
150. Попова, Т.В. Деловая игра как средство формирования универсальных компетенций / Т.В. Попова // Диалог культур в педагогическом и психологическом континууме: сб. ст. по итогам междунар. науч.-практ. конф. (Уфа, 23 июня 2019 г.). – Стерлитамак: АМИ, 2019. – С. 52–55.
151. Профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» № 608н от 08.09.2015 [Электронный ресурс]. – URL: <http://fgosvo.ru/01.004.pdf> (дата обращения: 15.11.2018).
152. Пряжников, Н.С. Активные методы профессионального самоопределения: Учебное пособие / Н.С. Пряжников.– М.: МГППИ, 2001.–88с.
153. Прялухина, А.В. Психолого-педагогическое сопровождение профессионального развития личности студента в вузе / А.В. Прялухина, М.В. Созинова // Бизнес. Образование. Право. – 2020. – № 1(50). – С. 384–388. DOI: 10.25683/VOLBI.2020.50.146.

154. Пташко, Т.Г. Взаимосвязь типа направленности личности подростка с особенностями его социальной активности / Т.Г. Пташко, Е.Г. Черникова, А.Е. Перебейнос, Н.А. Соколова, Н.В. Сиврикова // Science for Education Today. – 2020. – Т.10. – № 1. – С. 79-96.
155. Реан, А.А. Психология и педагогика / А.А. Реан, Н.В. Бордавская, С.И. Розум. – СПб.: Питер, 2003. – 432 с.: ил. – (Серия «Учебное пособие»).
156. Рекомендации по организации воспитательного процесса в вузе (приложение к письму Минобрнауки РФ от 22.02.2006г. № 06-197) // Официальные документы в образовании. – 2006. – № 17.
157. Родина, О.П.. Изучение мотивации выбора профессии «педагог»: методический аспект / О.П. Родина, П.Н. Прудников // Вестник Моск. Ун-та. Сер.14. психология. – 2006. – №3. – с.70-77.
158. Розенфельд, А.С. Некоторые аспекты социально-педагогической адаптации студентов первокурсников к образовательной среде вуза / А.С. Розенфельд, К.А. Рямова // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2018. – № 6 (160). – С. 200-205.
159. Романов, Е.В. Нормирование нагрузки преподавателей: проблемы и поиск решений / Е.В. Романов // Университетское управление: практика и анализ. – 2016. – № 4 (104). – С. 64-81.
160. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург: Питер, 2000. – 720 с.
161. Руденко, И.В. Профессиональное воспитание в вузе: компетентностный подход / И.В. Руденко // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2014. – №5 (20). – С.89-97.
162. Руднева, Е.Л. Формирование жизненных и профессиональных ценностных ориентаций студенческой молодежи : дис. ... д-ра пед. наук. – Кемерово, 2002. – 443 с.
163. Савва, Л.И. Методология и методы научного исследования / Л.И. Савва // Электронное издание Магнитогорск. 2016.

164. Савва, Л.И. Гуманитаризация профессиональной подготовки студентов технического вуза / Л.И. Савва, Н.В. Дёрина, Л.Д. Пономарева, Л.В. Павлова, С.Н. Павлов, Н.Я. Сайгушев, О.А. Веденева, Н.В. Игошина, О.В. Вандышева, Л.В. Курзаева, С.В. Акманова // Магнитогорск. 2019.

165. Савина, Е.А. Профессиональная направленность личности студентов педагогического колледжа в условиях проектного обучения: автореф. дис. ... канд. псих. наук / Е.А. Савина. – Москва, 2010. – 26 с.

166. Садовникова, Н.Е. Ценностные ориентации педагога высшей школы как одна из граней педагогического мастерства / Н.Е. Садовникова // Мир науки и образования. – 2017. – №2 (10). – С. 14.

167. Садырин, В.В. Методические рекомендации для первокурсников по организации учебной и внеучебной деятельности в высшем учебном заведении / В.В. Садырин, Н.О. Яковлева, Л.В. Трубайчук, З.И. Тюмасева, М.В. Потапова, Н.В. Уварина, Н.А. Соколова, Р.В. Колбин, Л.А. Глазырина // Челябинск. 2013.

168. Самойлик, Н.А. Опросник «Диагностика профессионально-ценностных ориентаций личности»: технология разработки и психометрические характеристики / Н.А. Самойлик // СИСП. – 2016. – №7 (63). – С. 141-166.

169. Самойлик, Н.А. Профессионально-ценностные ориентации личности: теория и практика: монография / канд. психол. наук Н. А. Самойлик; науч. ред. д-р психол. наук, проф. А.В. Серый. Новокузнецк: ФКОУ ВО Кузбасский институт ФСИН России, 2019. 174с.

170. Самойлик, Н.А. Современные тенденции формирования профессионально-ценностных ориентаций специалиста: теория и практика / Н.А. Самойлик // Мир педагогики и психологии. – 2018. – № 7 (24). – С. 79-88.

171. Селиванова, Е.А. Педагогические условия формирования ценностного отношения к профессиям родного села у обучающихся / Е.А. Селиванова, Д.Ф. Ильясов, Д.А. Ржевская // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 6. – С.168.

172. Сергеева, С.В. Формирование готовности классных руководителей и кураторов к осуществлению воспитательной работы в условиях

многоуровневой образовательной организации / С.В. Сергеева, О.А. Воскресенко // Современные наукоемкие технологии. – 2018. – № 1. – С. 83-87.

173. Сидоренко, О.А. Формирование профессионально-ценностных ориентаций студентов первого курса в процессе их подготовки в педагогическом вузе: дис. канд. пед. наук. – Красноярск, 2004. – С. 23.

174. Скутте, И.Н. Система компетенций куратора группы как условие успешного коучинга студента (мнение налогового инспектора) / И.Н. Скутте, Я.Э. Скутте // III Международная заочная научно-практическая конференция «Инновационные процессы и корпоративное управление», 1-15 марта 2011 г., г. Минск.– URL: http://sbmt.bsu.by/Data_RUS/ContBlocks/01112/Skutte.pdf (дата обращения: 15.11.2018).

175. Слостёнин, В.А. Педагогика Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Слостенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 576 с.

176. Слостёнин, В.А. Педагогическая аксиология [Текст]: монография / отв. ред. В.А. Слостёнин, Г.И. Чижакова. Красноярск: СибГТУ. – 2008. – 293 с.

177. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. — Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ. А.С. Воронин. 2006.

178. Смирнова, В.Р. Классификация подходов к изучению самоопределения личности в контексте гуманитарных наук / В.Р. Смирнова, Л.И. Савва, Е.А. Гасаненко // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 62-1. – С. 283-287.

179. Современный образовательный процесс, основные понятия и термины, авт.-сост. М.Ю. Олешков, В.М. Уваров, 2006.

180. Соколовская, И.Н. Формы воспитательной работы куратора с учебной группой вуза / И.Н. Соколовская // Непрерывное образование. – 2018. – № 2 (24). – С. 72-75.

181. Сорокина, О.А. Теоретико-методологические основы системы формирования профессиональной направленности будущих переводчиков /

А.О. Сорокина // Вестник ЮУрГУ. 2006. – № 16 (71): Серия: Образование, здравоохранение, физическая культура. – С.61-66.

182. Сорокопуд, Ю.В. Педагогика высшей школы / Ю.В. Сорокопуд – Ростов н/Д: Феникс, 2011. – С. 274.

183. Стандарт организации воспитательной деятельности образовательных организаций высшего образования. URL: http://www.gasu.ru/univer/science/OBP/inf_material/standart.pdf

184. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», утвержденную распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. N 996-р; Постановление Правительства Российской Федерации от 15 апреля 2014 года №295. [Электронный ресурс] URL: www.k-obr.spb.ru/page/626 (дата обращения: 20.10.18).

185. Тимонин, А.И. Профессиональное воспитание как воспитание социальное / А.И. Тимонин // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2012. Т. – 18. – № 1-1. – С. 55-58.

186. Толочек, В.А. Профессиональная карьера: линейно-стадиальный и стадиально-процессуальный подходы / В.А. Толочек // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. – 2019. – Т. 8, вып. 2 (30). С. 120–131. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-2-120-131>

187. Тулякова, М.Н. Педагогические условия профессионального самоопределения творческой личности: автореф. дис. ... канд. пед. наук / М.Н. Тулякова. – 1998. – 22с.

188. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ от 29.12.2012. [Электронный ресурс] URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru> (дата обращения: 20.10.18).

189. Федоров, В.А. Государственно-частное партнёрство в аспекте профессионального самоопределения личности / В.А. Федоров, С.В. Васильев // Педагогический журнал Башкортостана. – 2020. – № 1(86). – С. 90-104.

190. Фельдштейн, Д.И. Психология взросления. М., 1999.

191. Философский энциклопедический словарь. — М.: Советская энциклопедия. Гл. редакция: Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов. 1983.
192. Фомина, Л.Ю. К вопросу о профессиональной роли куратора в вузе / Л.Ю. Фомина // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. – 2012. – №3. – С. 88-91.
193. Харькова, О.А. Сравнение двух несвязанных выборок с использованием пакета статистических программ Stata: непараметрические критерии / О.А. Харькова, А.М. Гржибовский // Экология человека. – 2014. – №4. – С. 60-64.
194. Чибис, С.П. Профессиональная направленность обучающихся в университете / С.П. Чибис, О.З. Кузнецова // Электронный научно-методический журнал Омского ГАУ. – 2018. – Спецвыпуск №5. – URL <http://ejournal.omgau.ru/images/issues/2018/S05/00556.pdf>. - ISSN 2413-4066
195. Чикиндина, Т.П. Роль кураторского часа в формировании ценностного отношения к профессии педагога-воспитателя / Т.П. Чикиндина // В сборнике: Актуальные проблемы совершенствования высшего образования Материалы XIII научно-методической конференции с международным участием. Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова. – 2018. – С. 576-578.
196. Чудновский, В.Э. Становление личности и проблемы смысла жизни: Избранные труды / В.Э. Чудновский. – М., 2006.
197. Шавир, П.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности / П.А. Шавир – М.: Академия 2004. – 95 с.
198. Шахова, И.П. Характеристика направленности личности в подростковом и юношеском возрастах / И.П. Шахова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2010. – № 3. – С. 159-167.
199. Шевченко, Е.Б. Основы воспитательной деятельности куратора / Е.Б. Шевченко // В сборнике: Традиции и инновации в строительстве и

архитектуре. Социально-гуманитарные и экономические науки сборник статей. Самарский государственный архитектурно-строительный университет. Самара. – 2016. – С. 106-109.

200. Шестакова, Л.А. Междисциплинарная интеграция как методологическая основа современного образовательного процесса / Л.А. Шестакова // Образовательные ресурсы и технологии. – 2013. – №1 (2). – С. 47-52.

201. Шинкнехт, Ю.И., Коваль М.Ю. Функции куратора студенческой группы [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://new.elib.altstu.ru/disser/conferenc/2010/02/pdf/342shenkneht.pdf>

202. Шиянов, Е.Н. Гуманизация педагогического образования: состояние и перспективы / Е.Н Шиянов. – М. – Ставрополь: МГПИ; СГПИ, 1991. –206 с.

203. Шмидт, М.А. Исследование структуры профессиональной направленности личности / М.А. Шмидт // Вопросы современной науки и практики. – 2009. - № 10(24). – С.30-41.

204. Шмидт, М.А. Профессиональная направленность личности студента: современное состояние, перспективы изучения проблемы / М.А. Шмидт // Наука и современность. 2010. – № 7-1. – С. 264-270.

205. Яковлев, Е.В. Модель как результат моделирования педагогического процесса / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2016. – № 9. – С. 136-140.

206. Яковлев, Е.В., Педагогическое исследование: содержание и представление результатов / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – Челябинск.: Изд-во РБИУ, 2010. – 317 с.

207. Яковлева, И.В. Кураторская деятельность как фактор саморазвития и самовоспитания личности студента / И.В. Яковлева // В сборнике: Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и

культуры материалы Всероссийской научно-методической конференции. Оренбургский государственный университет. – 2017. – С. 3033-3038.

208. Ястремська, Св.Т.О.В. Аналіз термінологічного ряду «коуч», «ментор», «тьютор», «фасилітатор», «едвайзер» в контексті дистанційної освіти / Св.Т.О.В. Ястремська // В книге: Актуальные проблемы современной науки Сборник тезисов научных трудов XXIV Международной научно-практической конференции. – 2017. – С. 54-57.

209. Blackley S., Luzeckyj A., King Sh. Re-valuing higher education: learning(s) and teaching(s) in contested spaces // Higher Education Research & Development. – 2020. – Vol. 39:1. – pp. 1-12. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2020.1689604>

210. Bridgstock R., Jackson D. Strategic institutional approaches to graduate employability: navigating meanings, measurements and what really matters // Journal of Higher Education Policy and Management. – 2019. – Vol. 41:5. – pp. 468-484. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/1360080X.2019.1646378>

211. Duchatelet D. Donche V. Fostering self-efficacy and self-regulation in higher education: a matter of autonomy support or academic motivation? // Higher Education Research & Development. – 2019. – Vol. 4(38). – pp. 733-747. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2019.1581143>

212. Ella R. Kahu Framing student engagement in higher education // Studies in Higher Education. – 2013. – no. 38:5. – pp. 758-773. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.598505>

213. Helens-Hart R. Appreciative coaching for student academic and professional development // Communication Teacher. – 2018. –Vol. 32:4. – pp. 220-224. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/17404622.2018.1459758>

214. Jackson D. Re-conceptualising graduate employability: the importance of pre-professional identity // Higher Education Research & Development. – 2016. – Vol. 5(35). – pp. 925-939. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2016.1139551>

215. Jim-Olav Fors Development of professional commitment among students in social work education // *Social Work Education*. – 2017. – no. 36:5. – pp. 529-541. DOI: <https://doi.org/10.1080/02615479.2012.717920>
216. Michael Tomlinson & Denise Jackson (2019) Professional identity formation in contemporary higher education students // *Studies in Higher Education*, DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1659763>
217. Nazarova O.L., Rudakova S.V., Akasheva T.V., Velikanova S.S., Bakholskaia A.A., Chernykh O.P. The development of communicative competence of university students in the process of their professional training // *REVISTA PRAXIS EDUCACIONAL*. 2019. T. 15. № 36. C. 599-609. *Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista –Bahia –Brasil*, v. 15, n. 36, p. 599-609, DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v15i36.5936>
218. Olkhovaya T.A., Platova E.D. Subject-orientated technologies in professional education // В сборнике: *Proceedings of the Philological Readings (PhR 2019)*. Orenburg State University. London, United Kingdom, 2020. C. 216-223. DOI: [10.15405/epsbs.2020.04.02.24](https://doi.org/10.15405/epsbs.2020.04.02.24)
219. Saigushev N.Y., Savva L.I., Gnevak O.V., Tsaran A.A., Vedeneeva O.A. Model of future engineers self-determination during professional training in technical university // В сборнике: *THE EUROPEAN PROCEEDINGS OF SOCIAL & BEHAVIOURAL SCIENCES*. International Conference. National Research Tomsk Polytechnic University. 2017. C. 851-857.
220. Trede F., Macklin R., Bridges D. Professional identity development: a review of the higher education literature // *Studies in Higher Education*. – 2012. – Vol. 3(37). – pp. 365-384. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2010.521237>
221. Zauwiyah Ah., Anantharaman R.N., Hishamuddin I. Students' Motivation, Perceived Environment and Professional Commitment: an Application of Astin's College Impact Model // *Accounting Education*. – 2012. – Vol. 21. Issue 2: *Teaching Resources for Audit Education*. – pp. 187-208. DOI: <https://doi.org/10.1080/09639284.2011.603472>

ПРИЛОЖЕНИЕ

ЦИКЛОГРАММА ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КУРАТОРА

1 курс – период адаптации к социокультурным условиям вуза

Месяц	Мероприятие / Уровень мероприятия	Деятельность куратора	Деятельность обучающихся	Объем времени (час)	Способствующие структурные подразделения	
1 семестр						
август- сентябрь	Ознакомление с личными делами обучающихся.	<i>Цель: создание общего представления о социально-демографическом составе группы.</i>			4	Деканат
		1. Заполнение таблиц 1, 2, 5, 6 «Дневника куратора».	-			
сентябрь	«День знаний» / ОВ* (1 день начала уч. года)	<i>Результат: заочное знакомство со студентами, закрепленной за куратором группы.</i>			4	Ректорат Деканат Студ. профком PROFstyle Библиотека
		<i>Цель: адаптация к условиям вуза, ознакомление с основными подразделениями вуза, создание положительного эмоционального настроя на начало занятий, формирование учебной мотивации.</i>				
		1. Участие в торжественном открытии нового учебного года. 2. Первое знакомство со студентами. 3. Организация и проведение 1-2-х игр на приветствие и знакомство (Приложение 1) 4. Установка на систематическую добросовестную учебную деятельность (Приложение 2). 5. Ответы на вопросы студентов. 6. Посещение музея истории университета.	1. Участие в «Дне знаний». 2. Знакомство с ректором, деканами, заместителями деканов, кураторами, представителями профсоюзной организации студентов, получение «Памятки первокурсника». 3. Вопросы куратору.			
<i>Результат: позитивный эмоциональный настрой, понимание единства коллективов вуза, первичное знакомство и установление контакта куратора с группой.</i>						

* - МН – международный; К – краевой; ВС – всероссийский; ОВ – общеузовский; МФ – межфакультетский; ВФ – внутрифакультетский; ВГ – внутригрупповой;

** - КЧ – кураторский час.

сентябрь	КЧ 1** «Давайте знакомиться!» / ВГ (1-ая декада сентября)	Цель: адаптация к условиям вуза, позитивный эмоциональный настрой, установление куратором личного контакта со студентами группы, знакомство обучающихся друг с другом, вовлечение студентов в творческий процесс.		3	Студенческий клуб
		1. Проведение 1-2-х игр на приветствие и углубление знакомства (Приложение 1). 2. Обсуждение пожеланий и ожиданий первокурсников от встреч с куратором (Приложение 3). 3. Подготовка (распечатка) «Анкеты первокурсника» и проведение анкетирования (Приложение 4). 4. Организация встречи с представителем Студенческого клуба с целью информирования о смотре-конкурсе «АМИТ» и выявления желающих принять в нем участие.	1. Обдумывание и представление своих пожеланий и ожиданий от встреч с куратором. 2. Заполнение «Анкеты первокурсника». 3. Активное участие в обсуждениях.		
		1. Обработка анкет. 2. Заполнение дневника куратора (Табл. 1,2,7)	-		
	Результат: укрепление знакомства студентов друг с другом, изучение склонностей и интересов студентов.				
	КЧ 2 «Давайте знакомиться!» продолжение / ВГ (2-ая декада сентября)	Цель: адаптация к условиям вуза, позитивный эмоциональный настрой, укрепление знакомства обучающихся друг с другом, сплочение и создание непринужденной атмосферы в группе, изучение мотивов обучения в вузе.		3	-
		1. Проведение 1-2-х игр на углубление знакомства и сплочение коллектива (Приложение 1, 5). 2. Изучение мотивированности студентов к обучению в вузе (Приложение 6) 3. Ответы на вопросы студентов.	1. Обдумывание и представление своих пожеланий и ожиданий от встреч с куратором. 2. Работа с опросником «Изучение мотивации к обучению в вузе» Т.И. Ильиной. 3. Вопросы куратору.		
		1. Обработка анкет. 2. Заполнение дневника куратора (Табл. 7, 11)	-		
	Результат: укрепление знакомства студентов друг с другом, сплочение коллектива, получение данных о мотивах студентов обучения в вузе.				

сентябрь	Посещение общежития 1 (2-ая декада сентября)	Цель: изучение условий проживания студентов в общежитии.		4	Деканат, Воспитатель общежития, Управление молодежной политики и коммуникаций
		1. Договориться со студентами о времени посещения. 2. Посещение каждой комнаты. Беседа со студентами. Конспектирование пожеланий обучающихся. 3. Беседа с воспитателем общежития с целью выяснения дисциплинарной ситуации. 4. Сделать запись в журнале посещений в общежитии. 5. Доведение пожеланий студентов до деканата.	1. Присутствовать в своих комнатах в установленное время. 2. Подготовить список пожеланий по улучшению условий проживания (при наличии). 3. Составление заявки на устранение неполадок (вкладка на сайте Университета «Управдом»).		
	5. Заполнение «Дневника куратора» (Табл. 9).	-			
	Результат: подготовка отчета о посещении общежития, доведение до руководства Университета просьб обучающихся по улучшению условий проживания, применение дисциплинарного воздействия на обучающихся (в случае наличия правонарушений).				
КЧ 3 «Наш университет – это маленькое государство» ч.1 / ВГ, ВФ (3-ая декада сентября)	Цель: адаптация к условиям вуза, ознакомление со структурой, нормативной документацией, организацией образовательного процесса в вузе, повышение учебной и профессиональной мотивации.		2	Декан, Зам.декана по УВР, Библиотека	
	1. Ознакомление студентов с внутренней нормативно-правовой документацией университета (Устав университета, основные Положения, приказы, календарный учебный график, расписание занятий и др.). 2. Ознакомление с учебным планом того направления, на котором обучаются студенты. 3. Помощь в оперативном поиске необходимой студенту информации по сайту.	1. Ознакомление с нормативной документацией. 2. Обзор учебного плана на весь период обучения в вузе. 4. Изучение учебного плана на первый год (какие дисциплины, практики, когда, продолжительность и пр.). 3. Поиск необходимых документов по сайту. 4. Регистрация в портале Университета. 5. Регистрация в ЭБС.			
	1. Заполнение «Дневника куратора» (Табл. 7).	-			
Результат: Информированность студентов о структурной организации образовательного процесса, умение ориентироваться на сайте.					

октябрь	<p>КЧ 4 «Наш университет – это маленькое государство» ч.2 / ВГ (1-ая декада октября)</p> <p>Методическая разработка КЧ № 4</p>	<p>Цель: адаптация к условиям вуза, ознакомление с нормативной документацией, правилами внутреннего распорядка обучающихся в университете, повышение учебной и профессиональной мотивации.</p>		-	
		<p>1. Ознакомление с правилами поведения на территории Университета. 2. Разъяснение должностных обязанностей старосты, профорга, культорга (Приложение 7). 3. Выбор актива группы (староста, профорг, культорг).</p>	<p>1. Изучение правил внутреннего распорядка обучающихся в вузе. 2. Активное обсуждение кандидатур на должности в активе группы.</p>		2
		<p>1. Заполнение «Дневника куратора» (Табл. 7).</p>	-		
	<p>Результат: Информированность студентов о правилах внутреннего распорядка в вузе и их усвоение.</p>				
	<p>Цель: адаптация к условиям вуза, знакомство первокурсников с традициями университета, выявление активных студентов, их организаторских, коммуникативных и творческих способностей, умения работать в команде.</p>				
	«День первокурсника» / ОВ (1-2-ая декада октября)	<p>1. Организация студентов на участие в мероприятии. 2. Помощь в подготовке к конкурсам. 3. Наблюдение и анализ организаторских, коммуникативных и творческих способностей студентов.</p>	<p>1. Подготовка к конкурсам. 2. Активное участие в мероприятиях.</p>	4	<p>Деканат Студ. профком PROFstyle, Студ. клуб</p>
«Туристический слет» / ОВ (1-2-ая декада октября)			6		
КЧ 5 «Мы – следующая страница истории нашего университета» / ВГ (3-ая декада октября)	<p>Результат: сплочение коллектива, определение лидеров, выделение особенностей взаимодействия обучающихся в коллективе, повышение учебной мотивации.</p>				
	<p>Цель: адаптация к условиям вуза, знакомство первокурсников с историей и традициями университета, актуализация общеучебных умений.</p>				
	<p>1. Организация встречи (лекции) «История главного корпуса – история Мариинской гимназии». 2. Сбор и сохранение эссе.</p>	<p>1. Посещение лекции. 2. Написание краткого эссе-впечатления (размышления).</p>	3	Библиотека	
<p>2. Заполнение «Дневника куратора» (Табл. 7).</p>	-				
<p>Результат: ознакомление с историей главного корпуса как шаг к успешной адаптации в вузе.</p>					

ноябрь	КЧ 6 «Встреча с деканом» / ВФ (1-ая декада ноября)	Цель: адаптация к условиям обучения в вузе, рефлексия первых результатов учебной деятельности, повышение учебной мотивации.		2	Декан Зам.декана по УВР Родители (по возможности)
		1. Выявление причин (при наличии) слабой посещаемости и успеваемости в рамках УДК – учебно-дисциплинарной комиссии. 2. Донесение до обучающихся главной мысли: «Без посещения занятий и самостоятельной подготовки нет обучения, нет образования!» 2. Разъяснение значимости изучаемых дисциплин для профессионального становления обучающихся.	1. Объяснение причин. 2. Формулирование выводов и предложений по улучшению ситуации. 3. письменные объяснения и предложения студентов.		
		Результат: корректировка плана работы куратора.			
	КЧ 7 «Один за всех и все за одного» / ВГ (2-ая декада ноября) Методическая разработка КЧ № 7	Цель: адаптация к условиям вуза, сплочение коллектива, определение правил взаимоотношения в группе.		4	-
		1. Определить социально-психологическое состояние коллектива группы (Приложение 8). 2. Выработать правила взаимоотношений в группе (Приложение 9).	1. Участие в анонимном опросе (откровенность ответов). 2. Помощь куратору в обработке результатов. 3. Активное обсуждение правил взаимоотношений в группе.		
		3. Заполнение «Дневника куратора» (Табл. 7).	-		
		Результат: совместно разработанный свод правил по взаимодействию в группе.			
	КЧ 8 «История и значение аграрного образования на Урале» / ВГ, ОВ (3-ая декада ноября)	Цель: знакомство первокурсников с историей аграрной науки на Урале и традициями университета, разъяснение важности и необходимости сельскохозяйственной отрасли в обеспечении населения продуктами питания		3	Библиотека Центр содействия занятости учащейся молодежи и трудоустройству выпускников, Приглашенный спикер (производственник, представитель Министерства с/х)
		1. Организация встречи (лекции) «История и значение аграрного образования на Урале». 2. Сбор и сохранение эссе.	1. Посещение лекции. 2. Написание краткого эссе-впечатления (размышления).		
		1. Заполнение «Дневника куратора» (Табл. 7).	-		
Результат: адаптация к условиям вуза, ознакомление с историей аграрного образования на Урале, повышение учебной и профессиональной мотивации, актуализация общеучебных умений и навыков.					

	Смотр-конкурс «АМИТ» среди студентов 1 курса / ОВ	<i>Цель: сплочение коллектива, формирование активности студентов во всех видах деятельности, развитие студенческого самоуправления, вовлечение студентов в творческий процесс.</i>		4	Деканат Студенческий клуб
		1. Организация студентов на участие в мероприятии. 2. Организация не участвующих студентов в смотре на активную поддержку (команда болельщиков). 3. Присутствие на мероприятии, наблюдение и анализ коммуникативных и творческих способностей студентов.	1. Подготовка к смотру. 2. Активное участие или присутствие на мероприятии. 3. Совместное обсуждение с куратором в неформальной обстановке.		
		<i>Результат: сплочение коллектива, развитие эстетического вкуса и развитие культуры проведения досуга, сохранение и развитие традиций Университета.</i>			
декабрь	КЧ 9 «Цени свое время!» / ВГ (1-ая декада декабря)	<i>Цель: обучение обучающихся более эффективному использованию времени, повышение личной и корпоративной эффективности работы при меньших затратах времени и энергии.</i>		2	
		1. Помощь в управлении своим временем и повышении работоспособности (можно воспользоваться планом-сценарием КЧ «Дружим с временем» portal.tpu.ru)	1. Определить факторы, стимулирующие или ограничивающие работоспособность. 2. Выделять из потока дел существенное, расставлять приоритеты. Определять очередность работ.		
			<i>Результат: умение планировать и эффективно использовать личное и рабочее время, наилучшим образом распределять нагрузку, повышение мотивации к труду.</i>		
	КЧ 10 «От сессии до сессии живут студенты весело...» / ВГ, ВФ (2-ая декада декабря)	<i>Цель: психологическая подготовка к первой сессии, повышение учебной мотивации.</i>		4	Зам.декана по УВР, Обучающийся старшего курса или магистрант
1. Разъяснение правил и порядка прохождения промежуточной аттестации. 2. Разъяснение последствий неуспешной сдачи зачетов и экзаменов по время сессии. 3. Организация встречи со старшекурсником с целью обмена опытом.		1. Активное участие в обсуждении вопросов			
1. Заполнение «Дневника куратора» (Табл. 7).		-			
		<i>Результат: психологическая готовность к первой сессии, повышение мотивации к обучению.</i>			
		Итого за 1 семестр:			58

Месяц	Мероприятие / Уровень мероприятия*	Деятельность куратора	Деятельность обучающихся	Объем времени (час)	Способствующие структурные подразделения	
2 семестр						
январь	КЧ 11«Первые итоги» / ВГ (3-ая декада января) <i>Примечание: по календарному учебному графику 2 семестр начинается с последней недели января</i>	<i>Цель: рефлексия результатов сессии, актуализация общеучебных умений и навыков, повышение учебной мотивации.</i>			2	Деканат
		1. Предварительный анализ академической документации (экзаменационные ведомости). 2. Обсуждение итогов первой сессии. 3. Выявление причин академической неуспеваемости. 4. Обмен опытом по использованию общеучебных умений (например: как правильно конспектировать на лекции, как правильно распределять время и т.д.)	1. Анализ итогов первой сессии. 2. Обмен опытом среди студентов внутри группы. 3. Разработка стратегии учебной деятельности на 2 семестр.			
		1. Заполнение «Дневника куратора» (Табл. 7). 2. Совместно с деканатом доведение результатов сессии до родителей.	-			
<i>Результат: выработка рекомендаций по тактике и стратегии обучения в вузе.</i>						
февраль	КЧ 12«Перекресток культур» / ВГ (1-ая декада февраля) <i>Методическая разработка КЧ № 3</i> <i>Примечание: если состав группы многонационален</i>	<i>Цель: сплочение коллектива, продолжение знакомства, создание благоприятной психологической атмосферы в группе, воспитание толерантного отношения к традициям других национальностей.</i>			4	Центр международных связей
		1. Предварительная подготовка плана мероприятия и распределение обязанностей. 2. Проведение мероприятия.	1. Предварительная подготовка к мероприятию согласно распределенным обязанностям. 2. Активное участие в мероприятии.			
		1. Заполнение «Дневника куратора» (Табл. 7).	-			
<i>Результат: ознакомление с традициями студентов других национальностей, углубление знакомства, сплочение коллектива.</i>						

февраль	КЧ 13«Ораторами не рождаются, ораторами становятся» / ВГ (3-ая декада февраля)	Цель: ознакомление с основными правилами и приемами публичного выступления, актуализация общеучебных умений и навыков, повышение учебной и профессиональной мотивации.		
		1. Ознакомление и тренировка основных правил публичного выступления. (можно воспользоваться метод. разработкой занятия «Ораторами не рождаются, ораторами становятся» Откидач Г.В. https://открытыйурок.рф/авторы/207-446-689)	1. Усвоение основных риторических правил и приемов. 2. Активное участие в тренировке публичного выступления. 3. Актуализация знаний, полученных на занятиях дисциплины «Русский язык и культура речи».	3
		1. Заполнение «Дневника куратора» (Табл. 7).	-	
Результат: овладение основными приемами публичного выступления, снижение страха перед выступлением на аудиторию.				
март	КЧ 14«Я – студент, значит Я - исследователь» / ВГ, ВФ (1-ая декада марта)	Цель: ознакомление с основными направлениями НИР на факультете и кафедре, участие в научной дискуссии, актуализация общеучебных умений и навыков, повышение учебной и профессиональной мотивации.		
		1. Приглашение преподавателей – руководителей НИР на факультете в качестве спикеров. 2. Спикеры рассказывают о своем научном направлении в течение 5-7 минут. 3. Стимулирование участников к дискуссии. 3. Ознакомление с возможностью получения повышенных стипендий и других перспектив участия в НИР.	1. Активное участие в дискуссии. 2. Определение наиболее интересного для себя научного направления для написания ВКР.	3
		1. Заполнение «Дневника куратора» (Табл. 7).	-	
Результат: повышение мотивации к научно-исследовательской работе в рамках своего направления подготовки.				

Зам.декана по НИР,
Преподаватели-предметники,
руководители НИР

март	КЧ 15 «Моя первая научная конференция в вузе» / ВГ / ВР (2-ая декада марта)	Цель: тренировка основных приемов подготовки и участие в научной дискуссии, актуализация общеучебных умений и навыков, повышение мотивации к научной деятельности.			НИЧ	
		1. Организация посещения обучающимися ежегодной ВНК молодых ученых, аспирантов и студентов «МОЛОДЕЖНАЯ НАУКА...».	1. Посещение заседания одной из подсекций ВНК молодых ученых, аспирантов и студентов «МОЛОДЕЖНАЯ НАУКА...».	2		
		2. Обмен впечатлениями о научной конференции. 3. Передача опыта выступления на научном мероприятии. 4. Тренировка основных правил публичного выступления.	2. Усвоение основных риторических правил и приемов. 3. Активное участие в тренировке публичного выступления. 4. Актуализация знаний, полученных на занятиях дисциплины «Русский язык и культура речи».	3		
		1. Заполнение «Дневника куратора» (Табл. 7).	-			
		Результат: повышение мотивации к научно-исследовательской работе в рамках своего направления подготовки.				
	КЧ 16 «Варгин Владимир Николаевич – основатель аграрной науки в Пермской губернии» / ВГ, ВФ (3-ая декада марта)	Цель: адаптация к условиям вуза, знакомство первокурсников с историей аграрной науки на Урале и традициями университета, повышение учебной и профессиональной мотивации, актуализация общеучебных умений и навыков.				Библиотека
		1. Организация встречи (лекции) по истории аграрного образования на Урале. 2. Сбор и сохранение эссе.	1. Посещение лекции. 2. Написание краткого эссе-впечатления (размышления). 3. Актуализация знаний, полученных на занятиях дисциплины «История агрономии».	3		
		1. Заполнение «Дневника куратора» (Табл. 7).	-			
		Результат: ознакомление с историей аграрного образования на Урале как шаг к успешной адаптации к будущей профессии.				
	Посещение общежития 2 (1-ая декада апреля)	См. Посещение общежития 1	См. Посещение общежития 1	4		

апрель	<p>КЧ 17 «Моя будущая профессия – Агроном», ч.1 /ВГ (2-ая декада апреля)</p> <p><i>Примечание: по календарному учебному графику май – учебная и производственная практика</i></p>	<p>Цель: изучение уровня осведомленности студентов о своей будущей профессии, повышение учебной мотивации и формирование положительного отношения к будущей профессии.</p>		4	Руководители учебной и производственной практик и НИРС
		<p>1. Проведение опроса на определение знаний обучающихся о требованиях к специалисту профессии «Агроном» и условиях его труда (Приложение 11). 2. Качественный анализ полученных данных. Составление общей характеристики профессии агроном по итогам опроса. 3. Обсуждение ожиданий учащихся от предстоящей производственной практики (ПП). 4. Задание на ПП: дополнить ответы на пункты опросника «Я в профессии».</p>	<p>1. Участие в опросе. 2. Активное обсуждение ответов на вопросы опросника. 3. Актуализация знаний, полученных на занятиях дисциплины «Введение в профессию».</p>		
		<p>1. Заполнение «Дневника куратора» (Табл. 7).</p>	-		
<p>Результат: стимулирование студентов к профессиональному видению приобретаемой специальности, как шаг к успешной адаптации к будущей профессии.</p>					
июнь	<p>КЧ 18«Моя будущая профессия – Агроном» ч.2 / ВГ (1-ая декада июня)</p>	<p>Цель: повышение уровня осведомленности студентов о своей будущей профессии, повышение учебной мотивации, формирование положительного отношения к будущей профессии.</p>		4	-
		<p>1. Проведение повторного опроса (или анализ выполненного задания на ПП, см. КЧ 14, п.4) на определение знаний обучающихся о требованиях к специалисту профессии «Агроном» и условиях его труда (Приложение 11). 2. Качественный анализ полученных данных. Дополнение общей характеристики профессии агроном по итогам опроса. 3. Обсуждение впечатлений учащихся от прошедшей производственной практики.</p>	<p>1. Участие в опросе. 2. Активное обсуждение ответов на вопросы опросника. 3. Разделение полученных качеств и способностей на общие и профессионально важные.</p>		
		<p>1. Заполнение «Дневника куратора» (Табл. 7).</p>	-		
<p>Результат: стимулирование студентов к профессиональному видению приобретаемой специальности, как шаг к успешной адаптации к будущей профессии.</p>					

		<i>Цель: адаптация к условиям обучения в вузе, рефлексия первых результатов учебной деятельности, повышение учебной мотивации.</i>			
	КЧ 19«Встреча с деканом» / ВФ (1-ая декада июня)	1. Выявление причин (при наличии) слабой посещаемости и успеваемости в рамках УДК – учебно-дисциплинарной комиссии. 2. Разъяснительная беседа об обязанностях обучающихся. 3. Доведение информации об учебно-дисциплинарной ситуации наиболее «проблемных» обучающихся до их родителей.	1. Объяснение причин. 2. Формулирование выводов и предложений по улучшению ситуации.	2	
		<i>Результат: письменные объяснения и предложения обучающихся, корректировка плана работы куратора.</i>			
	Подготовка отчета (3-ая декада июня)	1. Заполнение всех пунктов отчета «Дневника куратора».		3	
		<i>Итого за 2 семестр:</i>		35	
сентябрь-июнь	Дополнительная текущая организационная работа	1. Работа с нормативно-правовыми актами федерального, регионального и локального уровней; 2. Анализ академической документации; 3. Написание характеристик и ходатайств для обучающихся своей группы; 4. Информирование обучающихся о предстоящих мероприятиях, о необходимости предоставления документов в деканат, сопутствующих образовательному процессу (справки, заявления и т.п.); 5. Посещение аудиторных занятий студентов курируемой группы; 6. Взаимодействие с кафедрами, сотрудниками деканатов; 7. Оказание помощи студентам в планировании самостоятельной работы, выполнении ими учебного графика; 8. Реализация адресной работы со студентами; 9. Работа с родителями (законными представителями); 10. Участие в конференциях, семинарах по воспитательной работе, повышение квалификации.		5	
		<i>Итого за учебный год:</i>		100	

Декан
Зам.декана по
УВР,
Родители (по
возможности

2 курс – период формирования профессиональной направленности

Месяц	Мероприятие / Уровень мероприятия*	Деятельность куратора	Деятельность обучающихся	Объем времени (час)	Способствующие структурные подразделения	
3 семестр						
август-сентябрь	Ознакомление с личными делами обучающихся	<i>Цель: уточнение социально-демографического состава группы.</i>			4	Портал «Портфолио студентов», Деканат
		1. Определение количества обучающихся, выяснение причин отчисления (при наличии), ознакомление с личными делами тех, кто восстановился или перевелся из др. вузов, факультетов. 2. Предварительный анализ академической документации (экзаменационные ведомости).	-			
		3. Заполнение таблиц 1, 2, 5, 6 «Дневника куратора».				
		<i>Результат: определение состава группы</i>				
сентябрь	КЧ 20«Итоги 2 сессии» / ВГ, ВФ (1-ая декада сентября)	<i>Цель: рефлексия результатов сессии, актуализация общеучебных умений и навыков, повышение учебной мотивации.</i>			2	Зам.декана (п.3,4)
		1. Обсуждение итогов 2 сессии. 2. Выявление причин академической неуспеваемости. 3. Предъявление учебного плана (УП) на 2 курс. 4. Обсуждение значимости появившихся в УП новых профильных дисциплин для специалиста-агронома.	1. Анализ итогов 2 сессии. 2. Обмен опытом среди студентов внутри группы. 3. Ознакомление с УП на 2 курс. 4. Активное участие в обсуждении.			
		1. Заполнение «Дневника куратора» (Таблица 7)	-			
		<i>Результат: составление плана совместной работы на 3 семестр.</i>				

октябрь	КЧ 21 «Современное состояние и перспективы развития сельского хозяйства в России и Пермском регионе» / ВГ, ОВ (2-3-ая декада сентября)	<p>Цель: адаптация к будущей профессии, повышение учебной и профессиональной мотивации, актуализация общеучебных навыков.</p>		Библиотека, Центр содействия занятости учащейся молодежи и трудоустройству выпускников, Представитель (Министерства с/х)	
		<p>1. Организация встречи (лекции) о современном состоянии сельского хозяйства в России и на Урале. 2. Ознакомление с Программой «Развития сельского хозяйства и устойчивого развития сельских территорий в Пермском крае» 3. Акцентирование внимания на пунктах об - улучшении жилищных условий граждан, проживающих в сельской местности, в том числе молодых семей и молодых специалистов; - развитии социальной и инженерной инфраструктуры в сельской местности; - грантовой поддержка местных инициатив сельских сообществ по улучшению условий жизнедеятельности, субсидировании молодых специалистов.</p>	<p>1. Посещение лекции. 2. Написание краткого эссе-впечатления (размышления).</p>		3
		<p>1. Сбор и хранение эссе. 2. Заполнение «Дневника куратора» (Таблица 7).</p>	-		
		<p>Результат: ознакомление с современным состоянием и перспективами аграрной отрасли в России и на Урале, как шаг к успешной адаптации к будущей профессии.</p>			
октябрь	КЧ 22 «Профессиограмма – учимся читать, понимать и писать» / ВГ (1-ая декада октября)	<p>Цель: ознакомление с объявлениями о вакансиях и принципом их составления, стимулирование к самоанализу, формирование общеучебных умений и навыков, повышение учебной и профессиональной мотивации, адаптация к будущей профессии.</p>		-	
		<p>1. Объяснение что такое профессиограмма и для чего она нужна. 2. Ознакомление со структурой профессиограммы и принципами ее построения. 2. Помощь в составлении профессиограммы «Студент» (Приложение 12).</p>	<p>1. Ознакомление с профессиограммами разных профессий. 2. Усвоение основных принципов построения профессиограммы. 2. Написание профессиограммы «Студент».</p>		4
		<p>Результат: систематизация знаний об основных требованиях, предъявляемых к соискателю при приеме на работу, анализ студентами своих качеств как студентов, адаптация к будущей профессии, повышение мотивации к учебе в рамках своего направления подготовки.</p>			

ноябрь	КЧ 23 «Я работаю в сельском хозяйстве» / ВГ, ВФ, МФ (2-ая декада ноября)	<i>Цель: ознакомление с ценностями профессии агроном, повышение учебной и профессиональной мотивации, формирование профессиональной направленности.</i>		3	Представителем сельскохозяйственного предприятия	
		1. Встреча с агрономом-практиком. 2. Беседа в формате «вопрос-ответ».	1. Ознакомление «из первых уст» о преимуществах и перспективах работы в сельском хозяйстве.			
декабрь	КЧ 24 «Профессиограмма - Агроном» ч.1 / ВГ (1-ая декада декабря) Методическая разработка КЧ № 4 (Приложение 13)	1. Заполнение «Дневника куратора» (Таблица 7)		-	-	
		<i>Результат: формирование профессиональной направленности, повышение мотивации к учебной деятельности в рамках своего направления подготовки.</i>				
		<i>Цель: ознакомление с профессиональным стандартом «Агроном», повышение учебной и профессиональной мотивации, формирование профессиональной направленности.</i>				
		1. Ознакомление с профессиональным стандартом «Агроном». 2. Анализ того, что уже прошли и освоили и того, что еще предстоит узнать, какие дисциплины будут этому способствовать. 3. Помощь в составлении профессиограммы Агроном пп. 1-9: Общая характеристика профессии, Описание трудового процесса. Выполняемая работа (Приложение 12).	1. Изучение профессионального стандарта Агроном. 2. Составление профессиограммы Агроном. 3. Актуализация знаний, полученных на занятиях дисциплины «Введение в профессию».	4		
		1. Заполнение «Дневника куратора» (Таблица 7)		-		
<i>Результат: систематизация основных требований к специалисту и профессионально важных качеств агронома, формирование профессиональной направленности, повышение мотивации к учебной деятельности в рамках своего направления подготовки.</i>						
Итого за 3 семестр:				20		

Месяц	Мероприятие / Уровень мероприятия*	Деятельность куратора	Деятельность обучающихся	Объем времени (час)	Способствующие структурные подразделения	
4 семестр						
февраль	КЧ 25«Итоги 3 сессии» / ВГ (1-ая декада февраля)	<i>Цель: рефлексия результатов сессии, актуализация общеучебных умений и навыков, развитие студенческого самоуправления, повышение учебной мотивации.</i>			2	Зам.декана по УВР
		1. Обсуждение итогов 3 сессии. 2. Выявление причин академической неуспеваемости. 3. Предъявление с УП на 4 семестр. 4. Обсуждение значимости изучаемых дисциплин для специалиста-агронома.	1. Анализ итогов 3 сессии. 2. Ознакомление с УП на 4 семестр. 3. Активное участие в обсуждении.			
	<i>Результат: составление плана совместной работы на 4 семестр.</i>					
	<i>Цель: ознакомление с Единым квалификационным справочником должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников сельского хозяйства», повышение учебной и профессиональной мотивации, формирование профессиональной направленности.</i>					
	КЧ 26 «Профессиограмма – Агроном» ч.2 / ВГ (2-3-ая декада февраля) <i>Методическая разработка КЧ № 4</i>	1. Ознакомление с ЕКС должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников сельского хозяйства». 2. Помощь в составлении профессиограммы Агроном пп. 10-20: Требования, предъявляемые профессией к работнику, Психограмма (Приложение 12).	1. Изучение ЕКС должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников сельского хозяйства». 2. Составление профессиограммы Агроном.	4	-	
		<i>Результат: систематизация знаний о профессионально важных качествах агронома, формирование профессиональной направленности, повышение мотивации к учебной деятельности в рамках своего направления подготовки.</i>				

март	<p>КЧ 27 «Все увидеть своими глазами ...» (экскурсия на сельскохозяйственное предприятие) / ВГ (1-2-ая декада марта)</p>	<p>Цель: адаптация к будущей профессии, углубление знакомства с условиями труда в сельском хозяйстве, повышение учебной и профессиональной мотивации.</p>	<p>1. Организация экскурсии. 2. Сбор и хранение профессиограмм.</p>	<p>1. Посещение экскурсии. 2. Беседа с производителем (вопросы могут быть заданы с опорой на пункты профессиограммы). 3. Заполнение пунктов профессиограммы. 4. Сравнение с тем, что разбирали на КЧ 24 и 26.</p>	6	<p>Центр содействия занятости учащейся молодежи и трудоустройству выпускников</p>
	<p>КЧ 28 «Выпускники нашего вуза – истории карьер сегодня» / ВГ, ВФ (2-ая декада марта)</p>	<p>Результат: ознакомление с условиями труда в сельском хозяйстве, как шаг к успешной адаптации к будущей профессии.</p> <p>Цель: ознакомление с перспективами трудоустройства, повышение учебной и профессиональной мотивации.</p>	<p>1. Организация встречи с представителем Центра содействия занятости учащейся молодежи и трудоустройству выпускников. 2. Обсуждение вопросов о состоянии рынка труда для выпускников-агрономов, возможных местах трудоустройства. 3. Сбор и хранение эссе.</p>	<p>1. Активное участие в обсуждении вопросов. 2. Написание краткого эссе-впечатления (размышления).</p>	3	
апрель	<p>КЧ 29 «Кем я хотел и мог бы работать ... (профессия, должность)» / ВГ (1-ая декада апреля)</p>	<p>Цель: планирование своего профессионального пути, повышение учебной и профессиональной мотивации.</p>	<p>1. Проведение активизирующей профориентационной игры «Угадай профессию».</p>	<p>1. Активное участие в игре.</p>	3	-
	<p>Методическая разработка КЧ № 5 (Приложение 14)</p>	<p>Результат: углубление знаний о перспективах трудоустройства выпускника аграрного вуза, как шаг к успешной адаптации к будущей профессии; составление «Банка профессий и должностей» для выпускников агрономического факультета.</p>				

	<p>КЧ 30 «Агроном – профессия будущего» / ВГ / МН (2-ая декада апреля)</p>	<p>Цель: актуализация общеучебных умений и навыков по написанию эссе, организация самостоятельной работы, повышение учебной и профессиональной мотивации.</p>			
		<p>1. Объяснение структуры и правил написания эссе. 2. Предъявление обучающимся их эссе-впечатлений (рассуждений) по результатам предыдущих встреч, которые могут быть использованы при работе над эссе.</p>	<p>1. Усвоение структуры и правил написания эссе. 2. Самостоятельное выполнение работы (написание эссе) в качестве домашнего задания. 3. Актуализация знаний, полученных на занятиях дисциплины «Русский язык и культура речи».</p>	2	
<p>май</p>	<p>Индивидуальная работа</p>	<p>1. Проверка и оценка эссе; отбор лучших. 2. Помощь в доработке и отправке лучших работ на конкурс. 3. Заполнение «Дневника куратора» (Таблица 7)</p>	<p>1. Доработка и отправка эссе на конкурс.</p>	3	
		<p>Результат: углубление знаний будущей профессии; рекомендация лучших эссе на международный конкурс.</p>			
<p>июнь</p>	<p>КЧ 31 «Кадровое агентство» / ВГ (2-ая декада июня)</p> <p><i>Примечание: по календарному учебному графику май – учебная и производственная практика</i></p> <p>Подготовка отчета (3-ая декада июня)</p>	<p>Цель: формирование профессиональных качеств у студентов посредством погружения в конкретную экономическую ситуацию, формирование профессиональной ориентированности, организация самостоятельной работы, повышение учебной и профессиональной мотивации.</p>		<p>Преподаватель по дисциплине «Русский язык и культура речи»</p>	
		<p>1. Подготовка и проведение деловой (ролевой) игры «Кадровое агентство»[183].</p>	<p>1. Активное участие в подготовке и реализации игры.</p>	4	
		<p>Результат: углубление знаний о перспективах трудоустройства выпускника аграрного вуза; формирование умений ведения официально-деловых переговоров; составления резюме; работы в команде.</p>			
		<p>1. Заполнение всех пунктов отчета «Дневника куратора».</p>		3	

сентябрь-июнь	Дополнительная текущая организационная работа	Итого за 4 семестр:	30	
		<ol style="list-style-type: none"> 1. Проведение тематических кураторских часов; 2. Посещение общежития; 3. Работа с нормативно-правовыми актами федерального, регионального и локального уровней; 4. Анализ академической документации; 5. Написание характеристик и ходатайств для обучающихся группы; 6. Информирование обучающихся о предстоящих мероприятиях, о необходимости предоставления документов в деканат, сопутствующих образовательному процессу (справки, заявления и т.п.); 7. Посещение аудиторных занятий студентов курируемой группы; 8. Взаимодействие с кафедрами, сотрудниками деканатов; 9. Оказание помощи студентам в планировании самостоятельной работы, выполнении ими учебного графика; 10. Организация обучающихся на участие и посещение конкурса «Студенческая весна»; 11. Привлечение обучающихся к участию в НИР; 12. Реализация адресной работы со студентами; 13. Участие в конкурсе на звание «Лучший куратор»; 14. Участие куратора в конференциях, семинарах по воспитательной работе, повышение квалификации. 	50	-
		Итого за учебный год:	100	