

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

*На правах рукописи*



**Щербакова Ирина Альбертовна**

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ  
ТЕХНИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА**

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

**ДИССЕРТАЦИЯ**

на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

**Научный руководитель:**

доктор педагогических наук, профессор  
Сайгушев Николай Яковлевич

Магнитогорск – 2020

## ОГЛАВЛЕНИЕ

|   |     |
|---|-----|
| ВВЕДЕНИЕ .....  | 3   |
| ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО<br>СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ<br>СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА .....                                    | 18  |
| 1.1 Педагогическое сопровождение профессионального становления<br>студентов технического колледжа как предмет педагогического анализа .....                                 | 18  |
| 1.2 Структурно-содержательная модель педагогического<br>сопровождения профессионального становления студентов технического<br>колледжа .....                                | 34  |
| 1.3 Комплекс педагогических условий педагогического сопровождения<br>профессионального становления студентов технического колледжа .....                                    | 59  |
| ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ .....  | 79  |
| ГЛАВА 2 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ<br>СОПРОВОЖДЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ<br>СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА .....                                 | 82  |
| 2.1. Цель, задачи и содержание экспериментальной работы по<br>педагогическому сопровождению профессионального становления студентов<br>технического колледжа .....          | 82  |
| 2.2. Методика реализации педагогических условий педагогического<br>сопровождения профессионального становления студентов технического<br>колледжа .....                     | 98  |
| 2.3. Анализ и интерпретация результатов экспериментальной работы по<br>педагогическому сопровождению профессионального становления студентов<br>технического колледжа ..... | 126 |
| ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ .....  | 146 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....  | 149 |
| СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ .....   | 154 |
| ПРИЛОЖЕНИЯ .....  | 176 |

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** Педагогическое сопровождение профессионального становления студентов технического колледжа определяется рядом социально-значимых факторов. На современном этапе развития экономики страны возросла общественная потребность в грамотных, разносторонне развитых, легко адаптирующихся к изменяющимся условиям молодых людях. В Федеральной целевой программе развития образования на 2016-2020 годы сделан акцент на потребности совершенствования в учебных заведениях профессиональной подготовки, разработке индивидуализированных траекторий с учетом личностных потребностей и интересов обучающихся. В Федеральных государственных образовательных стандартах среднего профессионального образования Российской Федерации отмечается, что студенты при освоении программ подготовки квалифицированных рабочих должны уметь анализировать ситуации, возникающие в процессе работы, осуществлять самоконтроль, самооценку деятельности, анализировать и нести ответственность за достижение результатов.

Аналогичные требования просматривается и в Государственной программе развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы, в которой утверждается то, что система технического и профессионального образования направлена на удовлетворение интересов личности, потребностей рынка труда и перспектив развития экономической сферы. В данных документах определена ведущая цель образовательной деятельности учебных учреждений профессионального образования – повышение у выпускников профессиональной грамотности, способности к профессиональному росту и сотрудничеству при выполнении трудовых обязанностей.

Однако на данном этапе развития системы среднего профессионального образования организация учебной деятельности обучающихся не способствует раскрытию их индивидуальности, стимулированию внутренней мотивации к качественной профессиональной подготовке. Приобретение студентами профессиональных умений и навыков требует от педагогов определенной

подготовки. Одним из эффективных средств реализации данного требования, как показывает педагогический опыт, может выступать педагогическое сопровождение профессионального становления студентов.

**Степень разработанности проблемы.** Особое место в разработке педагогического сопровождения студентов заняли научные труды Е.А. Александровой, Е.В. Михеевой, А.И. Ноева, Б.И. Сарсенбаевой, О.А. Трофимовой, А.Л. Уманского, Ю.А. Федоровой, С.А. Хазовой, Н.В. Шеламовой, П.А. Элькановой и др.

В научных исследованиях последних лет активно разрабатываются идеи педагогического сопровождения в разных областях, в частности индивидуального образования (Е.А. Александрова, О.С. Газман и др.), семьи (О.В. Панова, А.В. Пелихова и др.), субъекта развития (Ж.А. Захарова, А.И. Ноев и др.), самоопределения школьников (Т.Н. Сапожникова, С.Н. Чистякова и др.), детского лидерства (А.Л. Уманский и др.), социально-профессиональной адаптации учащихся (И.А. Паншина и др.), профессионального самосовершенствования будущего учителя (Б.И. Сарсенбаева и др.) и молодых педагогов (Л.Н. Харавинина и др.), студентов в системе высшего профессионального образования (Е.Б. Манузина и др.).

Существенный вклад в разработку теоретических основ повышения качества профессиональной подготовки внесли О.Л. Абдуллина, В.А. Беликов, А.П. Беяева, Р.Е. Булат, А.А. Вербицкий, А.К. Дусавицкий, Н.Ф. Лопатина, А.К. Маркова, Л.В. Покушайлова, Н.И. Рыжова и др.

В настоящее время активно разрабатываются идеи повышения качества образования в учреждениях среднего профессионального образования (труды А.К. Марковой, О.А. Михальковой, В.С. Суворова, И.В. Чистовой, и др.), в высших учебных заведениях (работы Е.П. Белозерцева, Э.М. Короткова, С.А. Хазовой и др.).

Для нашего исследования большое значение имеют работы ученых, изучающих возможности повышения уровня профессионального становления студентов посредством реализации индивидуальной траектории обучения. Научно

подтвержденные результаты по данной проблематике описываются в трудах И.Ф. Бережной, А.В. Гормина, И.Г. Липатниковой, Ю.Н. Логиновой, Н.И. Рыжовой, И.А. Тетюниной и др.

Подходы к организации продвижения студентов по индивидуальной траектории профессиональной подготовки посредством их мотивирования на осмысленные действия описываются в исследованиях, посвященных проблеме мотивации Г.С. Авониной, А.А. Вербицкого, И.А. Джидарьян, Х. Хекхаузена, Э.С. Чугуновой и др.

Проблема субъектного взаимодействия педагога и студента в процессе профессионального становления раскрывается в исследованиях Т.В. Анохиной, В.А. Бахвалова, В.К. Дьяченко и др., практико-ориентированная направленность в процессе профессионального становления студентов освещается в трудах Г.А. Атанова, Н.В. Кузьминой, Н.Ф. Лопатиной, А.К. Марковой, Н.А. Моревой, Р.А. Низамова, Н.Н. Солодовник и др.

Исследование педагогического сопровождения проводилось в направлении развития тех или иных характеристик личности старших дошкольников (О.А. Трофимова и др.), школьников (Д.Ф. Ильясов, И.А. Паншина, Т.Н. Сапожникова, Г.И. Симонова, С.Н. Чистякова, М.В. Шакурова и др.), студентов высших учебных заведений (Е.Б. Манузина, О.А. Михалькова и др.), а также студентов колледжа в процессе их профессиональной самореализации (Ю.К. Копейкин и др.), самоопределения в профессиональной сфере (З.Р. Максимова, Ю.А. Федорова и др.).

Таким образом, можно утверждать, что проблема педагогического сопровождения профессионального становления студентов технического колледжа требует детальной научной разработки в направлении моделирования педагогического сопровождения профессионального становления студентов технического колледжа, выявления комплекса эффективных педагогических условий, разработки критериальной оценки результативности педагогического сопровождения и научно-методического обеспечения этого процесса.

Анализ степени разработанности проблемы педагогического сопровождения профессионального становления студентов технического колледжа позволяет обнаружить ряд **противоречий**:

– между возрастающей потребностью производства в высококвалифицированных специалистах, способных грамотно и самостоятельно реагировать на вызовы времени, и традиционной системой профессиональной подготовки исполнителя, слабо мотивированного в стремлении к собственному профессиональному становлению;

– между необходимостью эффективного педагогического сопровождения профессионального становления студентов технического колледжа и существующей в педагогической науке теоретической базой, не в полной мере отвечающей современным требованиям, что обусловлено недостаточной разработанностью в теории среднего профессионального образования педагогических условий организации педагогического сопровождения профессионального становления студентов технического колледжа;

– между признанием педагогическими коллективами учреждений профессионально-технического образования необходимости педагогического сопровождения процесса профессионального становления обучающихся и недостаточной разработанностью научно-методического обеспечения этого процесса.

**Проблема исследования** каковы педагогические условия педагогического сопровождения профессионального становления студентов технического колледжа?

Актуальность и недостаточная разработанность обозначенной проблемы в педагогической науке и необходимость разрешения выше обозначенных противоречий определили **тему исследования: «Педагогическое сопровождение профессионального становления студентов технического колледжа».**

**Цель исследования:** разработка, теоретическое обоснование и опытно-экспериментальная проверка результативности комплекса педагогических

условий педагогического сопровождения профессионального становления студентов технического колледжа.

**Объект исследования:** процесс профессиональной подготовки студентов технического колледжа.

**Предмет исследования:** педагогическое сопровождение профессионального становления студентов, обучающихся в техническом колледже.

**Гипотеза исследования:** педагогическое сопровождение профессионального становления студентов технического колледжа будет результативным в процессе профессиональной подготовки, если:

– педагогическое сопровождение профессионального становления студентов технического колледжа рассматривается как динамично развивающийся процесс взаимодействия педагога и студента, обеспечивающий поэтапный переход студентов на более высокий уровень профессионального становления при движении по индивидуально выбранной траектории и получении необходимой дозированной помощи преподавателей;

– структурно-содержательная модель педагогического сопровождения профессионального становления студентов технического колледжа включает в себя целевой, теоретико-методологический, содержательно-методический, результативно-оценочный компоненты и основана на личностно-ориентированном, компетентностном, деятельностном и рефлексивном подходах;

– комплекс педагогических условий организации педагогического сопровождения профессионального становления студентов технического колледжа обеспечивает эффективное функционирование разработанной структурно-содержательной модели и включает: а) определение индивидуальной траектории профессионального становления студентов; б) включение студентов в квазипрофессиональную деятельность через систему практико-ориентированных заданий; в) оказание дозированной помощи студентам при возникающих затруднениях в процессе профессиональной подготовки;

– программно-методическое обеспечение педагогического сопровождения профессионального становления студентов технического колледжа содержательно представлено для каждого этапа данного процесса.

В соответствии с целью, объектом и предметом исследования были поставлены следующие **задачи**:

1) уточнить сущность и содержание понятия «педагогического сопровождения профессионального становления студентов технического колледжа»;

2) разработать и внедрить в процесс профессиональной подготовки структурно-содержательную модель педагогического сопровождения профессионального становления студентов технического колледжа;

3) выявить и теоретически обосновать комплекс педагогических условий педагогического сопровождения профессионального становления студентов технического колледжа;

4) разработать и экспериментально проверить комплекс педагогических условий и программно-методическое обеспечение педагогического сопровождения профессионального становления студентов технического колледжа.

**Методологическую основу исследования** составляют: личностно-ориентированный подход, предполагающий гармонизацию отношений между участниками процесса педагогического сопровождения, восприятие педагогом каждого студента как личности, готовой к профессиональному саморазвитию и самореализации, мотивирование студентов к повышению уровня их профессионального становления с учетом склонностей, способностей и особенностей личности каждого студента (О. Л. Абдуллина, А. Г. Асмолов, А. К. Дусавицкий, В. Н. Мясищев, В. А. Петровский, А. В. Хуторской и др.); рефлексивный подход, способствующий формированию у студентов способности к самоанализу, повышению их активности при выявлении трудностей, определению причин их возникновения и поиску путей их устранения в процессе профессионального становления (Ю. Н. Кулюткин, О. А. Молокова,

М. В. Романова, Н.Я Сайгушев, Т.Ф. Ушева, Г.П. Щедровицкий); деятельностный подход, требующий целенаправленного формирования у студентов в процессе профессионального становления активности, ответственности, результата профессиональной подготовки (В. И. Андреев, Г. А. Атанов, И. В. Безкровная, А. В. Брушлинский, Л. П. Буюева, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, Р. А. Низамов, Г. И. Симонова и др.); компетентностный подход, выступающий в качестве практико-ориентированной основы формирования профессиональных компетенций студентов, позволяющих им квалифицированно действовать в различных ситуациях, возникающих при выполнении трудовой деятельности (Ю. В. Варданын, Н. И. Вьюнова, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, Л. А. Ибрагимова, А. К. Маркова, В. А. Слостенин, Ю. Г. Татур, С. А. Хазова и др.).

**Теоретической основой исследования** выступили: исследования, посвящённые проблемам профессионального образования и профессиональному развитию студентов (В. С. Безрукова, В. А. Беликов, Е. П. Белозерцев, А. П. Беляева, И. А. Зимняя, Н. В. Кузьмина, Н. А. Морева, Н. Н. Солодовник и др.); положения теории педагогического сопровождения (Е. А. Александрова, Г. Е. Котыкова, А. И. Ноев Т. Н. Сапожникова, О. А. Трофимова, А. Л. Уманский, Ю. А. Федорова, С. Н. Чистякова, Н. В. Шеламова и др.); исследования различных аспектов профессиональной подготовки студентов (И. Ф. Бережная, Н. И. Вьюнова, Т. В. Зенкина, И. Ф. Исаев, Л. С. Подымова, Л. И. Савва, Н. Я. Сайгушев, В. А. Слостенин, Е. Н. Шиянов и др.), концепции профессионального становления студентов (А. Г. Асмолов, Э. Ф. Зеер, Т. Е. Климова, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Н. Я. Сайгушев и др.); работы, посвященные изучению способов организации взаимодействия педагогов и обучающихся (Е. Е. Акулина, А. А. Бодалев, В. К. Дьяченко, В. Г. Маралов, В. П. Панюшкин и др.); положения теории педагогических исследований (В. В. Давыдов, В. И. Загвязинский, А. А. Кыверялг, М. Н. Скаткин и др.).

**Методы исследования.** Для решения поставленных задач и проверки выдвинутой гипотезы в исследовании использован комплекс следующих методов: теоретических – анализ, синтез, сравнение, классификация, конкретизация,

обобщение, моделирование; эмпирических – методы опроса (анкетирование, тестирование), наблюдение, изучение продуктов деятельности обучающихся, эксперимент; математические и статистические методы: регистрация, статистическая группировка, шкалирование, ранжирование, методы доказательства гипотезы (хи-квадрат Пирсона, коэффициент эффективности и коэффициент корреляции).

**Экспериментальная база исследования.** Исследование проводилось на базе Коммунального государственного казенного предприятия «Костанайский профессионально-технический колледж» (Республика Казахстан). На разных этапах исследованием были задействованы студенты первого-третьего годов обучения; преподаватели колледжей. Всего исследованием было охвачено 80 студентов с привлечением 42 преподавателей средних специальных учебных заведений.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в несколько взаимосвязанных и дополняющих друг друга этапов с 2012 по 2019 год.

**На первом – подготовительном этапе (2012–2013 гг.)** был проведен анализ состояния исследуемой проблемы в теории и практике профессионального образования, уточнены методологическая и теоретическая основы исследования, определены проблема научного исследования, цель, объект, предмет, гипотеза и задачи, составлена программа экспериментального исследования и осуществлена обработка результатов констатирующего этапа эксперимента. Совместно с администрацией колледжа была организована подготовка преподавателей к педагогическому сопровождению профессионального становления студентов, в которую был вовлечен педагогический коллектив колледжа. Наряду с этим организована самоподготовка преподавателей колледжа, что способствовало расширению диапазона их знаний в данной области.

**На втором – основном этапе (2014–2016 гг.)** продолжено изучение и анализ литературы по теме исследования, а также осуществлялось уточнение выдвинутой гипотезы, выявлялся и экспериментально проверялся комплекс педагогических условий педагогического сопровождения профессионального

становления студентов технического колледжа, проводился формирующий этап эксперимента с целью отслеживания эффективности внедрения в процесс профессиональной подготовки студентов технического колледжа структурно-содержательной модели педагогического сопровождения их профессионального становления.

**На третьем – заключительном этапе (2016–2019 г.г.)** осуществлялось теоретическое осмысление результатов проведенной опытно-экспериментальной работы, анализировались и обобщались полученные данные, уточнялись теоретические положения исследования, формулировались практические выводы, а также оформлялись результаты проведенного педагогического эксперимента и определялись перспективы дальнейшей разработки проблемы исследования.

**Научная новизна** исследования заключается в том, что:

– уточнено содержание понятия «педагогическое сопровождение профессионального становления студентов технического колледжа» как динамично развивающийся процесс взаимодействия педагога и студента, направленный на осознанное разрешение студентом возникающих затруднений, решение профессиональных задач в русле индивидуальной траектории при регулярном оказании педагогом дозированной помощи и обеспечивающий поэтапный переход обучающихся на более высокий уровень профессиональное становление;

– разработана и обоснована перспективность внедрения структурно-содержательной модели педагогического сопровождения профессионального становления студентов технического колледжа, включающая в себя целевой, теоретико-методологический, содержательно-методический, результативно-оценочный компоненты, которая реализуется на основе личностно-ориентированного, деятельностного, компетентностного и рефлексивного подходов, отражает структуру организуемого процесса и получение результата: продвижение обучающихся по индивидуально выбранной траектории на более высокий уровень профессионального становления, обладает свойствами адекватности, доступности, полноты и адаптивности;

– доказана зависимость разработанной модели педагогического сопровождения профессионального становления обучающихся технического колледжа от реализации комплекса педагогических условий, направленных на определение индивидуальной траектории профессионального становления студентов; включение студентов в квазипрофессиональную деятельность; оказание дозированной помощи студентам при возникающих затруднениях в процессе профессиональной подготовки;

– разработано и внедрено программно-методическое обеспечение, включающее программы педагогов и обучающихся, систему педагогических процедур, методов и приемов, критериально-оценочный инструментарий, на взаимосвязанных этапах (мотивационном, практической реализации и рефлексивно-оценочном) педагогического сопровождения профессионального становления студентов технического колледжа.

**Теоретическая значимость** исследования состоит в том, что:

– уточнена взаимосвязь понятий «профессиональное становление», «дозированная помощь», «индивидуальная траектория профессионального становления», «уровень профессионального становления» и уточнено содержание понятия «педагогическое сопровождение профессионального становления студентов технического колледжа», что способствует расширению понятийного аппарата профессиональной педагогики;

– определено состояние исследуемой проблемы и сформулированы объективно существующие противоречия, требующие разрешения для удовлетворения потребностей общества в конкурентоспособном специалисте со средним техническим образованием, обладающем необходимыми профессиональными умениями и навыками;

– выявлены специфические принципы (сотрудничества, профессиональной целесообразности, деятельностной активности, самостоятельности, активной рефлексивной позиции), обеспечивающие эффективную реализацию выделенных в структурно-содержательной модели методологических подходов: личностно-ориентированного, деятельностного, компетентностного и рефлексивного, что

обогащает методологические аспекты теории профессионального становления студентов технического колледжа;

– определены направления деятельности участников педагогического сопровождения и обоснованы этапы его реализации, обеспечивающие профессиональное становление студентов технического колледжа;

– разработаны показатели, уровни и критерии оценки эффективности педагогического сопровождения профессионального становления студентов технического колледжа, включающие в себя мотивационно-ценностный, регулятивно-деятельностный и рефлексивный, позволяющие расширить измерительные материалы по оценке профессионального становления обучающихся применительно к образовательным организациям среднего профессионального образования.

– теоретически обоснован комплекс педагогических условий педагогического сопровождения профессионального становления студентов технического колледжа, предусматривающих: а) определение индивидуальной траектории профессионального становления студентов; б) включение студентов в квазипрофессиональную деятельность через систему практико-ориентированных заданий; в) оказание дозированной помощи студентам при возникающих затруднениях в процессе профессиональной подготовки.

**Практическая значимость исследования** состоит в том, что:

– экспериментально проверен комплекс педагогических условий, обеспечивающих результативность модели педагогического сопровождения профессионального становления студентов колледжа в ходе совместного определения участниками педагогического сопровождения индивидуальной траектории профессионального становления студентов, включения их в квазипрофессиональную деятельность через систему практико-ориентированных заданий и оказания им в процессе профессиональной подготовки дозированной помощи при возникающих затруднениях.

– разработана и реализована многоуровневая программа повышения готовности преподавателей к педагогическому сопровождению

профессионального становления студентов, основными показателями которой является их умение научить студента действовать самостоятельно, выявлять их учебные потребности, наличие у обучающихся мотивации и личностного отношения к самостоятельному качественному овладению профессиональными знаниями, умениями и навыками по приобретаемой профессии.

– разработано и реализовано программно-методическое обеспечение педагогического сопровождения профессионального становления студентов, включающее в себя программу реализации индивидуальной траектории профессиональной подготовки студента технического колледжа, направленную на преодоление возникающих у студентов затруднений и обеспечивающую эффективное управление процессом профессионального становления студентов средствами педагогического сопровождения, практико-ориентированные задания, способствующие отработке профессиональных умений и навыков обучающихся;

– апробирован и внедрен в процесс профессиональной подготовки критериально-диагностический инструментарий оценки уровня профессионального становления студентов технического колледжа в процессе педагогического сопровождения, включающий критерии, показатели и диагностические методики.

Материалы исследования могут быть использованы при подготовке будущих специалистов технического профиля в системе среднего профессионального образования, в работе кураторов студенческих групп, преподавателей технического колледжа, а также в системе повышения квалификации педагогических кадров для учреждений среднего профессионального образования.

**Личный вклад** автора заключается в разработке и поэтапной реализации педагогического сопровождения профессионального становления студентов технического колледжа; уточнении понятийного аппарата исследования; выявлении противоречий по исследуемой проблеме, выборе и внедрении подходов и принципов; обосновании комплекса педагогических условий, обеспечивающих достижение результата разработанной модели педагогического

сопровождения профессионального становления студентов технического колледжа; проведении анализа, систематизации, оценки и интерпретации экспериментальных данных по проблеме исследования; разработке методического обеспечения педагогического сопровождения профессионального становления студентов, включающее в себя авторскую многоуровневую программу подготовки преподавателей к педагогическому сопровождению профессионального становления студентов технического колледжа, программы реализации индивидуальной траектории профессиональной подготовки студента технического колледжа; во внедрении результатов исследования в деятельность педагогических коллективов средних профессионально-технических учебных заведений.

**Достоверность и обоснованность** научных результатов и выводов обеспечивалась положениями современных педагогических теорий профессионального образования и комплексом методов, адекватных предмету, цели и задачам исследования; всесторонним изучением проблемы повышения уровня профессионального становления студентов колледжа посредством педагогического сопровождения; последовательным проведением этапов педагогического эксперимента, разработкой и внедрением в практику модели, комплекса педагогических условий и программно-методического обеспечения педагогического сопровождения профессионального становления студентов колледжа; применением методов математической статистики и качественным анализом полученных данных.

**На защиту выносятся следующие положения.**

1. Педагогическое сопровождение профессионального становления студентов технического колледжа – это динамично развивающийся процесс взаимодействия педагога и студента, направленный на осознанное разрешение студентом возникающих затруднений, решение профессиональных задач в русле индивидуальной траектории при регулярном оказании педагогом дозированной помощи и обеспечивающий поэтапный переход обучающихся на более высокий уровень профессионального становления.

2. Структурно-содержательная модель педагогического сопровождения профессионального становления студентов технического колледжа характеризуется единством взаимосвязанных структурных компонентов (целевого, теоретико-методологического, содержательно-методического, результативно-оценочного), разработана на основе личностно-ориентированного, деятельностного, компетентностного, рефлексивного подходов, отражает логику и содержание организуемого процесса и обеспечивает переход студентов технического колледжа на более высокий уровень профессионального становления при движении по индивидуально выбранной траектории и получении необходимой дозированной помощи преподавателей.

3. Эффективность педагогического сопровождения профессионального становления студентов технического колледжа обеспечивается реализацией комплекса педагогических условий, предусматривающих а) определение индивидуальной траектории профессионального становления студентов; б) включение студентов в квазипрофессиональную деятельность через систему практико-ориентированных заданий; в) оказание дозированной помощи студентам при возникающих затруднениях в процессе профессиональной подготовки.

4. Содержательная основа программно-методического обеспечения педагогического сопровождения профессионального становления студентов технического колледжа представляет собой систему педагогических процедур, методов и приемов, реализуемых на трех последовательных и взаимосвязанных этапах:

1) мотивационный – мотивирование студентов на овладение выбранной профессией, подготовка педагогического коллектива к педагогическому сопровождению;

2) практической реализации – своевременное консультирование и предоставление студенту самостоятельности в процессе совместного проектирования индивидуальной траектории профессионального становления;

3) рефлексивно-оценочный – определение уровня профессионального становления, оценка новых возможностей для профессионального саморазвития студентов, проявление профессиональной активности и самостоятельности; совместная оценка степени достижения целей субъектами сопровождения.

**Апробация и внедрение результатов диссертационного исследования.** Материалы и результаты диссертационного исследования обсуждены и одобрены на кафедре педагогики ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», а также на научно-практических конференциях (Магнитогорск, 2012, 2015, 2016, 2018; Новосибирск, 2013; Москва, 2015; Костанай, 2013, 2017) и получили высокую научную оценку. Материалы диссертации легли в основу методических рекомендаций по «Внедрению дуальной системы обучения в учреждениях технического и профессионального образования» (Костанай, 2013). Результаты исследования нашли отражение в научных статьях, опубликованных в журналах, 6 из которых входят в перечень ВАК Минобрнауки РФ и один – в журнал из Международной реферативной базы данных и системы цитирования Scopus.

**Структура диссертации.** Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и девяти приложений. Текст размещен на 201 страницах, содержит 24 таблицы и 27 рисунков.

# **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА**

## **1.1 Педагогическое сопровождение профессионального становления студентов технического колледжа как предмет педагогического анализа**

Растущие требования современного общества и производства к системе среднего профессионального образования нацеливают на формирование квалифицированного специалиста, подготовленного к выполнению практической деятельности, самостоятельному решению проблем, планированию своих действий, жизни и труда, что в свою очередь повышает актуальность проблемы педагогического сопровождения профессионального становления студентов технического колледжа.

В современной педагогической науке в само понятие «сопровождение» вкладывается разный смысл. Так, М. А. Жданова сопровождение рассматривает как метод, который обеспечивает создание необходимых условий для самостоятельного принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. При этом субъект развития определяется ею не только как развивающийся человек, но и как развивающаяся система, а ситуации жизненного выбора – как разнообразные проблемные ситуации, разрешая которые субъект самостоятельно определяет свой путь развития: прогрессивный или регрессивный [54]. Е. И. Казакова рассматривает сопровождение как помощь субъекту развития при формировании его ориентационного поля развития, при этом ответственность за все действия в этом поле несет сам субъект [67]. М. Р. Битянова характеризует сопровождение через понятие «парадигма сопровождения» и считает, что для эффективной организации сопровождения необходимо: создавать оптимальные условия для адаптации субъекта в окружающем мире и роста его самостоятельности на основе согласия с самим собой; опираться на его личностные достижения и успехи; а также совершенствовать индивидуальность, способствуя тем самым развитию у

него умения осуществлять его личностно значимый выбор [23]. Таким образом, по мнению всех трех авторов, в основе сопровождения лежит оказание субъекту своевременной помощи в самостоятельном выборе направлений деятельности, стимулирующих его развитие.

Следует отметить, что понятия «метод сопровождения», «процесс сопровождения» и «служба сопровождения» не равнозначны относительно друг к другу. Л. М. Шипицына заостряет внимание на том, что сопровождение, рассматриваемое в контексте обеспечения комфортной среды для развития субъекта, следует понимать как метод, направленный на создание таких условий, которые необходимы субъекту для принятия решений в постоянно возникающих проблемных ситуациях. Если идентифицировать сопровождение с помощью, то следует говорить о процессе и рассматривать его как совокупность последовательных действий, позволяющих субъекту определиться с принятием самостоятельного решения, при этом ответственность за реализацию решения субъект несет сам. Если сопровождение рассматривать как организацию деятельности, то служба сопровождения – это педагогический коллектив, непосредственно осуществляющий процесс сопровождения [185]. Как важный вид практической деятельности педагога по оказанию индивиду при формировании индивидуальной траектории его развития целенаправленно адресованной помощи рассматривает сопровождение Ж. А. Захарова [57], которая под оказанием помощи понимает не облегчение обучающемуся деятельности, не перекладывание функций с подростка на взрослого, а достижение самим индивидом цели, поставленной в соответствии с его потребностями, возможностями и потенциалом при содействии взрослого в определении причин, приведших к затруднениям, совместном определении путей их устранения, создании условий для самостоятельного выбора и принятия решений.

Исходя из этого, в данном исследовании под сопровождением понимается оказание дозированной помощи субъекту профессиональной подготовки, необходимой при определении путей выхода из возникающих затруднений для

его самостоятельного продвижения при повышении уровня профессионального становления.

В зависимости от доминирующих задач, реализуемых педагогами, понятие «сопровождение» нередко употребляется с такими определениями, как «социально-педагогическое», «психолого-педагогическое», «педагогическое». С. А. Ускова считает, что социально-педагогическое сопровождение направлено на оказание сопровождаемому помощи в овладении способами построения социальных отношений, взаимодействия с собой и окружающим его социумом, а психолого-педагогическое сопровождение нацелено на решение жизненных проблем сопровождаемого [167].

Исследование существующих трактовок понятия «педагогическое сопровождение» (Е. А. Александрова [6], И. Э. Куликовская [82], Е. В. Михеева [103], А. Л. Уманский [166], С. А. Ускова [167], М. В. Шакурова [182], Н. В. Шеламова [184], П. А. Эльканова [195] и др.), позволяет сделать вывод, что общепринятого толкования данного понятия нет. Анализ определений понятия «педагогического сопровождения», представленных в исследованиях таких авторов, как Г. Е. Котькова [78], И. Э. Куликовская [82], З. Р. Максимова [94], О. В. Свиная [147], А. Л. Уманский [166], М. В. Шакурова [182], П. А. Эльканова [195], показывает разницу в их толкованиях.

Так, по мнению З.Р. Максимовой, педагогическое сопровождение – это особая сфера деятельности педагога, основанная на продуктивном взаимодействии со студентами; по А. Л. Уманскому, педагогическое сопровождение – это процесс взаимодействия педагога и учащихся с целью оказания последним необходимой помощи для успешного развития и реализации их потенциала; согласно позиции М. В. Шакуровой, – это солидаристическое, двустороннее педагогическое взаимодействие; по утверждению И.Э. Куликовской, – системный инструментальный педагогической деятельности; с точки зрения П. А. Элькановой, – пролонгированная педагогическая поддержка. Несмотря на разницу в толкованиях, для нашего исследования важно, что все авторы сходятся во мнении, что педагогическое сопровождение предполагает

взаимодействие педагога и обучающихся с целью оказания им необходимой своевременной помощи при затруднениях, возникающих в процессе обучения. Педагогическое сопровождение, организованное в соответствии с функциями образования, дает возможность студентам овладевать социально-значимыми нормами в виде заданных образцов и руководствоваться ими в дальнейшей профессиональной деятельности, согласно установленным на производстве требованиям. При этом необходимо различать педагогическое сопровождение и педагогическую поддержку. По этому поводу целесообразно привести тезис О. С. Газмана [37], который утверждает, что педагогическая поддержка это деятельность, направленная на оказание педагогом оперативной помощи учащемуся при решении возникшей проблемы с целью достижения положительных результатов в процессе обучения; – это процесс создания (совместно с ребенком) необходимых условий для осуществления им осознанного выбора решения при возникновении проблемной ситуации.

По нашему мнению, в определении данных понятий – педагогическая поддержка и педагогическое сопровождение – расставлены разные акценты: педагогическое сопровождение образовательной деятельности субъекта развития позволяет ему в большей степени самостоятельно принимать решение о необходимости помощи и осуществлять выбор путей решения проблемы, в то время как при педагогической поддержке решение об оказании помощи принимается преимущественно педагогом. На этой позиции стоят З. Р. Максимова [94]; А. И. Ноев [112]; Б.И. Сарсенбаева [146] и др., которые считают, что основными факторами педагогического сопровождения являются вера во внутренние силы субъекта и опоры на его потребности в саморазвитии и самореализации. О. Л. Абдуллина [1], Е. Б. Манузина [96], О. В. Панова [119], И. А. Паншина [120] и др. также отмечают, что в процессе педагогического сопровождения сопровождающие оказывают сопровождаемому, опираясь на имеющийся у них опыт, содействие в осуществлении самостоятельного поиска оптимального решения проблем.

Педагогическое сопровождение и поддержка, по мнению Е. А. Александровой, разнятся не уменьшением степени вмешательства взрослого в процесс индивидуального развития растущего человека, а возрастанием у ребенка сформированных умений самостоятельно решать возникающие проблемы учебной и личной сфере [6]. В свою очередь педагогическая поддержка, как утверждают О. С. Газман [37] и Н. Б. Крылова [79] основана на устранении возникающих препятствий, снижающих успешность самостоятельного продвижения субъекта в процессе обучения. Из вышесказанного следует, что педагогическая поддержка основана на оказании помощи всем субъектам развития без учета их потребности в данной помощи. При этом самостоятельность субъектов проявляется только в том, в какой мере они используют предлагаемую им помощь.

Опираясь на точку зрения В. А. Сластенина о том, педагогическое сопровождение – это «процесс заинтересованного наблюдения, консультирования, личного участия, поощрения максимальной самостоятельности подростка в проблемной ситуации при минимальном по сравнению с поддержкой участия педагога» [152, с. 191], мы считаем, что педагогическое сопровождение в отличие от педагогической поддержки способствует самореализации субъекта, раскрытию его потенциала и реализации имеющихся возможностей, поэтому оказываемая субъекту помощь в поиске решения проблемы должна быть дозированной, с учетом реальной потребности обучающегося.

Анализ мнений вышеперечисленных авторов привел нас к выводу, что педагогическую поддержку и педагогическое сопровождение отличает направленность на развитие индивидуальности сопровождаемого и на оказание помощи при решении им проблем: при диагностировании проблемы и совместном поиске путей её решения. Однако наличие у субъекта права на самостоятельный выбор верного решения гарантией ее успешного устранения не является. В процессе взаимодействия педагогу следует учить студента взвешенному выбору,

оказывая ему помощь в выявлении сути возникшей проблемы и рассмотрении вариантов ее решения.

Педагогическому сопровождению как средству повышения уровня профессионального становления студентов, по мнению Н.А. Моревой [105], свойственна многофункциональность:

– обучающая функция предполагает снабжение студентов необходимыми знаниями, умениями и навыками, которые они получают на базе колледжа, а также в различных сферах жизнедеятельности общества;

– воспитательная функция нацелена на обеспечение процессов социального становления личности студента, ее формирования как гражданина страны, передачи молодому поколению культурно-исторического опыта;

– развивающая функция направлена на раскрытие возможностей каждого студента в процессе приобретения и обогащения знаниями и в процессе формирования умений и навыков в соответствии с выбранной профессией;

– профессионально-экономическая функция нацеливает на подготовку рабочих различных профилей, повышение их квалификационного уровня, повышение производительности труда в процессе практической деятельности;

– культурно-гуманистическая функция способствует передаче подрастающему поколению знаний, умений, традиций, социально-культурному наследия, необходимых для дальнейшей профессиональной деятельности;

– политико-идеологическая функция обеспечивает формирование политической и правовой культуры студентов, обеспечивает контроль со стороны государственных институтов за содержанием учебного процесса и реализацией учебных программ;

– гуманистическая функция предполагает организацию процесса учения с позиции развития личности, формирования у нее механизмов самообучения и самовоспитания через удовлетворение основных потребностей: в комфортном межличностном общении, в развитии ее творческого начала и превращении полученных знаний в опыт в ходе практической деятельности.

Исходя из того, что педагогическое сопровождение, согласно мнению Е. Б. Манузиной, нацелено на развитие личности сопровождаемого, которое происходит во всех педагогических процессах (образования, обучения, воспитания, просвещения, подготовки) [96], мы считаем, что в процессе педагогического сопровождения как формы взаимодействия педагога и студентов обеспечивается формирование у обучающихся активности поискового типа, которая проявляется в способности к самовыдвижению целей и в потребности к самопланируемым и самоорганизуемым действиям, что в конечном итоге является основой их профессионального саморазвития и профессиональной самореализации. Кроме того, педагогическое сопровождение, по мнению Л.С. Подымовой и Н.В. Шеламовой, способствует созданию благоприятного климата, что стимулирует активность студентов на самостоятельный поиск выхода из затруднительных ситуаций и на самостоятельное принятие решений» [129, 184]. Наряду с этим педагогическое сопровождение, как доказывает Е.В. Михеева [103], предполагает одновременное диагностирование проблемных ситуаций, возникающих перед студентами, и их своевременный анализ при консультативной помощи педагога с целью оказания студентам необходимой помощи при ликвидации проблемных зон, их коррекции и поиске путей выхода из них. Не менее важным, по ее мнению, при этом является совместное планирование сопровождающим и сопровождаемым деятельности, которая направлена на обеспечение их дальнейшего взаимодействия [103]. По мнению Е.А. Александровой «суть педагогического сопровождения заложена в превентивном процессе научения ребенка самостоятельно планировать свой индивидуальный образовательный маршрут, организовывать деятельность, самостоятельно решать проблемные ситуации и в перманентной готовности адекватно вести себя в ситуациях возможного эмоционального дискомфорта» [6, с. 115].

Таким образом, анализ многообразия существующих определений понятие «педагогическое сопровождение», позволяет выделить их общие черты: педагогическое сопровождение нацелено на оказание сопровождаемому

содействия в развитии умения выявлять и устранять проблемные ситуации, «тормозящие» достижение планируемых результатов и предполагает продуктивное взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, которое требует развития коммуникативных способностей взаимодействующих, которые, по определению А. А. Бодалева, представляют собой индивидуально-психологические особенности личности, обеспечивающие эффективность взаимодействия субъектов коммуникации и адекватное восприятие друг друга или в процессе выполнения совместной деятельности, или в общении [135]. Исходя из этого можно утверждать, что коммуникативная связь между педагогом и студентом в процессе педагогического сопровождения нацеливает их на объединение стремлений и усилий для достижения главной цели – повышения уровня профессионального становления студентов в процессе профессиональной подготовки.

При разработке понятия «педагогическое сопровождение» мы учитывали классификацию видов педагогического сопровождения по основаниям, выделенным Е. А. Александровой:

- по степени участия сопровождающего: непосредственное и опосредованное;
- по срокам оказания сопровождения: опережающее, своевременное, предупреждающее последствие;
- по длительности сопровождения: единовременное, пролонгированное, дискретное [6].

Непосредственное сопровождение, согласно позиции автора, основывается на конструкции педагог-студент, в которой видна обращенность к конкретному студенту, а процесс взаимодействия при этом направлен на совместный поиск возможных решений для той или иной ситуации. Опосредованное сопровождение необходимо при работе с группой студентов. Опережающее сопровождение позволяет педагогу, заострять внимание студента на возможности появления проблемы еще до ее возникновения и анализировать возможные пути ее предотвращения и во многом похоже на опосредованное, однако для него

характерно не обсуждение проектируемой ситуации, а проигрывание в ней той или иной роли. Целью опережающего сопровождения является воспроизведение ориентационно-ролевых ситуаций, теоретический анализ которых помогает студенту выработать индивидуальную стратегию поведения в проблеме. Педагог, проектируя условия для адекватного осознания студентами информации (вербальной и невербальной), которая затрагивает их интересы и отражается на поведении, должен помочь им обнаружить и осознать зону своего ближайшего культурного развития, а также поддерживать возникающий к саморазвитию интерес. Своевременное сопровождение используется педагогом при возникновении у студентов потребности в помощи сразу в момент возникновения проблемы. Данный вид сопровождения характеризуется вопрос-ответной формой обращенности к каждому студенту для выявления и анализа особенностей проблемы, определения путей ее разрешения. В случае, когда проблема уже возникла, и может породить еще большую проблему, а педагогу не удалось оказать своевременную помощь, то используется предупреждающее сопровождение, направленное на последствие, которое оказывается уже после сложившейся ситуации.

Если педагог уверен в том, что студент может самостоятельно решить возникшую проблемную ситуацию, применяется единовременное сопровождение, выполняющие функцию небольшого толчка, способного побудить сопровождаемого к действию в нужном направлении, целью которого является активизация внутренних резервов студента. Если студент длительное время самостоятельно не справляется с возникшей проблемой или процесс ее решения сам по себе достаточно продолжителен, то используется пролонгированное сопровождение, основой которого является наблюдение за сопровождаемым. Если возникает необходимость корректировки действий сопровождаемого для предотвращения ситуации, которая при развитии может стать серьезной проблемой, используется дискретное сопровождение.

С целью профилактики возникновения сложных проблем, требующих незамедлительного решения, целесообразно применять, как заключает

Е. А. Александрова, все виды сопровождения как до возникновения проблемы, так и в ходе ее разрешения [6].

Таким образом, становится ясно, что необходима системность при осуществлении педагогического сопровождения с целью своевременного оказания студентам педагогического содействия в разрешении возникающих проблем в ходе профессиональной подготовки, что помогает ему избегать процессов «торможения», негативно отражающихся на повышении уровня данной подготовки и его общем профессиональном развитии. Именно системность осуществляемого сопровождения в результате должна привести к раскрытию личности сопровождаемого, его возможностей и индивидуальных способностей.

Исходя из того, что процесс профессионального становления субъекта достаточно длителен, педагогическое сопровождение должно охватывать все этапы данного процесса в предлагаемой Е. И. Казаковой и Л. М. Шипициной логике следующих шагов: а) диагностирования сущности проблемы; б) поиска возможных путей ее устранения; в) своевременных консультаций для принятия целесообразного решения [72]. При этом взаимодействие педагога и студентов, по мнению Н.Я. Сайгушева [143], должно быть направлено на овладение студентами рефлексивным анализом процесса своего профессионального становления. Самоанализ собственных достижений или трудностей, возникающих в процессе профессиональной подготовки, призван, как считает О. В. Свинаярева, помочь студенту в их осознании, переоценке и в выборе решения для определения дальнейшей траектории развития [147].

В педагогическом сопровождении профессионального становления студентов важную роль, по нашему мнению, играет именно педагогическая составляющая, связанная с деятельностью преподавателей, осуществляемой в следующих направлениях:

– в системном отслеживании степени продвижения студентов к достижению поставленных целей,

– в совместном со студентами сопоставлении их реальных достижений с критериями, разработанными в модели выпускника колледжа,

- в совместном со студентами выявлении возникающих у них трудностей и поиске путей их разрешения,
- в консультировании на всех этапах профессионального становления,
- в отслеживании результатов обучения каждого студента через наблюдение за уровнем овладения необходимыми знаниями, умениями и навыками,
- в коррекция полученных результатов с целью приведения их в соответствие с программой обучения.

Таким образом, правомерно заключить, что определяющим фактором эффективного педагогического сопровождения является степень вовлеченности во взаимодействие педагога и студентов в процессе организации деятельности, направленной на профессиональное становление последних.

Под взаимодействием в самом общем смысле понимается взаимная связь явлений; взаимная поддержка, согласованные действия двух субъектов при решении какой-либо общей задачи [113]. В существующих в настоящее время разнообразных авторских определениях понятия «взаимодействие» (Е. Е. Акулиной [4], В. А. Бахвалова [14], Л. П. Бугевой [28], В. К. Дьяченко [50]), отмечается одна его общая характеристика, связанная с отношениями субъектов в рамках общей деятельности. При этом выделяются разные виды взаимодействия, отражающие его разные аспекты: содействие, сотрудничество, сопереживание, сотворчество [137], которые во всей полноте проявляются в педагогическом сопровождении.

Так, содействие по мысли Д. Ф. Ильясова означает «оказание помощи, поддержки кому-либо» [66]. В нашем исследовании содействие проявляется в виде оказания студентам определенной педагогической помощи, цель которой – направлять студента в продвижении, не облегчая при этом выполнения деятельности. Рассматривая сотрудничество как вид взаимодействия, В. К. Дьяченко акцентирует внимание на совместном участии педагога и студентов в общем деле [50]; В. А. Бахвалов [14] и В. П. Панюшкин [121] выделяют такие характеристики сотрудничества, как совместная деятельность преподавателя и студентов, стимулирующая их мотивацию на качественное

усвоение знаний, а также как система активности взаимодействующих субъектов. Сотрудничество педагогов и студентов в рамках педагогического сопровождения способствует их сплочению в нацеленности на достижение результата, упрочению взаимоотношений, а также расширению круга общения студентов в ходе выполняемого проекта или задания, их самоутверждению и повышению эффективности деятельности за счет распределения ответственности между студентами за выполняемый участок работы при постоянном отслеживании и координации их деятельности со стороны педагога. При этом совместное выполнение деятельности не снижает значимости индивидуальной работы, направленной на развитие самостоятельности студента, а, наоборот, в процессе сотворчества, которое Ю. Н. Кулюткин определяет как «совместное с кем-либо творчество» [83, с. 23], способствует развитию креативности мышления студентов, способности нестандартно мыслить и видеть множественность вариантов для оценивания каждой конкретной ситуации при выполнении трудовой деятельности. Развитие творческого начала, креативности мышления студентов в процессе педагогического сопровождения позволяют формировать у студентов умение отходить от шаблонов и всем известных схем, искать что-то новое, более эффективное.

Не менее важным видом взаимодействия является сопереживание, которое С. Б. Давлетчина рассматривает как одну из способностей человека, позволяющей ему сопоставлять себя с другим индивидом, чтобы испытывать такие же эмоции и чувства [43]. Нам представляется, что сопереживание способствует сбалансированности межличностных отношений в процессе педагогического сопровождения не только при построении отношений педагог – студент, но и студент – студент, делая поведение участников взаимодействия социально обусловленным, помогая их взаимопониманию.

Таким образом, продуктивно организованное взаимодействие необходимо всем субъектам педагогического сопровождения, так как обоюдное понимание целей и участие в общих видах деятельности повышает у них ответственность за

достижение прогнозируемых результатов, что закономерно приводит к повышению уровня профессионального становления студентов.

В настоящее время любое учебное заведение (и в том числе колледжи) является поставщиком образовательных услуг, а студенты и социальные партнеры, как будущие работодатели, – потребителями услуг. Исходя из того, что предметом в нашем исследовании является профессиональное становление студентов, то правомерно считать, что организацию деятельности в данном направлении со всеми сопутствующими ей процессами следует осуществлять при непосредственном взаимодействии и поставщика услуг, и их потребителя.

В настоящее время понятие «профессиональное становление» является предметом изучения в самых разных исследованиях.

Применительно к уровню профессионального становления студентов это означает соотношение операционально заданной и спрогнозированной в зоне их потенциального развития цели и конечного результата. В нашем исследовании это проявляется в сформированности у студентов колледжа профессиональной грамотности и компетентности как основы их быстрой и успешной адаптации на производстве, что и обеспечивает удовлетворение социальных потребностей в качестве профессиональной подготовки студентов как будущих квалифицированных работников.

Поскольку одним из основополагающих понятий профессионального образования является профессиональное становление студентов, уровень которого взаимозависим от уровня профессиональной подготовки, то необходимо рассмотреть понятия «профессиональное становление», «профессиональная подготовка» и «уровень профессионального становления» более подробно.

В. Г. Иванов, И. Р. Исакова под профессиональным становлением студентов рассматривают «процесс развития самосознания, включающего самосовершенствование профессионально важных качеств личности, и самообразование, а также формирование ценностно-мотивационного отношения к будущей профессии» [65, с 175]. Т. Ф. Бурухина, Е. Ю. Напеденина [30] рассматривают профессиональное становление как процесс формирования

поэтапной профессиональной готовности студентов к профессиональной деятельности в контексте формирования профессиональной компетентности, способствующий развитию их профессионального мышления, умения самостоятельно принимать решения в процессе решения профессиональных задач.

По мнению Э. Ф. Зеера профессиональное становление следует рассматривать с позиции процесса развития и саморазвития личности, освоения и само-проектирования профессионально ориентированных видов деятельности, определения своего места в мире профессий, реализации себя в профессии и самоактуализации своего потенциала для достижения вершин профессионализма [59].

Не смотря на то, что определения разнятся, авторы сходятся во мнении, что в основе профессионального становления лежит формирование поэтапной профессиональной готовности студентов, осознание собственной личностной позиции самим студентом в процессе самосовершенствования, развития самостоятельности, стремления к самореализации в профессиональной сфере.

В данном исследовании профессиональное становление мы рассматриваем как процесс формирования профессиональной готовности студента к предстоящей деятельности по выбранной профессии при направленном движении по индивидуальной траектории, осуществляемый посредством формирования профессиональных компетенций, самостоятельности и мобильности при решении им возникающих проблем.

Эффективность процесса формирования профессиональных компетенций, развития самостоятельности при овладении студентом профессией способна обеспечить целенаправленно организованная профессиональная подготовка.

О. И. Голованова, И. В. Толстоухова, Т. А. Фугелова и И. В. Шулер [40] считают, что в ходе профессиональной подготовки студентов решаются следующие задачи: обеспечить профессиональную самореализацию студентов; формировать профессионально-значимые знания, умения и навыки; развивать умение работать индивидуально и в составе команды; формировать у них

способности к самоанализу осуществляемой профессиональной деятельности и объективной самооценке, что в совокупности направлено на развитие у студентов профессионального мышления, умения реально оценивать собственные достижения, активности при выборе профессиональной позиции [40, с. 98]. При этом успешность решения вышеперечисленных задач зависит от продуктивности взаимодействия педагога и студента. Так, чем органичнее будет взаимодействие педагогов и студентов, тем выше уровень профессиональной подготовки студентов.

И. В. Чистова под уровнем профессиональной подготовки предлагает понимать уровень личностного и профессионального развития выпускников учебного заведения, который соответствует государственному стандарту, удовлетворяет их личностный потенциал, а также требования работодателя [178]. Приведенные определения авторов согласуются в том, что для повышения уровня профессиональной подготовки необходима согласованная деятельность учебного учреждения (поставщика услуг) и студентов, родителей, социальных партнеров и общества (потребителей услуг).

Таким образом, можно сделать вывод, что в процессе профессиональной подготовки студентов необходимо определение целевых ориентиров для осуществления направленной деятельности, повышения мотивации обучающихся, их стремления к профессиональному развитию и достижению конечного результата – повышению уровня профессионального становления.

На основании этого под уровнем профессионального становления в данном исследовании понимается уровень сформированности профессиональной готовности, достигнутый студентами в соответствии с требованиями, предъявляемыми в государственных образовательных стандартах, и удовлетворяющий запросы работодателя.

Целенаправленная работа педагогического коллектива колледжа по профессиональному становлению студентов предполагает реализацию педагогами следующих функций:

– удовлетворение потребностей студента – создание необходимых условий для продвижения студента к конкретным результатам при получении высококачественных образовательных услуг в процессе профессионального становления;

– совершенствование профессиональных знаний, умений и навыков – прогноз показателей, их сравнение с реальными результатами, достигнутыми студентами в процессе профессиональной подготовки, анализ динамики и коррекция деятельности;

– контроль результатов – оценка и самооценка уровня профессионального становления и его результативности посредством использования определенных критериев и показателей.

Анализ исследований по проблеме профессионального становления студентов позволяет сформулировать ключевое понятие нашего исследования – педагогическое сопровождение профессионального становления студентов технического колледжа – это динамично развивающийся процесс взаимодействия педагога и студента, направленный на осознанное разрешение студентом возникающих затруднений, решение профессиональных задач в русле индивидуальной траектории при регулярном оказании педагогом дозированной помощи и обеспечивающий поэтапный переход обучающихся на более высокий уровень профессиональное становление.

Анализ психолого-педагогической литературы и наблюдение многократно повторяющихся ситуаций, когда перед обучающимися возникают те или иные препятствия, мешающие достижению планируемого результата и требующие немедленного их устранения, привело нас к осознанию необходимости внедрения педагогического сопровождения в процесс профессионального становления студентов технического колледжа как средства повышения уровня профессиональной подготовки, так как педагогическое сопровождение студентов в процессе их профессионального становления направлено на развитие у студентов имеющегося потенциала, на овладение целесообразными способами

продуктивного взаимодействия, саморазвития и самоорганизации, на приобретение ими необходимого практического опыта.

## **1.2 Структурно-содержательная модель педагогического сопровождения профессионального становления студентов технического колледжа**

Построение структурно-содержательной модели педагогического сопровождения профессионального становления студентов технического колледжа в данном исследовании осуществляется посредством метода моделирования. Вопросы моделирования рассматриваются в трудах таких ученых, как Б. В. Бирюков [22], М. Вартофский [32], Б. А. Глинский [39], К. Б. Малышев [95], В. А. Штофф [189] и др. По мнению Б. А. Глинского «моделирование – одна из основных категорий теории познания: на идее моделирования базируется любой метод научного исследования как теоретический, так и экспериментальный» [39, с. 25]. Б. В. Бирюков считает, что «моделирование – исследование объектов познания на их моделях; построение и изучение моделей реально существующих предметов и явлений» [22, с. 393].

Идеи педагогического моделирования и проектирования раскрываются в работах Б. С. Гершунского [39], А. Н. Дахина [45], Е. С. Заир-Бек [56], Н. Ф. Родионовой [137]. А. Н. Дахин в педагогическом моделировании выделяет следующие исследовательские процедуры: 1) вхождение в процесс и выбор методологических обоснований для моделирования, качественное описание предмета исследования; 2) постановку задач моделирования; 3) конструирование модели с уточнением зависимости между основными элементами исследуемого объекта, определением параметров объекта и критериев оценки изменения этих параметров, выбор методик измерения; 4) применение модели в педагогическом эксперименте; 5) содержательную интерпретацию результатов моделирования [45].

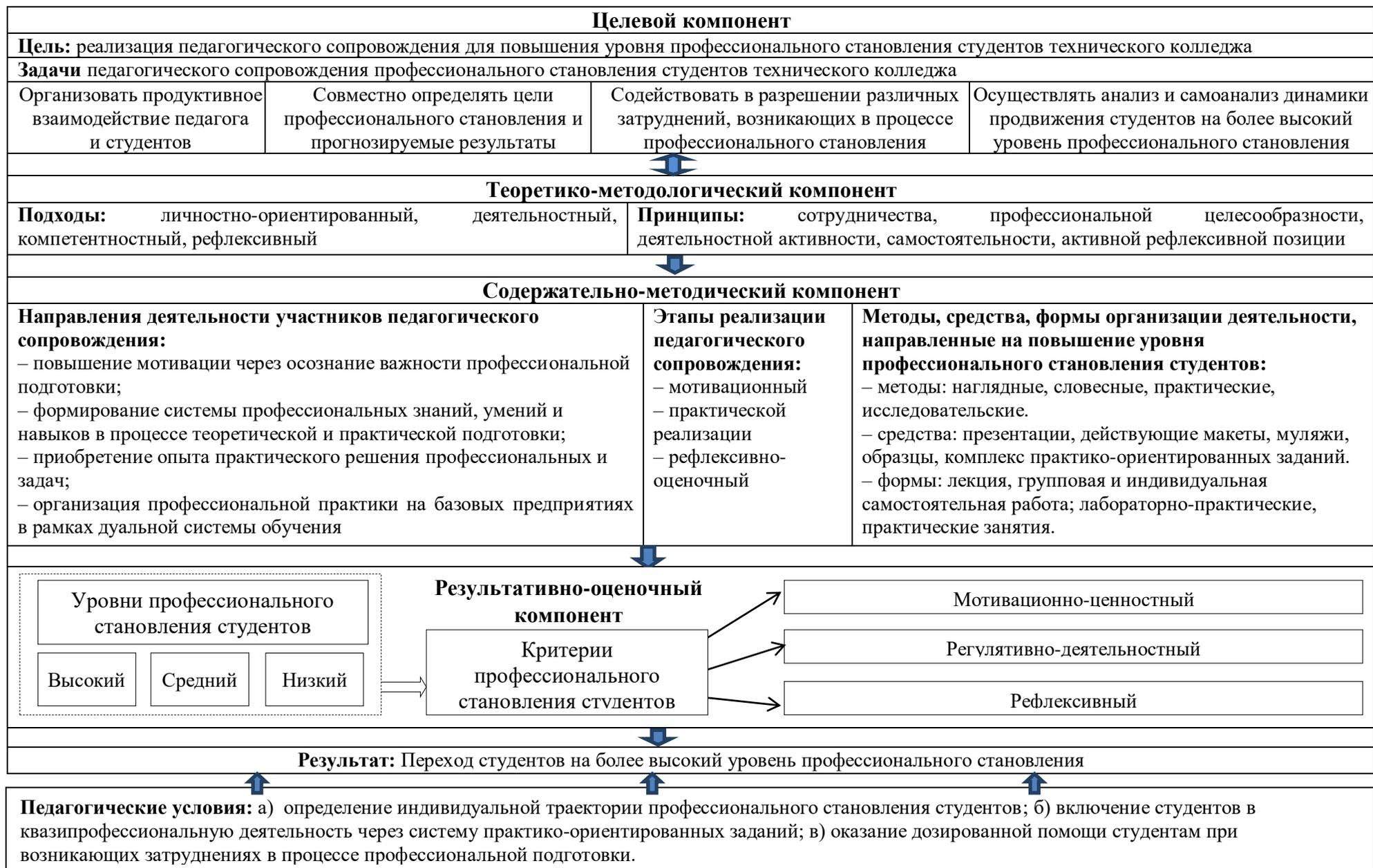
Проанализировав существующие определения понятия «модель» (Б. А. Глинского [39], А. Н. Дахина [45], В. А. Штоффа [188], В. А. Ясвина [199]), за основу в своем исследовании мы берем определение В. А. Штоффа, согласно

которому «модель – это мысленно представленная или материально реализованная система, которая научно отображает предмет исследования и способна замещать его так, что изучение модели позволяет получить новую информацию об этом объекте» [188, с. 19]. В нашем исследовании модель выполняет функцию инструмента для предварительной проверки возможности реализации педагогического сопровождения профессионального становления студентов колледжа.

Осмысление понятия «модель», анализ существующих моделей и учет цели нашего исследования привели нас к выводу, о том, что следует различать «идеально» разработанную модель, в основе которой заложен желаемый результат, и реально протекающий процесс, требующий постоянной коррекции и изменений. При этом осознание цели как основы для будущей деятельности становится отправным пунктом для поэтапного продвижения к результату, описанному в модели.

В нашем понимании стремление участников педагогического сопровождения к результату, корректирование осуществляемой в процессе профессиональной подготовки деятельности – это основа достижения поставленной цели.

На рисунке 1 представлена структурно-содержательная модель педагогического сопровождения профессионального становления студентов технического колледжа.



**Рисунок 1 – Структурно-содержательная модель педагогического сопровождения профессионального становления студентов технического колледжа**

При разработке модели педагогического сопровождения профессионального становления студентов технического колледжа мы учитывали мнение В. А. Штоффа, согласно которому присущие модели признаки: наглядность, отражение свойств, характеризующих оригинал, сведения, отражаемые в модели должны соотноситься со сведениями о реальном объекте исследования и возможностью их проверки в ходе экспериментальной работы [189], поэтому при построении модели мы учитывали ее соответствие данным признакам и стремились к достижению максимального сходства между моделью и реальным объектом.

При определении структуры модели мы придерживались мнения В. А. Ясвина о том, что модель должна содержать наличие стабильных связей между частями объекта, для обеспечения ее целостности [199], поэтому нами отслеживалось обеспечение содержательной взаимосвязи и взаимозависимости компонентов модели. Кроме того, мы стремились к достижению максимального сходства между моделью и реальным объектом. Компоненты структурно-содержательной модели представляют собой систему, так как достижение конечной цели может обеспечить только совокупность всех компонентов.

Структура разработанной нами структурно-содержательной модели включает четыре основных компонента:

- целевой, представленный целью и задачами педагогического сопровождения студентов в процессе их профессионального становления;
- теоретико-методологический, состоящий из подходов и принципов к организации совместной деятельности педагога и студента в процессе педагогического сопровождения;
- содержательно-методический, включающий направления деятельности участников процесса педагогического сопровождения, этапы, методы, средства и формы организации деятельности, способствующие повышению уровня профессионального становления студентов;

– результативно-оценочный, раскрывающий критерии и показатели, используемые при оценке уровня профессионального становления студентов, и результат.

Обоснуем необходимость введения каждого компонента в разработанную нами структурно-содержательную модель.

Первый элемент целевого компонента структурно-содержательной модели – цель. Опираясь на мнение А. В. Менькова, определяющего цель как продукт деятельности, сознания и воли, субъективной априорной формы волевой мотивации к действию [100], мы делаем вывод, что в основе любой деятельности лежит цель. С. Б. Давлетчина определяет цель, как ключевой результат педагогической деятельности, «предвосхищает и направляет движение общего труда педагога и его студентов к их общему результату» [43, с. 58].

Правильно сформулированная, осмысленная участниками педагогического сопровождения цель – основа успеха будущей деятельности. Степень осознания цели, наличие мотивов для совершенствования теоретических знаний, практических умений и навыков, профессионально значимых качеств будущего специалиста способствуют его самореализации в профессиональной сфере посредством развития практической умелости и профессиональной грамотности.

Следовательно, эффективность процесса профессиональной подготовки находится в определенной зависимости от активности самого студента. Педагог при этом не управляет деятельностью, а только сопровождает студента, помогая осознанию важности профессиональной подготовки, способствуя раскрытию его профессионального потенциала. Роль педагога, который в процессе педагогического сопровождения «ведет» студентов, координирует деятельность, содействует самореализации студента в процессе профессиональной подготовки, крайне важна. Наблюдение, координация, ненавязчивая коррекция, обсуждение, предоставление самостоятельности – являются отправными точками в действиях преподавателя при осуществлении педагогического сопровождения профессионального становления студента. В связи с этим конечной целью,

определенной в нашей структурно-содержательной модели, является переход студентов на более высокий уровень профессиональной подготовки.

Второй элемент целевого компонента структурно-содержательной модели – задачи. По мнению Л. Н. Харавининой, задачи выдвигаются при соотнесении цели с условиями, направленными на достижение поставленной цели [174]. Достижение поставленной нами цели обеспечивается посредством решения следующих задач:

- 1) организация продуктивного взаимодействия педагога и студентов;
- 2) совместное определение цели профессиональной подготовки и прогнозируемых результатов;
- 3) содействие в разрешении различных затруднений, возникающих в процессе профессиональной подготовки;
- 4) осуществление анализа и самоанализа динамики продвижения студентов на более высокий уровень профессиональной подготовки.

Осуществление педагогического сопровождения студентов основывается на личностно-ориентированном, компетентностном, деятельностном и рефлексивном подходах к повышению уровня профессионального становления будущих специалистов со средним профессиональным образованием. Данные подходы взаимодополняемы и позволяют определить четкие ориентиры в повышении уровня профессиональной подготовки студентов в процессе осуществления педагогического сопровождения.

По мнению Г. И. Симоновой, в «ходе педагогического сопровождения осуществляется целенаправленное мотивирование студентов на осуществление самостоятельно организуемой деятельности, в процессе выполнения которой закладываются и формируются профессионально значимые качества личности необходимые специалисту» [149, с. 36]. Это позволяет нам сделать вывод о правомерности использования личностно-ориентированного подхода к организации педагогического сопровождения профессионального становления студентов технического колледжа. Личностно-ориентированный подход, по мнению О. Л. Абдуллиной [1], Э. Ф. Зеера [59] и др. лежит в основе

профессиональной подготовки и, как отмечает Л. В. Байбородова, способствует развитию индивидуальности каждого студента и накоплению практического опыта, необходимого для профессиональной деятельности в будущем [11, с. 96]. Использование личностно-ориентированного подхода в данной модели позволяет систематизировать деятельность, направленную на формирование профессиональных качеств личности студента как будущего специалиста.

Проанализировав определения личности в работах таких авторов как К. К. Платонов [126], А. Г. Асмолов [9], Э. Ф. Зеер [59] под личностью будем понимать субъекта профессиональной подготовки, деятельность которого направлена на активное профессиональное развитие в сфере профессий технического профиля. В связи с этим к основным качествам личности, необходимым специалисту технического профиля, правомерно отнести: трудолюбие, аккуратность, организованность, самостоятельность умение анализировать возникшую ситуацию с разных сторон.

Личностно-ориентированный подход, используемый в модели обеспечивает: во-первых, взаимодействие участников педагогического сопровождения, построенное на уважении и доверии; во-вторых, акцентирование внимания на развитии личности каждого студента в рамках его индивидуального продвижения к более высоким профессионально значимым результатам; в-третьих, оказание студентам целенаправленного содействия в раскрытии своих положительных личностно значимых для выбранной профессии качеств, необходимых для результативности его дальнейшей трудовой деятельности; в-четвертых, определение места, роли и значимости личности каждого субъекта педагогического сопровождения в достижении целевых ориентиров и результативности показателей профессиональной подготовки студентов.

Реализации личностно-ориентированного подхода способствуют принципы:

– самостоятельности, направленного на активизацию деятельности студентов, обогащение их новыми профессионально значимыми аспектами, а также приращение опыта самостоятельной деятельности в процессе профессионального становления;

– сотрудничества, обеспечивающего взаимодействие педагогов и студентов при выборе средств, форм и способов построения индивидуальной траектории профессионального становления;

– активной рефлексивной позиции, способствующего побуждению студентов к осознанному участию в практической деятельности в процессе их профессионального становления и анализу осуществляемой деятельности.

Таким образом, личностно-ориентированный подход в данной модели направлен на создание внутри колледжа комфортной среды и гармонизации взаимоотношений между участниками процесса педагогического сопровождения, осознание ими гуманистических ценностей, а также на личностное развитие студентов, готовых к саморазвитию и самореализации, способных к продуктивному взаимодействию и нацеленных на достижение более высокого уровня профессиональной готовности. Использование личностно-ориентированного подхода обеспечивает реализацию третьего педагогического условия, в рамках которого осуществляется совместное определение индивидуальной траектории профессионального становления студентов.

При определении для нашей модели компетентностного подхода мы исходили из того, что одной из основных характеристик специалиста любого профиля является его профессиональная компетентность. В связи с этим представляется целесообразным раскрыть наше понимание понятия «компетентностный подход» в опоре на базовые понятия «компетентность» и «компетенция».

Анализ исследований, посвященных рассмотрению компетентностного подхода (Ю. В. Варданян [31], Э.Ф. Зеера [58], И. А. Зимней [61], С. Е. Шишова [186]), показывает, данный подход направлен на формирование у студентов комплекса компетенций, необходимых для выполнения определенных действий при исполнении трудовых обязанностей на высоком профессиональном уровне. Суть компетентностного подхода практически все исследователи выводят из содержания понятий «компетентность» и «компетенция».

В. С. Безрукова считает, что компетентность – это показатель владения субъектом оптимальным объемом знаний, позволяющих ему грамотно высказывать суждения и давать профессионально обоснованную оценку сложившейся ситуации [16, с. 39]. По мнению Е. А. Царьковой, компетентность определяется совокупностью профессионально-значимых качеств, которые приобретаются индивидом в процессе обучения и служат для реализации его потребностей» [177, с. 74]. Исходя из этого, под компетентностью мы будем понимать способность студентов самостоятельно находить рациональные пути решения профессиональных задач, используя совокупность приобретенных ими профессиональных знаний и умений, а также давать критическую оценку сложившейся ситуации на основе объективного анализа причин ее возникновения и предвидения возможных последствий своих решений.

Понятие «компетентность» тесно связано с понятием «компетенция», означая, по мнению Л. А. Ибрагимовой [64], А. Я. Кибанова [69], М. А. Чошанова [180], определенные знания, умения и навыки, позволяющие специалисту действовать быстро, самостоятельно и профессионально грамотно, позволяющие ему находить наиболее рациональные пути решения множества профессиональных задач. Таким образом, можно утверждать, что компетентность в определенной области знания как качество образованной личности напрямую связана с компетенциями – конкретными действиями, которые компетентный специалист способен грамотно осуществлять в своей практике в рамках соответствующей профессиональной деятельности.

Исходя из этого, под компетентностным подходом в нашей модели понимается подход, направленный на результат профессиональной подготовки студентов, где результатом является способность студентов самостоятельно находить способы решения возникающих профессионально ориентированных проблем. Использование компетентностного подхода в нашем исследовании мы обеспечиваем эффективное решение следующих задач:

– отработки в процессе профессиональной подготовки трудовых приемов, обеспечивающих формирование у студентов соответствующих профессиональных компетенций;

– формирования у студентов умения компетентно разрешать профессиональные задачи и ситуации;

– выработки у студентов профессионального взгляда на возникающие проблемы и умения высказывать профессионально обоснованные суждения;

– повышения эффективности взаимодействия педагогов и студентов в процессе педагогического сопровождения и целенаправленности формирования у студентов компетенций, необходимых в будущей трудовой деятельности.

Реализация компетентного подхода осуществляется на основе принципов:

– самостоятельности, способствующего развитию у студентов умения самостоятельно действовать при решении возникающих проблем в процессе профессиональной подготовки;

– профессиональной целесообразности, обеспечивающего отбор содержания, методов, средств и форм профессиональной подготовки студентов по выбранной профессии;

– сотрудничества, предусматривающего объединение усилий студента и педагога, необходимых совершенствования профессиональных знаний, умений и навыков студентов процессе профессионального становления.

В результате обеспечивается формирование у студентов колледжа следующих компетенций: профессиональной, проявляющейся в способности оперативно решать профессиональные задачи, используя имеющиеся знания, умения и навыки в процессе выполнения квазипрофессиональной деятельности; коммуникативной, обеспечивающей студентам как будущим специалистам способности продуктивно коммуницировать с окружающими людьми; образовательной, направленно воздействующей на развитие у студентов способности использовать ресурсы образования при решении профессионально-значимых задач.

Следующим подходом в модели является деятельностный подход, который регулирует организацию практической учебно-профессиональной деятельности обучающихся. Теоретической основой деятельностного подхода выступает понятие «деятельность», которое разрабатывается в исследованиях В. А. Беликова [17], В. В. Давыдова [44], А. Н. Леонтьева [88], Е. П. Подшиваловой [128], Х. Хеккаузена [128] и др. Анализ существующих понятий позволяет выделить общие характеристики деятельности и определять ее как форму проявления сознательно регулируемой активности субъекта деятельности, проявляемой в процессе преобразования материала. В данной модели деятельность как целеустремленная активность субъекта выступает основой практико-ориентированной составляющей профессиональной подготовки студентов, что способствует более качественному овладению профессией.

Активная деятельность обучающегося лежит в основе деятельностного подхода, исследованию которого посвящены работы А. Г. Асмолова [9], И. В. Безкровной [15], А. В. Брушлинского [27], В. В. Давыдова [44], А. Н. Леонтьева [88], Х. Хеккаузена [175] и др. Применительно к данной модели деятельностный подход регулирует организацию профессиональной подготовки студентов, главной целью которой является активная практико-ориентированная деятельность студентов, способствующая повышению уровня профессионального становления студентов. Как утверждает Г. И. Симонова, «...при вовлечении студента в деятельность возникает необходимость побуждения его к проявлению активности и запуску механизма его собственной деятельности, через которые и будет происходить его развитие» [149, с. 88]. Исходя из данного утверждения, мы определяем умения студентов, владение которыми значимо для достижения результата при выполнении деятельности любого вида (и учебной, и трудовой). В их число мы включаем: а) самовыдвижение цели; б) нахождение путей решения поставленной задачи; в) определение временных границ требуемых для выполнения этапов и решения задачи в целом; г) отбор средств для достижения результата. Данные умения требуют развития у студентов способности к

самоорганизации, самоконтролю, самооценке качественных показателей выполняемой деятельности.

Реализация деятельностного подхода в модели основывается на следующих принципах:

– единства теории и практики в процессе профессиональной подготовки студентов рабочих специальностей;

– деятельностной активности студентов в процессе выполнения практико-ориентированных заданий в рамках квазипрофессиональной деятельности;

– открытости, который регулирует использование практико-ориентированных заданий как средства включения студентов в трудовую деятельность;

– адекватности форм организации профессиональной подготовки студента и процесса его развертывания при педагогическом сопровождении;

– педагогически обоснованного отбора практико-ориентированных заданий, что позволяет акцентировать внимание в процессе педагогического сопровождения на практической профессиональной деятельности студентов.

Деятельностный подход обеспечивает реализацию студентами имеющихся профессиональных знаний и накопление первичного опыта в сфере выбранной профессии при выполнении трудовой деятельности. Важной задачей педагогического сопровождения, по нашему мнению, является умелое донесение до понимания студента идеи взаимодополняемости и неразрывности умственного и физического труда в процессе выполнения практической деятельности, являющейся необъемлемой частью профессиональной подготовки будущих специалистов рабочих специальностей.

Следующий подход, используемый в процессе профессионального становления студентов, рефлексивный. И.К. Васильева и В.С Шамаева [183] рассматривают рефлексивность с позиции анализа субъектом собственных действий, самооценки им своих сил и возможностей при достижении результата, М.В Романова определяет рефлексивность как процесс системно осуществляемой оценки студентом собственных достижений в учебе, процессе профессиональной

подготовки, жизни [140]. В данной модели под рефлексией мы понимаем осмысленные действия студента, основанные на самоанализе результатов деятельности, осуществляемой им в процессе профессиональной подготовки, и направленные на повышение уровня его профессионального становления.

Использование в данной модели рефлексивного подхода позволяет активизировать самостоятельность студентов при выявлении затруднений снижающих уровень профессионального становления и поиске путей их устранения, при самоорганизации практической деятельности и самооценке ее результативности; обеспечивает системность осуществления студентом самоанализа достижений и развития у него умения планировать дальнейшую деятельность, направленную на профессиональное становление.

Реализация рефлексивного подхода в модели осуществляется на основе принципов:

– образовательной рефлексии, способствующего рефлексивному осознанию субъектами процесса и результатов профессиональной подготовки, ее смысловых особенностей в процессе профессионального становления.

– содействия студентам как субъектам профессионального становления в процессе их взаимодействия при осуществлении педагогического сопровождения.

– активной рефлексивной позиции, направленного на выявление возникающих затруднений, анализ правильности выбора направлений деятельности для их устранения, оценку результативности выполняемых действий в процессе профессионального становления студентов.

Таким образом, использование рефлексивного подхода в разработанной нами модели позволяет формировать у студентов оценочное восприятие осуществляемой деятельности, осознание ими необходимости ее анализа и коррекции. Рефлексивный подход является проникающим и его использование обеспечивает реализацию всех трех педагогических условий.

Включение в структурно-содержательную модель взаимодополняющих подходов (личностно-ориентированного, компетентностного, деятельностного и

рефлексивного) позволяет определить стратегию педагогического сопровождения профессионального становления студентов технического колледжа.

Реализация выделенных в модели подходов обеспечивается комплексом принципов: сотрудничества, профессиональной целесообразности, деятельностной активности, самостоятельности, активной рефлексивной позиции.

Принцип сотрудничества регулирует соответствующий аспект взаимодействия педагогов и студентов, которое в процессе педагогического сопровождения осуществляется в форме совместной деятельности, характеризующейся согласованными действиями и направленной на углубление профессионально значимых знаний студентов и расширение профессиональных умений и навыков, что ускоряет их продвижение к планируемому результату, а также способствует повышению уровня профессионального становления студентов.

Принцип профессиональной целесообразности обеспечивает реализацию компетентностного и деятельностного подходов и определяет отбор содержания, методов, средств и форм подготовки специалистов с учетом особенностей избранной квалификации и необходимых профессионально значимых знаний и умений. Этот принцип позволяет варьировать содержание профессиональной подготовки в заданных образовательной программой границах, а также, как доказывают В. С. Безрукова [16] и А. П. Беляева [19], оптимизировать использование методов и форм обучения. Ведущими ориентирами при этом являются такие профессионально важные качества специалиста, как самостоятельность, ответственность, активность, практическая умелость, творческая инициативность. Приобретение данных качеств студентами в процессе овладения профессией позволит облегчить им выполнение в дальнейшем профессиональных обязанностей. Знания, получаемые студентами по целому ряду общепрофессиональных и профессиональных дисциплин и практическое применение этих знаний являются базовой основой для подготовки студентов к качественному выполнению профессиональной деятельности.

Принцип профессиональной целесообразности тесно связан с принципом деятельностной активности, в основе которого лежит стимулирование интереса обучающихся к результатам своего учебного труда. Стимулами при этом выступают: необычная формулировка вопроса, требование сопоставить факты или явления, новизна практико-ориентированного содержания их профессионального образования и исследовательской деятельности, анализ учебных достижений, представление о будущей карьере в рамках выбранной профессии. Использование данного принципа в процессе педагогического сопровождения предполагает формирование у студентов не просто исполнительской дисциплины, а активного, инициативного, творческого сознания, проявления индивидуальности при выполнении деятельности.

Принцип индивидуализации регулирует процесс достижения студентами более высокого уровня профессиональной подготовки по выбранной квалификации. По мнению А. П. Парахонского [122], обучение, базирующееся на принципе индивидуализации, требует учета индивидуально-психологических особенностей каждого обучающегося, поэтому при организации педагогического сопровождения учитываются, во-первых, индивидуальные различия в уровне подготовки и степени развития студента; во-вторых, степень осознания каждым из них мотивации учения; в-третьих, особенности внимания и памяти; в-четвертых, наличие и разнообразие интересов сопровождаемого студента. Реализация принципа индивидуализации в данном исследовании проявляется в совместном определении педагогом и студентом целевых ориентиров и ценностных установок, совместном выявлении возможностей студента и в планировании возможных путей преодоления возникающих в процессе профессиональной подготовки затруднений.

Принцип активной рефлексивной позиции направлен на совместное с педагогом выявление возникающих у студента трудностей и анализ причин их возникновения, стимулирование студентов к проведению самоанализа осуществляемой деятельности в процессе профессиональной подготовки,

самооценке собственных действий относительно степени достижения поставленных целей в процессе профессионального становления.

Содержательно-методический компонент структурно-содержательной модели включает направления деятельности субъектов педагогического сопровождения, этапы педагогического сопровождения, обеспечивающие повышение уровня профессионального становления студентов, а также методы, средства и формы организации деятельности участников педагогического сопровождения как средства повышения уровня профессионального становления студентов.

В качестве основных направлений деятельности участников педагогического сопровождения профессионального становления студентов технического колледжа в данном исследовании выступают: 1) повышение мотивации студентов через осознание важности профессиональной подготовки; 2) формирование у студентов системы профессионально-значимых знаний, умений и навыков в процессе теоретической и практической подготовки; 3) приобретение студентами опыта практического решения профессиональных задач; 4) организация прохождения студентами профессиональной практики на базовых предприятиях в рамках дуальной системы обучения. Дадим характеристику каждого направления.

Первое направление – повышение мотивации студентов через осознание важности профессиональной подготовки. Эффективность реализации данного направления при организации педагогического сопровождения профессионального становления студентов технического колледжа возможна, если студентом осмыслены мотивы, четко осознана ценность профессиональной подготовки как средства овладения будущей профессией. Как показывает анализ исследований по проблеме учебной мотивации обучающихся, базовыми основаниями мотивации выступают мотивы субъекта учебной деятельности, сущностно связанные с его личными потребностями, выступающими основой интересов.

Так, Х. Хекхаузен мотивом считает совокупность условий (внешних и внутренних), способствующих активизации деятельности субъекта и определяющих ее направленность [65]. Х. Хекхаузен определяет мотив через побуждение к активной деятельности, удовлетворяющей потребности субъекта [175]. По мнению И. А. Джидарьян, мотивационную функцию выполняет потребность субъекта избавиться от возникшего внутреннего дискомфорта, которая и становится мотивом соответствующего поведения: потребления, деятельности, общения [47]. По мнению Э.С. Чугуновой, «мотивация является связующим звеном, определяющим целевую направленность действий личности в процессе профессиональной подготовки, способствует раскрытию потенциальных возможностей личности, направлена на удовлетворение ее потребности в деятельности, содействует продуктивному взаимодействию» [181, с. 14]. При этом подлинной движущей силой процесса обучения, как считает А. Р. Сухаева, является опосредованный личностно и социально значимыми мотивами интерес к различным учебным предметам [161].

Исходя из этого, педагогическое мотивирование студента, осуществляемое с целью побуждения его к активной деятельности, составляет неотъемлемый элемент процесса педагогического сопровождения профессионального становления студентов технического колледжа, нацеленного на повышение его уровня. При этом движущей силой повышения уровня профессионального становления выступает восприятие студентами профессии и изучаемых предметов как единого целого, что стимулирует их интерес и положительное отношение к избранной профессии.

Второе направление – формирование у студентов системы профессионально значимых знаний, умений и навыков в процессе теоретической и практической подготовки. К числу таких качеств в данном исследовании мы относим профессионализм, трудолюбие, коммуникабельность, активность, инициативность, терпение и аккуратность при выполнении практических заданий, требовательность к себе, умение доводить начатое до конца. Формирование этих качеств базируется на правильном отношении студентов к теоретической и

практической деятельности, которое выражается в умении строить планы в профессиональной сфере, выдвигать цели, предвидеть результат. Отсюда вытекает необходимость организации профессиональной подготовки с целью учета возможностей студента, имеющихся у него способностей, опыта. Необходимо создание таких условий, в которых студент может занимать активную личностную позицию, инициативно включаться в деятельность по овладению профессиональными знаниями, умениями и навыками, быть активным участником решения широкого круга значимых, имеющих личностный смысл и достижимых задач, отвечающих интересам и потребностям каждого студента.

К профессиональным знаниям, составляющим основу теоретической грамотности студентов и необходимым для повышения уровня их профессионального становления, можно отнести знания: а) по психологии общения; б) способствующие формированию у них общих представлений о выбранной профессии; в) раскрывающие специфические аспекты профессии (расширяющие и углубляющие диапазон базовых знаний); г) о смежных профессиях, необходимые для конкретизации определенных понятий и разъяснения их смыслового значения.

Результатом практической подготовки становятся профессионально значимые самостоятельные умения студентов, в состав которых входят умения: а) выполнять самостоятельно различные трудовые приемы и операции, необходимые в практической работе; б) устанавливать и поддерживать контакт с коллегами; в) оценивать собственную деятельность; г) аргументированно доказывать собственную точку зрения; д) осуществлять самоанализ и самоконтроль.

Таким образом, теоретическая грамотность и практическое применение теоретических знаний в практической деятельности могут в совокупности выступать показателем уровня профессионального становления студентов технического колледжа.

Третье направление – приобретение студентами опыта самостоятельного практического решения профессиональных задач. В рамках данного направления

студенты учатся практически решать учебно-профессиональные задачи, адекватные задачам, неизбежно возникающим при выполнении трудовой деятельности в любой профессии. Это, с одной стороны, теоретические задачи, связанные с содержанием выбранной профессии: на планирование деятельности, анализ ситуации, принятие оперативных решений, контролирование хода деятельности и результатов труда, а с другой стороны, это практические задачи, направленные на овладение организационными умениями: работа с информацией, эффективное использование время (научная организация труда), самообразование (систематическое пополнение знаний о современных эффективных технологических процессах). Таким образом, в процессе педагогического сопровождения обеспечивается, как пишет Н. В. Кузьмина, «...интеграция знаний, полученных по теоретическим дисциплинам в процессе профессиональной подготовки, для их воплощения в трудовой деятельности» [81, с. 97].

Педагогическое сопровождение в рамках данного направления осуществляется в опоре на такие целевые установки, как обретение студентами новых знаний, формирование у них практического опыта по их использованию в процессе решения профессионально значимых задач, развитие умений самостоятельно принимать решения при рассмотрении возможных производственных ситуаций, поиск путей выхода из сложившихся обстоятельств в рамках конкретной профессии, реализация которых регулирует организацию учебной деятельности студентам и позволяет им приобретать практический опыт решения профессиональных задач еще в период обучения в колледже.

Четвертое направление – организация прохождения студентами профессиональной практики на базовых предприятиях в рамках дуальной системы обучения. В системе среднего профессионального образования, и особенно в учреждениях технического профиля, практика является ведущей формой профессиональной подготовки обучающихся. В ходе профессиональной практики студенты имеют возможность в реальной практической деятельности проверить результаты теоретической профессиональной подготовки, так как

именно практическая подготовка является основой личного опыта будущего специалиста. Как утверждает Г. М. Коджаспирова, профессиональная подготовка пронизывает весь период обучения и позволяет адаптировать студентов к реальным условиям будущей профессии, высвечивает личностные и деятельностные качества будущего специалиста, дает возможность дать объективную оценку его профессионального соответствия» [134, с. 23].

Эффективность профессиональной практической подготовки студентов колледжа в процессе педагогического сопровождения зависит как от уровня их знаний, так и от сформированности умений и навыков в соответствии с получаемой квалификацией как основы для более быстрой адаптации студентов к условиям производства. При этом каждый студент может занимать позицию или обучаемого, или обучающегося. В первом случае он является объектом обучения, а во втором – субъектом.

Под субъектом обучения в педагогике принято понимать обучающегося, находящегося в активной деятельностной позиции. Так, А. В. Брушлинский считает, что «субъект – это человек, обнаруживающий высокий уровень индивидуальной для каждого активности, целостности и автономности» [27, с. 335].

З. С. Гончаров утверждает, что основной характеристикой субъекта является «переживание человеком себя как суверенного источника активности, способного в определенных границах намеренно осуществлять изменения окружающего мира и самого себя» [41, с. 82]. Отсюда задача педагогического сопровождения – обеспечить переход студента с позиции обучаемого на позицию обучающегося, то есть переход от позиции объекта обучения к позиции субъекта.

Формирование студента как субъекта учебной деятельности, по мнению О. В. Болдаревой, предполагает «обучение его умению планировать, организовывать свою деятельность, определять учебные действия, необходимые для качественной профессиональной подготовки» [24, с. 19]. Особо важно для студента в процессе профессиональной подготовки овладеть её основными формами, такими как слушание, понимание и усвоение учебной информации,

выполнение тренировочных упражнений по отработке правильности выполнения рабочих приемов, решение профессиональных задач, что в результате способствуют накоплению профессионального опыта, требуемого при прохождении практики на производстве.

Как известно, на современном этапе развития производства повышается потребность в специалистах, обладающих определенными профессионально-значимыми качествами и владеющих соответствующими этим качествам видами деятельности. При этом само производство, предоставляя базы практики, участвует в процессе формирования специалиста, обладающего необходимыми для производства качествами. Отсюда вытекает необходимость организации взаимодействия колледжа и социальных партнеров, выстроенная и налаженная таким образом, чтобы обеспечивалось достижение целей, выдвигаемых перед колледжем как образовательным учреждением, ответственным за профессиональную подготовку студентов.

Однако, как реальная педагогическая практика, практически на всех уровнях профессионального образования наблюдается неизбежный разрыв между производственной и образовательной сферами по вопросам практической профессиональной подготовки обучающихся. Уменьшению этого разрыва в рамках данного исследования способствует дуальная система обучения, которая основывается на взаимовыгодном сотрудничестве двух самостоятельных участников профессионального образования – образовательного учреждения и производственного предприятия – как на организационном уровне, так и на уровне правовых отношений, что в итоге позволяет удовлетворять требования рынка труда в компетентных специалистах. М. В. Слесарь считает, что «эта система включает две различные учебно-производственные среды, такие как предприятие и государственная профессиональная школа, которые действуют сообща во имя общей цели – профессиональной подготовки обучающихся» [153, с. 7].

Методологические основы внедрения дуальной системы в учреждения технического и профессионального образования раскрываются в трудах

А. П. Беляевой [19], И. А. Ким [153], М. В. Слесарь [153] и др. По мнению И. А. Ким, «в процессе дуального обучения студент уже на ранних этапах процесса обучения включается в производственный процесс в качестве работника предприятия, который, согласно функциональным обязанностям, распоряжается выделенными ресурсами, несет должностную ответственность, овладевает профессиональными навыками. Он учится работать в команде, получает навыки оптимального выбора технологического решения, несет ответственность за порученный участок деятельности» [153, с. 7].

При организации дуального обучения необходимо:

- заключать договоры о взаимовыгодном сотрудничестве колледжа и предприятия;

- рассматривать взаимные интересы колледжа и производства при составлении учебных программ для снижения степени расхождения теоретической и практической подготовки студентов и реальных потребностей производства;

- обеспечивать проведение практических занятий в условиях производства при использовании современного оборудования;

- учитывать специфику подготовки специалистов соответственно требованиям предприятий.

Таким образом, главной задачей для профессионального становления студентов является овладение ими профессиональной терминологией, отработка трудовых приемов, нахождение рациональных решений при разрешении профессиональных ситуаций, возникающих в практической деятельности. Именно поэтому готовность выпускников к практической деятельности на производстве Р. Е. Булат считает показателем «результативности профессиональной подготовки, соответствующей требованиям и запросам потребителей на кадры соответствующей квалификации» [28, с. 72]. Кроме того, профессиональная практика направлена на развитие у студентов стремления к профессионализму как показателю высокого мастерства, глубокого владения

профессией, качественного профессионального исполнения трудовых приемов, то есть всего того, что отражает уровень их профессиональной подготовки в целом.

Содержательно-методический компонент структурно-содержательной модели включает этапы, которые отражают организацию деятельности участников педагогического сопровождения:

1) мотивационный – осознание студентами необходимости в качественной профессиональной подготовке, мотивирование студентов на овладение выбранной профессией, подготовка педагогического коллектива к педагогическому сопровождению профессионального становления студентов колледжа.

2) практической реализации – эффективное взаимодействие студентов и педагога; своевременное консультирование студентов; предоставление студентам возможности выбора видов деятельности, направленных на повышение уровня профессионального становления, в процессе совместного проектирования индивидуальной траектории профессионального становления; актуализация опыта квазипрофессиональной деятельности; реализация системы практико-ориентированных заданий в процессе профессиональной подготовки студентов; совместное выявление трудностей, снижающих уровень профессионального становления; оказание педагогом содействия в определении путей преодоления выявленных затруднений.

3) рефлексивный – определение в процессе взаимодействия новых возможностей для саморазвития студентов в профессиональной сфере, проявления профессиональной активности и самостоятельности в ходе профессиональной подготовки; совместная оценка степени достижения целевых ориентиров субъектами сопровождения; самооценка студентами степени достижения результатов в ходе профессиональной подготовки.

В качестве основных средств реализации педагогического сопровождения выступают: во-первых, система практических заданий и алгоритмов для самостоятельного выполнения студентами; во-вторых, наглядный материал (макеты, плакаты, фото- и видеоматериалы, презентации, видеоролики); в-

третьих, дидактический раздаточный материал, направленный на расширение и углубление профессиональных знаний; а также различные измерители обученности студентов для контроля уровня их профессионального становления. В совокупности данные средства, выступая элементом учебно-материальной базы, способствуют наглядности, доступности и целостности восприятия обучающимися изучаемого материала, детального рассмотрения сложных процессов, рабочих приемов, специфических действий, которыми студентам предстоит овладеть.

Основной формой педагогического сопровождения профессионального становления студентов является система содержательно взаимосвязанных теоретических, практических и лабораторных занятий, обеспечивающих дополнение полученных студентами теоретических сведений практическими умениями, оперирование в процессе практик понятийным аппаратом, а также повышение интереса к профессии, ответственности, самостоятельности и деятельностной активности студентов, способствуя тем самым повышению уровня их профессиональных знаний, умений и навыков.

Результативно-оценочный компонент структурно-содержательной модели представлен критериями и показателями педагогического сопровождения:

– мотивационно-ценностный критерий, включающий показатели сформированность у студентов положительной мотивации на выбранную профессию, принятие студентами профессиональных ценностей;

– регулятивно-деятельностный критерий, показателями которого являются, полнота и прочность профессиональных знаний, сформированность профессиональных компетенций, активное участие в научно-исследовательской деятельности, самореализация студента в учебно-профессиональной деятельности;

– рефлексивный критерий, характеризующийся следующими показателями: способность студента к профессиональному саморазвитию, осуществлению самооценки, самоанализа, самокоррекции собственной деятельности в

профессиональной подготовке, проявлению ответственности студентов в профессиональной подготовке.

Таким образом, реализация разработанной нами структурно-содержательной модели педагогического сопровождения профессионального становления студентов технического колледжа обеспечивает повышение эффективности профессионального становления на одном из трех уровней – высоком, среднем или низком и способствует переходу студентов на более высокий уровень, что вполне согласуется с мнением И. А. Зимней, которая считает, что проблема повышения уровня профессионального становления специалистов «на современном этапе является общей для всех видов профессионального образования, но в то же время ее проявление зависит от специфики направлений и специальностей, по которым ведется подготовка специалистов» [62, с. 32].

Е. Н. Пакалина считает, что для профессионального становления студентов необходимо создание «условий, способствующих формированию мобильного и конкурентоспособного выпускника, имеющего ресурсы к самореализации и самоактуализации» [117].

Комплекс педагогических условий, от реализации которого зависит результативность педагогического сопровождения профессионального становления студентов технического колледжа, будет способствовать эффективности функционирования структурно-содержательной модели. В данном исследовании комплекс составляют следующие педагогические условия: 1) определение индивидуальной траектории профессионального становления студентов; 2) включение студентов в квазипрофессиональную деятельность через систему практико-ориентированных заданий; 3) оказание дозированной помощи студентам при возникающих затруднениях в процессе профессиональной подготовки.

Построение индивидуальной траектории профессионального становления студентов, повышение их самостоятельности в осуществлении планирования

собственной деятельности, развитие аналитических умений становится возможным при реализации первого педагогического условия.

Реализация второго педагогического условия связана с потребностью в организации квазипрофессиональной деятельности студентов и использовании системы практико-ориентированных заданий, направленно способствующих повышению уровня профессионального становления, формированию готовности студентов к продуктивной трудовой деятельности.

Третье педагогическое условие направлено на развитие у студентов умений самостоятельно выявлять возникающие затруднения в процессе профессиональной подготовки и искать необходимые пути их устранения при дозированном содействии педагогов в этом.

Более подробно комплекс педагогических условий рассматривается в третьем параграфе первой главы.

### **1.3 Комплекс педагогических условий педагогического сопровождения профессионального становления студентов технического колледжа**

А.А. Бодалев, описывая понятие «условие», относит его к общенаучным категориям и рассматривает как совокупную целостность объектов, способствующих появлению, функционированию или трансформации этого объекта [135]. В педагогической науке условия, не являясь сами по себе причиной событий, усиливают или ослабляют ее действие. Так, К. Б. Малышев определяет условие как «совокупность переменных природных и социальных, внешних и внутренних воздействий, которые влияют на нравственное, психическое и даже физическое развитие индивида, на формирование его личности обучение, воспитание и поведение» [95, с. 36]. Р. А. Низамов условие трактует как «обстоятельство», «обстановка», «среда», в которой находится и от которой зависит существование предметов и явлений [110]. В. И. Андреев рассматривает условие как часть целого и описывает его как «существенный компонент педагогического комплекса, который включает в себя методы (приемы) и организационные формы обучения и воспитания, а также содержание» [7, с. 75].

Таким образом, условиями в педагогике называются обстоятельства, от которых в прямой зависимости находится эффективность функционирования педагогической системы. В современной дидактике условия рассматриваются, как совокупность компонентов учебного процесса, которые обеспечивают успешность обучения обучающихся.

Исходя из вышеизложенного, под педагогическими условиями будем понимать совокупность факторов, оказывающих прямое влияние на повышение продуктивности совместной деятельности субъектов педагогического сопровождения и способствующих повышению уровня профессионального становления студентов колледжа. При таком подходе педагогические условия представляют собой единство объективно существующих возможностей содержания обучения, его методов, форм и материальной основы.

О. В. Панова к педагогическим относит те условия, которые целенаправленно создаются в учебном процессе и обеспечивают наиболее эффективную среду для протекания планируемого процесса. При этом, чем качественнее условия, тем более высокие результаты можно ожидать [119]. Н. Ю. Посталюк рассматривает педагогические условия как значимую часть комплекса мер, включающих внутренние и внешние характеристики познавательной деятельности обучающихся: установки и интересы, мотивы и потребности, рефлексивную позицию, а также педагогическую эмпатию [131, с. 46].

При формулировании необходимых и достаточных педагогических условий в данном исследовании мы опирались на рекомендации Н. М. Яковлевой, которая утверждает, что эффективность условий определяется следующими положениями:

- конкретностью конечной цели и результата, который планируется достигнуть;
- осознанием того, что успешность в достижении результата достигается не за счет использования одного условия, а в процессе введения взаимосвязанного комплекса педагогических условий;

– заложенной в педагогических условиях возможностью на определенных этапах реализации педагогического процесса выступать как достигнутый результат [197].

Выделяя педагогические условия, мы придерживались той позиции, что педагогическое сопровождение профессионального становления студентов технического колледжа может быть успешным только при определенном комплексе условий, когда каждое педагогическое условие взаимно дополняет два других педагогических условий, что обеспечивает достижение поставленной цели, выступающей в виде планируемого результата. Исходя из этого, в комплекс необходимых и достаточных условий педагогического сопровождения профессионального становления студентов технического колледжа входят: 1) определение индивидуальной траектории профессионального становления студентов; 2) включение студентов в квазипрофессиональную деятельность через систему практико-ориентированных заданий; 3) оказание дозированной помощи студентам при возникающих затруднениях в процессе профессиональной подготовки.

Дадим теоретическое обоснование каждого педагогического условия.

Согласно первому педагогическому условию данного исследования, реализация которого предполагает определение участниками педагогического сопровождения индивидуальной траектории профессионального становления студентов, дает возможность каждому студенту поэтапно выстраивать собственную траекторию профессионального развития в опоре на свои индивидуальные качества, склонности и способности с учетом оптимального для себя темпа усвоения знаний, умений и навыков, отбора индивидуального содержания профессиональной подготовки и системно осуществляемого анализа результатов своей деятельности. Все это в итоге позволяет ему выходить на более высокий уровень профессионального становления.

А. В. Хуторской определяет индивидуальную образовательную траекторию как персональный путь ученика, при прохождении которого реализуется личностный потенциал каждого из них. Под личностным потенциалом ученика он

понимает суммированный результат его творческих, организационно-деятельностных, познавательных и иных способностей» [176, с. 85]. И. Ф. Бережная под индивидуальной траекторией профессионального развития понимает «персональную стратегию профессионального роста студента, совершенствования его личностных качеств, формирования профессиональных компетенций, выстраиваемую на основе осознания и субъективации профессиональных целей, ценностей, норм, а также признания уникальности личности и создания условий для реализации ее потенциала» [20]. Н. Н. Суртаева индивидуальной образовательной траекторией называет «... совокупность элементов учебной деятельности, способствующих реализации самостоятельно выдвинутых учеником целей, соответствующих его способностям, интересам, возможностям» [160, с. 22]. И. А. Тетюнина считает, что ценность индивидуальной траектории состоит в формировании у студентов таких умений, как объективная самооценка осуществляемой деятельности, повышение мотивации к овладению профессионально значимыми умениями и навыками, наличие ценностных ориентаций, развитие творческой индивидуальности [163].

Таким образом, в данном исследовании под индивидуальной траекторией профессионального становления студентов технического колледжа понимается целенаправленная учебно-профессиональная деятельность обучающихся, обеспечивающая каждому студенту в процессе педагогического сопровождения возможность выбора темпа обучения, уровня сложности (базового, среднего, высокого) изучаемого по разным предметам материала, форм деятельности для оптимальной реализации личностного потенциала, что в итоге способствует повышению индивидуального уровня профессионального становления каждого студента. Являясь способом реализации личностного потенциала студентов как субъектов обучения, индивидуальная траектория их профессионального становления реализуется через осуществление ими таких видов деятельности, которые наилучшим образом раскрывают возможности каждого, оптимизируют процесс профессиональной подготовки, оказывают прямое воздействие на достижение результативности выполняемой деятельности.

Эффективность индивидуальной траектории профессионального становления студентов находится в прямой зависимости от совместной разработки преподавателем и студентом индивидуальной программы, которая в процессе педагогического сопровождения постоянно корректируется и уточняется в соответствии с изменяющимися условиями реального педагогического процесса. В качестве основных элементов программы выступают: выдвижение студентом целей, планирование видов деятельности для их достижения, выбор форм контроля, рефлексии и самооценки результатов выполненной деятельности в процессе профессиональной подготовки. Такое субъектное отношение к процессу конструирования собственной деятельности направлено на повышение мотивированности студентов к достижению результата. При этом, как отмечает И. М. Курдюмова, важным условием является побуждение студентов к самостоятельной оценке собственных достижений в процессе профессионального становления, к самостоятельному определению уровня успешности осуществляемой деятельности, ее результативности и степени продвижения к достижению целей [84]. На важность понимания студентом смысла осуществляемой им деятельности, умения планировать этапы и рациональные пути ее реализации, видеть результат выполняемой деятельности еще при планировании целей, осуществлять рефлексию через осознание собственной деятельности, оценку собственных действий, корректирование при возникающей необходимости целей и направлений деятельности указывает В. Г. Маралов [158].

Одним из определяющих условий реализации индивидуальной траектории профессионального становления студентов колледжа является соблюдение его уровневости, то есть уровневого дифференцирования траектории профессионального развития и роста студентов, что выступает гарантом сохранения субъективной уникальности и индивидуальности каждого из них. Дифференцирование обеспечивает расширение и усложнение профессиональных умений и навыков студентов применительно к каждой получаемой квалификации и поэтапное повышение их уровня. При этом, как отмечает А. В. Гормин, в ходе дифференцирования может происходить некое усреднение уровня учащихся в

рамках той или иной группы (слабой, средней, сильной), подведение их под определенный критерий [42], поэтому при построении индивидуальной траектории профессионального становления студента в процессе педагогического сопровождения требуется, как считает И. Г. Липатникова, не просто индивидуальное продвижение студента в направлении заданных целей, но и разработка, реализация уникальной, соотнесенной с потенциалом каждого обучающегося индивидуальной траектории профессионального становления [89].

Отсюда одной из задач педагогического сопровождения является обеспечение индивидуальной зоны профессионального развития каждого конкретного студента посредством персонализации пути реализации личностного потенциала в процессе овладения профессией. По мнению С. Л. Лобачева, личностный потенциал студент следует рассматривать как совокупность таких его способностей, как способность к самоорганизации в процессе выполнения деятельности, познавательная и коммуникативная способности, а также другие способности необходимые для их успешного профессионального становления [91]. При этом процесс развития данных способностей при продвижении студента по индивидуальной траектории профессионального становления, согласно его позиции, следует строить от простого к сложному. В качестве ориентиров при таком подходе выступают личностные способности студентов, которые определяются профессионально значимыми знаниями, умениями и навыками.

По мнению Л.В. Липатниковой, студент будет способен продвигаться по индивидуальной траектории развития в процессе профессионального становления в том случае, если ему будут предоставлена возможность ставить собственные цели в изучении и отработке трудовых приемов по конкретной теме или разделу, выбирать оптимальные для него формы и темпы осуществления практических видов работ, осуществлять рефлексию полученных результатов, их оценку и корректировать деятельность [89]. Определение направлений индивидуальной траектории и ее выстраивание с учетом личного потенциала каждого студента, как утверждает Н. И. Рыжова, способствует приобретению студентами необходимых знаний, овладению углубленно или на достаточном уровне

требуемыми умениями и навыками, изучению материала на слух или посредством дополнительного применения демонстрационных методов, которые обеспечивают зрительное восприятие студентами материала, позволяют им самостоятельно структурировать данный материал, отражая свое понимание в конспекте [141].

Важной при этом является роль сопровождающего студента преподавателя, который своевременно оказывает ему содействие в успешном продвижении по совместно выстроенной индивидуальной траектории профессионального становления. Кроме того, в зону ответственности преподавателя входит соблюдение целесообразной структуры занятия и логики изложения материала, управлением процессом приобретения студентами профессионально значимых знаний умений и навыков, обеспечение высокого уровня подготовки по профессии в рамках индивидуальных возможностей каждого студента, систематизация учебной деятельности студентов, отслеживание динамики индивидуальных достижений каждого из них. На важность системного отслеживания динамики сформированности субъектного опыта студентов и ориентации их учебно-профессиональной деятельности на качественное преобразование основ приобретаемого и уже имеющегося опыта указывает В. П. Панюшкин [121]. По мнению Н. Ю. Конасовой, отслеживание личностных достижений обучающихся должно строиться на целенаправленном отборе методов, средств, и форм, позволяющих стимулировать их активность и потребность к проявлению самостоятельности и инициативы [74]. Все это не только преподавателю позволяет оценивать промежуточные достижения студента, но и студенту осознавать собственные достижения. Именно индивидуальные достижения студента и обеспечение преподавателем условий для реализации потенциальных возможностей каждого из них служат ориентиром при организации педагогического сопровождения профессионального становления студентов.

Осмыслению студентом степени выполнения поставленных целей и задач в процессе продвижения по индивидуальной траектории профессионального становления помогает как самоконтроль и самооценка, так и взаимоконтроль и

взаимооценка, которые позволяют студентам вести учет собственных достижений в зависимости от форм организации деятельности. Так, В. Л. Синебрюхова определяет оценочную деятельность преподавателя, с одной стороны, как «общую, проявляющуюся в качестве образовательного элемента деятельность по управлению образовательным процессом, так и как специфическую, где контроль и оценка есть цели, содержание и результат деятельности» [150, с. 86]. При этом важным условием является сравнение ранее достигнутых образовательных результатов студента с результатами, отражающими степень прироста знаний, умений, опыта и т. д. О необходимости строить оценочную деятельность педагога на основе сравнения индивидуальных результатов обучающегося с его же ранее полученными результатами говорит и И. В. Чистова [178].

Наглядный анализ прироста показателей имеет направленное воздействие на стимулирование индивида к достижению поставленных целей, выдвигаемых при построении индивидуальной траектории профессионального становления. Системность учета преподавателем и студентами достижений последних выступает основой, с одной стороны, осознания студентами необходимости профессионального самосовершенствования, а с другой стороны, позволяет осуществлять оперативную коррекцию их деятельности с целью повышения уровня профессионального становления. Повышению уровня профессионального становления студентов способствует также происходящее в процессе их взаимодействия в рамках педагогического сопровождения изменение отношений в системе преподаватель – студент благодаря тому, что при продвижении студента по индивидуальной траектории он из пассивного объекта образования постепенно превращается в активного субъекта, способного самостоятельно или совместно с преподавателем осуществлять отбор эффективных способов деятельности и адекватно оценивать достигнутые собственные результаты.

Согласно второму педагогическому условию, эффективное осуществление педагогического сопровождения профессионального становления студентов технического колледжа обеспечивается через включение их в

квазипрофессиональную деятельность через систему практико-ориентированных заданий.

Под включением студентов в квазипрофессиональную деятельность через систему практико-ориентированных заданий мы понимаем приобретение студентами новых знаний, формирование у них практического опыта по использованию данных знаний при решении профессионально значимых задач, развитие умений самостоятельно принимать решения при рассмотрении возможных производственных ситуаций, осуществляя поиск путей выхода из сложившихся обстоятельств в рамках конкретной профессии, находясь еще в учебном заведении.

Как известно, профессиональное образование в учреждениях любого уровня (и в средних специальных, и в высших) складывается из трех видов подготовки: теоретической и практической, которая осуществляется в форме аудиторной, внеаудиторной и самостоятельной работы студентов, и профессиональной – всех видов практики, которая организуется на рабочих местах производственных предприятий. В результате в процессе профессиональной подготовки студентов обеспечивается формирование у них необходимых знаний и профессионально значимых умений и навыков по выбранной профессии. При этом важное место в их профессиональном становлении занимает практика.

Ю. П. Платонов рассматривает практику как «неотъемлемую часть педагогического процесса, приоритетную форму учебной деятельности, необходимую для формирования у студентов профессионально-значимых умений и навыков» [127, с. 16]. По мнению А. К. Дусавицкого именно практико-ориентированное обучение направлено на формирование практических действий индивида в опоре на его собственные силы и способностей [49]. Н. Ф. Лопатина также считает, что «навыки и умения, приобретенные в процессе выполнения практической деятельности даже в начале профессиональной карьеры молодого специалиста, позволяют ему достаточно успешно выполнять свои трудовые функции» [93, с. 29]. Таким образом, направленность профессиональной подготовки студентов в период обучения в техническом колледже на овладение

практическими навыками, необходимыми в будущей трудовой деятельности, оказывает определяющее влияние на повышение уровня профессионального становления каждого студента за счет его активного участия в данном процессе. Методологическим обоснованием данного вывода выступает идея Ю. А. Кустова, согласно которой цель профессиональной подготовки в любом профессиональном образовательном учреждении заключается в подготовке активных, квалифицированных специалистов для рынка труда, а не исполнителей деятельности с отсутствием какой-либо инициативы [85]. Реализацию этой идею в данном исследовании обеспечивает организация квазипрофессиональной деятельности студентов через выполнение ими практико-ориентированных заданий.

По определению А. А. Вербицкого, квазипрофессиональная деятельность, являясь формой организации активной учебной деятельности, воссоздает для студента особенности труда, который он будет выполнять в будущем на рабочем месте и тем самым мотивирует его потребность к трудовой деятельности [33, с. 105]. По мнению Т. В. Зязиной, «квазипрофессиональная деятельность – это воссоздание педагогом конкретных ситуаций, возникающих в профессиональной сфере и требующих от студентов поиска и принятия решения для их устранения, используя имеющиеся теоретические знания и практические умения» [63, с. 44]. Данный вид деятельности направлен на повышение значимости профессиональной подготовки, получаемой в колледже и необходимой специалисту в условиях производства, на отработку умения использовать знания и навыки, полученные в ходе теоретической и практической подготовки, для решения профессиональных задач, на формирование у студента способности брать на себя ответственность и профессионально обосновывать правильность принятия решений.

Квазипрофессиональная деятельность может быть организована в виде деловых игр, лабораторных и практических работ. Данный вид деятельности способствует переходу учебной деятельности в профессиональную, так как задает предметное (приобретение умений и навыков, практического опыта необходимого

для выполнения профессиональной деятельности посредством отработки учебных заданий и ситуаций), социальное (субъектное взаимодействие участников учебного процесса) и психологическое («вхождение» в профессию посредством усвоение ее правил и норм) соотношения составляющих профессиональной подготовки, благодаря чему, как считает Н. В. Басалаева, происходит преобразование ценностно-смысловых составляющих будущего профессионала в деятельностно-практические и компетентностные [13].

В рамках квазипрофессиональной деятельности происходит дополнение общеучебных умений и навыков обучающихся, приобретенных в процессе школьного образования, профессионально значимыми умениями и навыками, которые формируются у студентов в процессе профессиональной подготовки в колледже.

Ведущим средством организации квазипрофессиональной деятельности являются практико-ориентированные задания. По мнению А. Р. Якуповой, такие задания расширяют спектр возможностей образовательного процесса для формирования у студентов профессионально-ориентированного интереса, для повышения их познавательной активности и готовности к выполнению практической деятельности, для применения способов деятельности, освоенных в одних учебных ситуациях в другие необходимые в данный момент времени в соответствии с измененной ситуацией [198]. В свою очередь Т. В. Зенкина [60] считает, что выполнение студентами большого количества практико-ориентированных заданий способствует интенсификации их профессиональной подготовки.

Выполнение практико-ориентированных учебных заданий обеспечивает практико-ориентированную направленность профессиональной подготовки студентов колледжа, которая, по мнению Н. Н. Солодовник, основана на таких принципах, как: практико-ориентированное целеполагание, первичность образовательной продукции студента, ситуативность, продуктивность, образовательная рефлексия [157]. Ориентированность подготовки студентов на организацию практической деятельности дает возможность, во-первых, системно

строить занятия, основываясь на практико-ориентированной составляющей содержания; во-вторых, позволяет соблюдать пропорции теоретической и деятельностно-практической составляющих профессиональной подготовки; в-третьих, дозировать самостоятельную работу студентов при отработке практических умений.

По мнению О. Л. Абдуллиной [1], в любом виде практической деятельности первостепенную роль играет доля самостоятельности субъекта при усвоении учебного материала, поэтому студентам необходимо иметь возможность осуществлять выбор действий при решении поставленных задач, что закономерно стимулирует развитие у них умения самостоятельно принимать решения при продвижении к цели. Как отмечает Ю. А. Федорова [170], большинство формируемых профессионально значимых умений студентов направлено на развитие у них самостоятельности в принятии решений, в осуществлении оценки полученных результатов, в анализе и коррекции применяемых трудовых приемов или деятельности в целом, в определении основных направлений достижения цели. Развитие у студентов умения отслеживать собственные достижения и двигаться к намеченной цели зависит от степени развития этого умения в период школьного обучения, поэтому одной из задач педагогического сопровождения является акцентирование внимания студентов на своих достижениях, содействие в выявлении возникающих трудностей и сотрудничество в осмысленном планировании деятельности по повышению результативности в профессиональной подготовке.

Учет студентом личных результатов профессиональной подготовки в процессе педагогического сопровождения профессионального становления студентов предполагает направленное отслеживание результатов их собственной деятельности, степени овладения практическими видами работ, необходимыми для повышения своей профессиональной готовности к дальнейшей трудовой деятельности. При этом учет индивидуальных достижений студентов, как считает А. Т. Калдыбаева [68], позволяет отбирать наиболее эффективные методы,

средства и формы учебной работы студентов, оказывающие наиболее эффективное влияние на уровень профессионального становления.

Использование практико-ориентированных заданий в процессе квазипрофессиональной деятельности студентов позволяет:

– приблизить учебный процесс колледжа к потребностям производства посредством коррекции содержания учебных дисциплин в соответствии с требованиями регионального и отраслевого рынка труда;

– учитывать современные технологии и методики, используемые в трудовой деятельности работников производственных предприятий для целенаправленного формирования конкурентоспособности будущих рабочих кадров;

– обеспечить качественное прохождение всех видов практики студентом на производстве с целью их погружения в профессиональную среду, осознания собственной роли при решении производственных задач, соотнесения собственных профессиональных возможностей с требованиями, предъявляемыми работодателем;

– подготовить студентов к качественному выполнению функциональных обязанностей посредством овладения профессионально значимыми знаниями, умениями и навыками.

Выполнение студентами практико-ориентированных заданий требует актуализации тематического содержания практической профессиональной подготовки студентов и обеспечивает им органичный переход от усвоения теоретических знаний к активным видам практической деятельности, направленной на формирование и совершенствование их профессионально значимых умений и навыков, поэтому при разработке практико-ориентированных заданий мы учитывали предлагаемую А. М. Павловой следующую логику формирования умений: первоначальное умение – «недостаточно умелая деятельность – отдельные общие умения – высокоразвитое умение – мастерство» [116, с. 103]. Данная логика позволяет отбирать практико-ориентированные задания и строить уроки в колледже с учетом объема и чередования теоретической и практической деятельности студентов.

Организованная подобным образом квазипрофессиональная деятельность студентов посредством включения их в выполнение системы практико-ориентированных заданий позволяет гарантированно формировать у них профессионально значимые знания, умения и навыки на уровне, соответствующем их индивидуальным возможностям. По мнению В. К. Дьяченко, система профессионально значимых умений и навыков, которая присуща выбранной студентом профессии, является предпосылкой для его успешности в дальнейшем профессиональном становлении и внешне выражается в точном, безошибочном выполнении трудовой деятельности специалистом, в использовании творческого начала при выполнении заданий или операций [51].

В связи с этим представляется необходимым уточнить понятие «профессионально значимые знания, умения и навыки» в контексте содержания данного исследования. Опираясь на предлагаемое А. А. Деркачом определение, под умением будем понимать «приобретенную человеком готовность к практическим действиям, которые выполняются им в соответствии с усвоенными знаниями» [46, с. 42], а под навыком Л. В. Покушалова, «совершенное владение действием, автоматизированный компонент сознательной деятельности» [130, с. 117]. Для нас также важно уточнение К. К. Платонова, который умение определяет как «способность человека продуктивно, в соответствующее время и с должным качеством выполнять работу в новых условиях, а навык – как способность в процессе целенаправленной деятельности выполнять составляющие ее частные действия автоматизировано, без специально направленного на них внимания, но под контролем сознания» [126, с. 73]. Таким образом, понятия «умение» и «навык» содержательно связаны между собой и различаются по степени осознания. Так, В. Оконь под навыками понимает «натренированное умение» [114, с. 141], а К. К. Платонов считает, что «навык – это действия, автоматизировавшиеся в результате упражнения» [126, с. 72]. Из данных определений следует, что основным признаком умения правомерно считать его осознанность, так как при овладении умением студентам важно не

только осознавать цель предстоящей практико-ориентированной деятельности, но и усваивать приемы и способы ее осуществления.

При определении системы профессионально значимых знаний, умений и навыков мы исходили также из того, что подготовка студентов к самостоятельной профессиональной деятельности требует, как утверждает Л. В. Байбородова, «...специально осуществляемого преподавателем приближения задач и форм профессиональной подготовки к тем требованиям, которые предъявляются к специалистам на рабочем месте. Важным является создание у студентов субъектного восприятия себя как специалиста, работающего на производстве для полноценного выполнения функциональных обязанностей» [11, с. 89].

По мнению С. Ю. Адливанкина, профессионально значимые умения и навыки, которые студент отрабатывает в процессе выполнения практико-ориентированных заданий, влияют на успешность адаптации молодого специалиста и даже сокращают ее сроки, повышая производительность труда с первых дней [3], что является приоритетным условием, выдвигаемым работодателем при приеме молодого специалиста на работу. За счет практико-ориентированной направленности деятельности студентов возможно, как считает Б. И. Сарсенбаева [146], усилить подготовку обучающихся к решению задач, возникающих в практической профессиональной деятельности человека.

Как показывает обширный опыт профессионального образования, формирование у студентов профессиональных умений – это трудоемкий процесс, требующий для их совершенствования создания в процессе профессиональной подготовки разнообразных практических ситуаций, максимально приближенных к условиям реального производственного процесса. Для этого при отработке профессиональных умений важно обращать внимание на уровень самоконтроля студента, учить их сравнивать порядок и способ выполнения действий с образцом, который демонстрирует преподаватель; анализировать и контролировать процесс выполнения учебных трудовых действия по признакам сходства и различия по сравнению с образцом; а также управлять собственными

действиям, внося коррективы в процесс деятельности и стремясь к профессиональному самосовершенствованию.

По мнению Г. С. Никифорова, результатом профессиональной подготовки является «совокупность специальных знаний, умений и навыков, позволяющих студентам выполнять работу на высоком качественном уровне» [136, с. 14]. Исходя из этого, студентам в процессе профессиональной подготовки предлагается выполнять практико-ориентированные задания, направленные на овладение ими специфическими умениями и навыками, необходимыми для выполнения трудовой деятельности данного конкретного профиля на требуемом уровне квалификации. Причем отработка навыков требует доведения их до степени автоматизма. Таким образом, выполнение студентами практико-ориентированных заданий обеспечивает: 1) трансформацию их способностей в требуемые профессиональные качества; 2) реализацию их потенциала для достижения достаточного уровня профессионального развития, необходимого, по убеждению В. П. Панасюка [117], для дальнейшей успешной трудовой деятельности в условиях производства; 3) формирование у них готовности разрешать разного рода проблемы путем сознательно отбираемых действий, направленных на достижение конкретного результата, с целью повышения продуктивности труда; 4) выявление и расширение интересов студентов; 5) активное их участие в квазипрофессиональной деятельности; 6) самостоятельное продвижение к поставленной цели.

Г. В. Воронина выделяет основные признаки, характеризующие процесс формирования профессионально значимых умений и навыков у студентов в процессе реализации практико-ориентированной направленности обучения: 1) определение содержания процесса формирования профессионально значимых умений и навыков; 2) формирование устойчивой мотивации к приобретению профессионально значимых умений и навыков по выбранной профессии; 3) определение готовности, условий, средств и факторов, влияющих на эффективность формирования у студентов профессионально значимых умений и навыков [35].

Таким образом, квазипрофессиональная деятельность, нацелена на привлечение студентов к активному личному участию в профессиональной подготовке. В ходе педагогического сопровождения, с одной стороны, отбираются методы, средства и формы организации их деятельности при выполнении практико-ориентированных заданий, а с другой, – выявляются и учитываются возможности студента с целью повышения эффективности организации продуктивной квазипрофессиональной деятельности.

Согласно третьему педагогическому условию, педагогическое сопровождение профессионального становления студентов технического колледжа выступает средством повышения его уровня при оказании студентам дозированной помощи при возникающих в процессе профессиональной подготовки затруднениях.

Под затруднениями нами понимается совокупность трудностей, которые возникают у студентов в профессиональной подготовке и приводят к снижению у них мотивации, стремления к саморазвитию и успешности в процессе профессионального становления. К трудностям, возникающим у студентов в процессе профессиональной подготовки, мы относим, во-первых, усвоение теоретического материала, включающего не только большой объем информации, но и разнообразие понятий, которыми студенту необходимо уметь оперировать при аргументации ответа или описании последовательности выполнения трудовых действий и т. д.; во-вторых, отработку практических умений, необходимых будущему специалисту в рамках выбранной профессии. Кроме того, трудности могут возникать вследствие сниженной мотивации и безразличия студентов к достижению результатов в процессе профессиональной подготовки, повышенной агрессии и неумении идти на компромисс в процессе взаимодействия. Затруднения, обусловленные неумением осуществлять поиск решений и определять пути выхода из проблемных ситуаций, вызывают у студентов нежелание продолжать собственное совершенствование в процессе профессиональной подготовки, снижают уровень работоспособности на уроках, повышают безразличие к неудачам.

Следовательно, студентам, испытывающим затруднения в процессе профессиональной подготовки, необходима помощь: в выявлении причин возникающих трудностей и снижающих уровень их профессионального становления, в планировании собственной деятельности, в определении целей и этапов планомерного ее выполнения, в осуществлении самоконтроля и самоанализа выполняемой деятельности и оценки ее результатов. Оказание такой помощи в процессе педагогического сопровождения является педагогической задачей, решение которой возлагается на преподавателей колледжа. Как утверждает Ю. А. Федорова, возникновение затруднений у студентов формирует у них осознанную потребность в получении помощи от педагога [170].

Особенностью педагогического сопровождения профессионального становления студентов технического колледжа в данном исследовании является оказание дозированной помощи студентам, испытывающим затруднения. В нашем исследовании дозированной мы называем помощь, которая оказывается студентам, во-первых, в соответствии с уровнем подготовки и способностей каждого из них; во-вторых, с учетом сложности возникшей проблемы; в-третьих, в объеме, достаточном каждому конкретному студенту для самостоятельного решения данной конкретной проблемы.

Однако оказание педагогами квалифицированной помощи возможно только при условии их соответствующей подготовки к ее оказанию, для чего нами разработана и внедрена в образовательный процесс колледжа многоуровневая программа повышения готовности преподавателей к педагогическому сопровождению. Под повышением готовности преподавателей к педагогическому сопровождению мы понимаем формирование у них необходимых теоретических знаний и практических умений, совершенствование навыков в данной области и их поэтапное расширение. Систематизация деятельности в данном направлении подразумевает введение конкретной программы, преследующей определенные цели не только по повышению готовности преподавательского состава к осуществлению педагогического сопровождения, но и достижению

результативности данной деятельности в виде повышения уровня профессионального становления студентов колледжа.

При разработке программы подготовки педагогов к осуществлению педагогического сопровождения профессионального становления студентов технического колледжа мы исходили из понимания программы как «способа пошаговой (поэтапной) организации деятельности по развертыванию какого-либо содержания, а также по организации и реализации познавательных (исследовательских) содержаний и процедур» [113, с. 654], а также опирались на определение Е. Ю. Жаровой, которая рассматривает программу как «упорядоченный набор форм работы, реализация которых направленно воздействует на человека или группу людей» [53, с. 23], поэтому в основе разработанной нами программы лежит подготовка педагога, ориентированного на активную, созидательную, творческую деятельность (Приложение 1).

Необходимость разработки программы методической подготовки педагогов к педагогическому сопровождению профессионального становления студентов технического колледжа (далее программы) обусловлена рядом причин, среди которых разная профильная направленность педагогов, обеспечивающих педагогическое сопровождение профессионального становления студентов технического колледжа. В связи с этим программа методической подготовки педагогов имеет уровневый характер и предусматривает решение следующих задач: 1) организовывать целенаправленную методическую работу по подготовке преподавателей к педагогическому сопровождению профессионального становления студентов технического колледжа; 2) активизировать деятельность преподавателей по профессиональному самосовершенствованию посредством вовлечения в исследовательскую деятельность в рамках осуществления педагогического сопровождения; 3) стимулировать педагогов к апробации новшеств посредством фиксирования результатов данной деятельности в системе рейтинговой оценки педагогов с последующим подведением итогов и награждением; 4) расширять информационную базу данных о структуре и построении современного урока в техническом колледже, об эффективных

образовательных технологиях профессиональной подготовки студентов; 5) совершенствовать методику проведения контроля результатов профессиональной подготовки, влияющих на уровень профессионального становления студентов; 6) осуществлять анализ результативности работы педагогов на каждой ступени повышения квалификации на базе колледжа.

Эффективное решение данных задач обусловлено функциональностью Программы, которая, во-первых, является локальным нормативным документом, требующим выполнения в полном объеме; во-вторых, определяет цели и результаты, ради достижения которых она введена; в-третьих, регулирует процесс методической подготовки педагогов, определяя логическую последовательность мероприятий, методов, средств, организационных форм и условий ее реализации; в-четвертых, позволяет выявлять и оценивать качественные изменения в уровне готовности преподавателей к осуществлению педагогического сопровождения профессионального становления студентов.

Целесообразность программы обусловлена сущностью педагогического сопровождения профессионального становления студентов в техническом колледже как средстве повышения его уровня, которое, сохраняет свою актуальность для каждого нового поколения обучающихся в связи с постоянным развитием технологического оснащения производственных предприятий, к профессиональной деятельности на которых готовятся студенты в процессе образования. Ориентированность программы на удовлетворение социального заказа на педагога-профессионала, способного к постоянному повышению своего профессионального уровня в соответствии с запросами современного рынка труда, отражает ее прогностический характер. Эффективность программы определяется ее нацеленностью на достижение максимально возможных результатов. Кроме того, программа является инструментом организации педагогической деятельности преподавателей в процессе реализации педагогического сопровождения профессионального становления студентов технического колледжа, что характеризует управленческую функцию программы.

В результате реализация программы обеспечивает формирование у преподавателей рефлексивных умений, позволяющих им осуществлять самоанализ деятельности, выявлять причины успехов и неудач и на этой основе принимать наиболее рациональные решения.

## **ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ**

1. Изучение психолого-педагогической и методической литературы по теме исследования позволяет сделать вывод, что проблема педагогического сопровождения профессионального становления студентов технического колледжа является одной из актуальных в педагогической теории, требующей изучения и осмысления в дальнейшем. Актуальность выявленной проблемы обусловлена реально существующими противоречиями, требующими разрешения в связи с социальными и экономическими потребностями общества в конкурентоспособном специалисте, обладающем необходимыми современному производству профессиональными умениями и навыками, мотивированному на саморазвитие и самосовершенствование в соответствии с постоянно изменяющимися потребностями производства.

2. Педагогическое сопровождение представляет собой способ организации совместной согласованной деятельности педагога и студентов, целенаправленной на повышения уровня профессионального становления последних. Основой такой деятельности является взаимодействие преподавателей со студентами, осуществляемое в виде содействия, сотрудничества и сопереживания, позволяющее совместно определять возможные затруднения, возникающие в процессе профессиональной подготовки у студента и определять направления деятельности для их устранения, основываясь на индивидуальные особенности, способности и имеющийся опыт данного обучающегося. Определяющим фактором эффективного педагогического сопровождения является степень вовлеченности во взаимодействие педагогов и студентов. Педагогическому сопровождению присущи обучающая, воспитательная, развивающая,

профессионально-экономическая, культурно-гуманистическая, политико-идеологическая, гуманистическая функции.

Таким образом, педагогическое сопровождение профессионального становления студентов технического колледжа есть динамично развивающийся процесс взаимодействия педагога и студента, направленный на осознанное разрешение студентом возникающих затруднений, решение профессиональных задач в русле индивидуальной траектории при регулярном оказании педагогом дозированной помощи и обеспечивающий поэтапный переход обучающихся на более высокий уровень профессиональное становление.

3. Разработанная структурно-содержательная модель педагогического сопровождения профессионального становления студентов технического колледжа включает четыре взаимосвязанных компонента: целевой, теоретико-методологический, содержательно-методический, результативно-оценочный и реализуется на основе четырех взаимосвязанных подходов – личностно-ориентированного, деятельностного, компетентностного и рефлексивного, соответствующих специфике профессиональной подготовки студентов в техническом колледже. Целевой компонент включает в себя цель и задачи. Теоретико-методологический компонент содержит подходы и принципы. Содержательно-методический компонент включает в себя направления деятельности, этапы педагогического сопровождения профессионального становления студентов, методы, средства, формы организации деятельности. Результативно-оценочный компонент содержит уровни и критерии с показателями, в соответствии с которыми оценивается уровень повышения профессионального становления и результат как переход студентов на более высокий уровень.

4. Осуществление педагогического сопровождения профессионального становления обеспечивается в рамках модели посредством реализации комплекса педагогических условий, предусматривающих: 1) определение индивидуальной траектории профессионального становления студентов; 2) включение студентов в квазипрофессиональную деятельность через систему практико-ориентированных

заданий; 3) оказание дозированной помощи студентам при возникающих затруднениях в процессе профессиональной подготовки, что способствует поэтапному переходу студента в статус субъекта профессиональной подготовки, которая характеризуется его активной деятельностной позицией, стимулирующей развитие самостоятельности студента при принятии решений, умения анализировать собственные достижения, мотивирующие его к достижению более высокого уровня профессионального становления.

## **ГЛАВА 2 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА**

### **2.1. Цель, задачи и содержание экспериментальной работы по педагогическому сопровождению профессионального становления студентов технического колледжа**

Под педагогическим экспериментом в данном исследовании в опоре на позицию М. Н. Скаткина будем понимать метод познания различных педагогических явлений, фактов и опыта [151]. В связи с этим в данном исследовании используется метод естественного эксперимента, что, с одной стороны, предполагает проведение экспериментальной работы в обычных условиях образовательного процесса технического колледжа, а с другой стороны, допускает возможность вариативности, то есть сочетания нескольких комбинированных вариантов педагогических изменений.

Согласуясь с мнением В. И. Загвязинского, который считает, что построение педагогического исследования должно базироваться на постановочном, собственно-исследовательском и оформительско-внедренческом этапах [55], в данном исследовании выделено четыре этапа: подготовительный, констатирующий, в рамках которого проводится констатирующий эксперимент, направленный на выявление исходного состояния изучаемого явления; формирующий этап, в рамках которого осуществляется формирующий эксперимент, позволяющий отследить происходящие в изучаемом педагогическом явлении изменения; и обобщающий, нацеленный на доказательство эффективности исследуемого педагогического явления.

Отсюда целью экспериментальной работы является проверка результативности педагогического сопровождения профессионального становления студентов технического колледжа как средства повышения его

уровня, реализуемого на основе разработанной нами структурно-содержательной модели, включающей комплекс разработанных в данном исследовании педагогических условий. При этом каждый этап экспериментальной работы имеет свои цели и задачи.

Так, цель подготовительного этапа состоит в выявлении целевых ориентиров экспериментальной деятельности и определение общего плана экспериментальной работы. В качестве задач выступают:

- 1) определение стратегической и тактических целей экспериментальной работы, выдвижение задач и отбор методов для их решения;
- 2) создание экспертной группы;
- 3) разработка и теоретическое обоснование критериев отслеживания и показателей, требуемых для оценки динамики изменения уровня профессионального становления студентов технического колледжа;
- 4) формирование репрезентативной выборки респондентов для проведения экспериментальной работы.

Для этого используется ряд методов, обеспечивающих накопление и систематизацию материалов по теме исследования, анализ, сравнение и обобщение результатов теоретического исследования.

Генеральной целью констатирующего этапа эксперимента является оценка исходного уровня готовности студентов колледжа к овладению профессионально-значимыми знаниями, умениями и навыками для повышения уровня профессионального становления.

Достижение данной цели предусматривается решением следующих задач:

- 1) осуществить подбор материалов для проведения диагностических процедур;
- 2) определить направления и организовать работу членов экспертной группы.

При проведении констатирующего этапа эксперимента использованы такие методы научного исследования, как анкетирование, констатирующий эксперимент, экспертная оценка.

Цель формирующего этапа эксперимента – внедрение в профессиональную подготовку студентов технического колледжа структурно-содержательной модели и комплекса педагогических условий, которые обеспечивают организацию педагогического сопровождения их профессионального становления. Методами научного исследования на данном этапе эксперимента являются: наблюдение; опрос (беседа, тестирование); оценка экспертов; контент-анализ творческих работ студентов и продуктов их деятельности, а также собственно формирующий эксперимент.

На обобщающем этапе экспериментальной деятельности ставилась генеральная цель: определение эффективности внедрения педагогического сопровождения профессионального становления студентов технического колледжа, разработанной структурно-содержательной модели и выделенного комплекса педагогических условий посредством проведения процедур количественного и качественного анализа полученных результатов профессионального становления студентов.

При проведении обобщающего этапа эксперимента решались следующие задачи:

1) констатировать изменения полученных результатов при проведении научного эксперимента и подтвердить неслучайность данных изменений;

2) провести анализ итоговых результатов и их интерпретацию по окончании экспериментальной работы;

3) обосновать общие выводы относительно эффективности внедрения в образовательный процесс технического колледжа педагогического сопровождения как средства повышения уровня профессионального становления студентов;

4) оформить полученные результаты проведенного исследования, обосновать их эффективность и изложить выводы исследования.

На обобщающем этапе эксперимента применены такие методы научного исследования как: синтез, систематизация и обобщение материала выполненной экспериментальной работы; метод интерпретации полученных результатов; метод

математической статистики при обработке полученных результатов; метод наглядного представления данных исследования; методы графической и математической обработки результатов эксперимента. Представление данных этого этапа экспериментальной деятельности подробно описывается в параграфе 2.3.

В процессе проведения подготовительного этапа экспериментальной деятельности выявлено, что количественный состав учебных групп студентов колледжа определяется спецификой их будущей профессиональной деятельностью и вытекающей из этого их малочисленностью. Для уточнения степени актуальности заявленной в исследовании проблемы проведено анкетирование с целью получения более объективных данных, в котором приняло участие 80 респондентов (разработанные нами анкеты представлены в приложениях 2 и 3). Полученные при анкетировании данные частично отразили состояние исследуемой проблемы, что позволило нам утверждать – проблема повышения уровня профессионального становления для студентов колледжа актуальна и для ее разрешения требуется разработка и целенаправленное внедрение структурно-содержательной модели и комплекса педагогических условий организации педагогического сопровождения профессионального становления студентов технического колледжа.

Для оценки эффективности экспериментальной работы разработаны критерии и показатели, которые позволяют получить достоверную информацию о степени достоверности полученных результатов. При разработке критериев мы исходили из того, что критерий в педагогической литературе рассматривается как признак исследуемого объекта (качество, свойство), опираясь на который можно с достоверностью оценить его функционирование и уровень развития [122]. Под показателями А. Я. Найн понимает качественные и количественные признаки каждого сформированного свойства, характеристики или качества объекта исследования, выступающие в качестве конкретной меры сформированности критерия и выполняющие роль индикатора [109].

Разрабатывая критерии для оценки результатов данного исследования, мы придерживались следующих требований, предъявляемых к ним:

1) количественный состав должен включать три и более критериев, следовательно, каждому критерию должно соответствовать минимально два показателя (Н. Б. Борытко [26]);

2) показатели раскрывают каждый критерий, выявление показателей, позволяет делать выводы об уровне его выраженности;

3) по мере возможности критерии должны учитывать ключевые виды педагогической деятельности (В. А. Беликов, П. Ю. Романов, Ю. И. Аскерко, И. И. Кириченко [17]).

Мы придерживаемся мнения, что уровневый подход наиболее эффективен в нашем исследовании. При отборе критериев он позволяет осуществить анализ динамики профессионального становления студентов, выражающейся в переходе от одного уровня к другому, более высокому относительно каждого критерия. По мнению Н. Ю. Конасовой [74], уровневый подход предполагает переход определенного явления с одного уровня на другой, более высокий; позволяет увидеть прогрессивное движение в изменении элементов структуры и ее усложнении; способствует созданию оптимальной структуры с системой составляющих ее элементов и, как отмечает Ю. А. Конаржевский [73], обеспечивает одновременное совершенствование структуры, посредством совершенствования ее элементов.

При проведении исследования мы определили три уровня профессионального становления студентов технического колледжа – высокий, средний и низкий, которые позволяют выявить степень проявления каждого показателя по результатам деятельности каждого студента. Отбор критериев осуществлялся на основе принципа адекватности, утверждающего, что информация достоверна только тогда, когда она соответствует измеряемому объекту (Т. Е. Климова [70], В. А. Ядов [196]).

Выбор показателей осуществлялся нами в соответствии с выделенными в исследовании О. А. Михальковой и К. С. Марченко следующими принципами:

1) максимальной автономности показателей относительно друг друга;  
2) диагностичности признаков, то есть наличия системы оценки получаемого результата; 3) комплексности, то есть применения комплекса признаков показателей, что позволяет определить содержание и объективное состояние объекта исследования; 4) достоверности, валидности, то есть адекватности признаков каждого показателя тому, что конкретно необходимо оценить при проведении эксперимента; 5) нейтральности, проявляющейся в устойчивость исследуемых процессов к разным видам воздействия [102].

Для оценки эффективности педагогического сопровождения профессионального становления студентов технического колледжа мы определили уже отмеченные в параграфе 1.2. мотивационно-ценностный, регулятивно-деятельностный и рефлексивный критерии профессионального становления студентов колледжа.

Показателями мотивационно-ценностного критерия выступают: сформированность у студентов положительной мотивации на выбранную профессию, принятие студентами профессиональных ценностей. Регулятивно-деятельностный критерий оценивается показателями: полнота и прочность профессиональных знаний, сформированность профессиональных компетенций, активное участие в научно-исследовательской деятельности, самореализация студента в учебно-профессиональной деятельности. Показателями рефлексивного критерия являются: способность студента к профессиональному саморазвитию, осуществлению самооценки, самоанализа и самокоррекции собственной деятельности в профессиональной подготовке и ответственность студентов в профессиональной подготовке.

Для получения объективной оценки результатов исследования, полученных в ходе экспериментальной работы, определена экспертная группа из числа представителей администрации и компетентных незаинтересованных преподавателей колледжа, которая выполняла диагностическую, оценочно-интерпретационную, информационно-результативную функции и решала следующие задачи:

1) оценить реализацию потенциала и эффективность структурно-содержательной модели и комплекса выдвинутых педагогических условий педагогического профессионального становления студентов колледжа;

2) провести диагностические процедуры, анализ адекватности и качества, выбранных диагностик;

3) осуществить наблюдение за изменениями на всех этапах реализуемого эксперимента и акцентирование проводимого исследования на динамике результатов;

4) сформулировать выводы об эффективности педагогического сопровождения профессионального становления студентов технического колледжа, структурно-содержательной модели и комплекса педагогических условий;

5) оформить заключение по итогам проведенной экспериментальной работы по определению эффективности педагогического сопровождения профессионального становления студентов технического колледжа, структурно-содержательной модели и комплекса педагогических условий.

В процессе диагностики повышения уровня профессионального становления студентов технического колледжа нами применены стандартизированные методики, которые отличает валидность и надёжность (таблица 1).

Обоснуем валидность и надёжность выбранных методик. Как утверждает В. Н. Дружинин [48], валидность в исследовательской деятельности рассматривается как пригодность теста для измерения именно тех свойств, для которых он и предназначен. В том случае, если на итоговый результат используемого теста в большей степени влияет измеряемое свойство и в меньшей степени влияют другие, в том числе внешние, переменные, то тест считается валидным и надёжным, потому что помехи, оказывающие влияние на деятельность испытуемого, незначительны.

**Таблица 1 – Программа диагностической оценки повышения уровня профессионального становления студентов колледжа**

| Диагностическая оценка мотивационно-ценностного критерия |   |
|--|---|
| Показатели   | Диагностические методики                                |
| Мотивация на   | Диагностика мотивации достижения по А. Мехрабиану [171] |

|   |  |
|---|--|
| выбранную профессию   |  |
| Принятие профессиональных ценностей   | Опросник по выявлению степени принятия профессиональных ценностей (авторский) [Приложение 9]   |
| <b>Диагностическая оценка регулятивно-деятельностного критерия</b>            |  |
| <b>Показатели</b>   | <b>Диагностические методики</b>  |
| Полнота и прочность профессиональных знаний                                   | Экспертная оценка выполнения студентами контрольно-оценочных материалов  |
| Сформированность профессиональных компетенций                                 | Экспертная оценка проектной деятельности, фото- и видео- и презентационного материалов   |
| Активное участие в научно-исследовательской деятельности                      | Экспертная оценка участия и результативности научно-исследовательских работ студентов  |
| Самореализация в учебно-профессиональной деятельности                         | Экспертная оценка продуктов учебной деятельности, участия и результативности участия студентов в мастер-классах, конкурсах профессионального мастерства (Профмастерство, Wjrlldskills) |
| <b>Диагностическая оценка рефлексивного критерия</b>                          |  |
| <b>Показатели</b>   | <b>Диагностические методики</b>  |
| Способность к профессиональному саморазвитию                                  | Диагностика уровня саморазвития и профессиональной деятельности (Л.Н. Бережнова) [21]  |
| Самооценка, самоанализ, самокоррекция студентов в профессиональной подготовке | Методика диагностики самооценки Ч. Д. Спилберга, Ю. Л. Ханина [133]  |
| Ответственность студентов в профессиональной подготовке                       | Тест-опросник субъективной локализации контроля (СЛК) С.Р.Пантелеева и В.В.Столина [139]   |

А. Г. Асмолов [9] считает надёжность неотделимой характеристикой методики, отражающей безошибочность психодиагностических измерений, устойчивость получаемых результатов теста к воздействию случайных, посторонних факторов. При отнесении студентов к определенному уровню профессионального становления, необходим перевод критериев и показателей в количественные эквиваленты, а также применение математического аппарата с целью проведения анализа информационных данных, получаемых в ходе эксперимента.

Для реализации данной процедуры в исследовании, нами были введены следующая единая шкала оценки количественных показателей относительно

сформированности каждого показателя: 0 баллов – низкий уровень; 1 балл – средний уровень; 2 балла – высокий. Выбор интервалов по каждому уровню профессионального становления студентов технического колледжа осуществлялся по методике А. А. Кыверялга [86], позволяющей группировать данные при распределении студентов по уровням относительно повышения уровня. При 25 %-ном отклонении оценки (по диапазону оценок) от среднего балла констатируется низкий уровень профессионального становления студентов при получении оценки в интервале от  $R$  (min) до  $0,25R$  (max).

Высокий уровень определяется, если оценки превышают 75 % максимально возможных баллов. Согласно данной методике, студент по выделенным 9 показателям максимально может получить 18 баллов, минимально – 0 баллов. Если сумма набранных респондентом баллов по каждому показателю составляет от 0 до 5 единиц, то это соответствует низкому уровню их профессионального становления; от 6 до 13 баллов – среднему уровню и от 14 до 18 баллов – высокому уровню.

Шкала определения уровней представлена в таблице 2, а механизм балльной оценки критериев и показателей по уровням – в таблице 3.

**Таблица 2 – Шкала определения уровня профессионального становления студентов технического колледжа**

| Уровни | Низкий       | Средний       | Высокий        |
|--------|--------------|---------------|----------------|
| Баллы  | 0 – 5 баллов | 6 – 13 баллов | 14 – 18 баллов |

Сумма баллов по показателям, набранных каждым студентом по результатам диагностики, позволяет определить уровень профессионального становления, а также дать характеристику обучающихся по каждому показателю и в целом уровня (таблица 3).

Таблица 3 – Характеристика студентов разных уровней профессионального становления

| Критерии                   | Показатели   | Характеристика студентов по отдельным показателям уровня профессионального становления           |  |  |
|----------------------------|--|--|--|--|
|                            |  | Высокий уровень  | Высокий уровень  | Высокий уровень  |
| Мотивационно-ценностный    | 1. Мотивация на выбранную профессию  | Положительная мотивация на выбранную профессию проявляется всегда                                | Положительная мотивация на выбранную профессию проявляется ситуативно                                | Положительная мотивация на выбранную профессию проявляется редко                                       |
|                            | 2. Принятие профессиональных ценностей   | Принятие профессиональных ценностей проявляется вполне достаточно                                | Принятие профессиональных ценностей проявляется не вполне достаточно                                 | Принятие профессиональных ценностей проявляется недостаточно   |
| Регулятивно-деятельностный | 3. Полнота и прочность профессиональных знаний                                   | Полнота и прочность профессиональных знаний вполне достаточны                                    | Полнота и прочность профессиональных знаний не вполне достаточны                                     | Полнота и прочность профессиональных знаний недостаточны   |
|                            | 4. Сформированность профессиональных компетенций                                 | Сформированность профессиональных компетенций вполне достаточна                                  | Сформированность профессиональных компетенций не вполне достаточна                                   | Сформированность профессиональных компетенций недостаточна   |
|                            | 5. Активное участие в научно-исследовательской деятельности                      | Активное участие в научно-исследовательской деятельности вполне достаточно                       | Активное участие в научно-исследовательской деятельности не вполне достаточно                        | Активное участие в научно-исследовательской деятельности недостаточно                                  |
|                            | 6. Самореализация в учебно-профессиональной деятельности                         | Самореализация в учебно-профессиональной деятельности проявляется вполне достаточно              | Самореализация в учебно-профессиональной деятельности проявляется не вполне достаточно               | Самореализация в учебно-профессиональной деятельности проявляется недостаточно                         |
| Рефлексивный               | 7. Способность к профессиональному саморазвитию                                  | Способность к профессиональному саморазвитию наблюдается всегда                                  | Способность к профессиональному саморазвитию наблюдается ситуативно                                  | Способность к профессиональному саморазвитию наблюдается редко   |
|                            | 8. Самооценка, самоанализ, самокоррекция студентов в профессиональной подготовке | Самооценка, самоанализ, самокоррекция студентов в профессиональной подготовке проявляется всегда | Самооценка, самоанализ, самокоррекция студентов в профессиональной подготовке проявляется ситуативно | Самооценка, самоанализ, самокоррекция студентов в профессиональной подготовке проявляется недостаточно |
|                            | 9. Ответственность   | Ответственность студентов в  | Ответственность студентов в  | Ответственность студентов в  |

|  |   |  |  |   |
|--|---|--|--|---|
|  | студентов в профессиональной подготовке | профессиональной подготовке проявляется всегда | профессиональной подготовке проявляется ситуативно | профессиональной подготовке проявляется редко |
|--|---|--|--|---|

Прокомментируем содержание показателя «Принятие профессиональных ценностей» (ППЦ). Оценивается этот показатель по сумме выбираемых студентами характеристик. Так, если участник выбирает от 70% до 100% из предложенных характеристик, то уровень принятия профессиональных ценностей вполне достаточный (ППЦ=max); если наблюдается выбор характеристик из числа предложенных от 40% до 69%, то уровень принятия профессиональных ценностей не вполне достаточный ( $\min < \text{ППЦ} < \text{max}$ ); если студенты отдают предпочтение от 0% до 39% из характеристик исходного набора, уровень принятия профессиональных ценностей оценивается как недостаточный (ППЦ = min).

Результаты диагностики уровня профессионального становления студентов по представленным в таблице 3 критериям и показателям заносились в сводную таблицу, образец которой показан в таблица 4.

**Таблица 4 – Сводная таблица оценки уровня профессионального становления студентов колледжа**

| N п/п | Кодовое имя студента | Баллы |   |   |   |   |   |   |   |   | Сумма баллов | Уровень студента |
|-------|----------------------|-------|---|---|---|---|---|---|---|---|--------------|------------------|
|       |                      | 1     | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |              |                  |
| 1.    | А.С.                 | 2     | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 16           | высокий          |

В качестве базы для проведения экспериментальной работы определен Костанайский профессионально-технический колледж. Экспериментальная работа в период с 2012 по 2019 годы.

Варьирование при внедрении комплекса педагогических условий обеспечивается выбором одной контрольной (КГ) и двух экспериментальных групп (ЭГ-1 и ЭГ-2). В эксперименте приняли участие 80 студентов, обучающихся последующим специальностям:

1) ЭГ-1 – группа студентов, обучающихся по специальности 0508000 Организация питания квалификация 0508012 Повар (26 человек);

2) ЭГ-2 – группа студентов, обучающихся по специальности 0513000 Маркетинг по отраслям квалификация 0513012 Продавец продовольственных товаров (27 человек);

3) КГ – группа студентов, обучающихся по специальности 1211000 Швейное производство и моделирование квалификация 1211062 Портной (27 человек).

На формирующем этапе эксперимента в группе ЭГ-2 осуществлялась оценка результативности внедрения всего комплекса выделенных нами педагогических условий, тогда как в группе ЭГ-1, осуществлялось отслеживание продуктивности реализации первого и второго педагогических условий. В группе КГ – внедрялись только элементы структурно-содержательной модели, а влияние педагогических условий не осуществлялось вовсе. Следует отметить, что численность данных групп студентов была приблизительно одинакова.

Количественная оценка уровня профессионального становления респондентов, принявших участие в эксперименте, осуществляется посредством выявления коэффициента эффективности (далее КЭ), который позволяет отслеживать в процентном исчислении соотношение студентов, находящихся на каждом из уровней на начало и конец экспериментальной работы, и делать соответствующие выводы о достоверности наших предположений. Для вычислений мы применяли формулы (1), (2) и (3), позволяющие отслеживать точные данные математических показателей по коэффициенту эффективности (далее КЭ), абсолютному приросту (далее К), среднему показателю (СП).

$$СП = \frac{a + 2b + 3c}{100}, (1)$$

В формуле (1) буквенные обозначения а, b, с отражают количественное значение респондентов (в процентном выражении) и соответствуют повышению уровня их профессионального становления на котором они находятся (высокому, среднему и низкому).

$$КЭ = \frac{СП(ЭГ)}{СП(КГ)}, (2)$$

При вычислении КЭ математический показатель СП(ЭГ) отражает среднее значение студентов экспериментальной группы относительно повышения уровня их профессионального становления;

СП(КГ) – средний показатель повышения уровня профессионального становления студентов технического колледжа в контрольной группе.

Абсолютный прирост показателя (К) высчитывается по формуле:

$$K = \Pi(k) - \Pi(n), \quad (3)$$

В приведенной формуле (3) значение  $\Pi(k)$  показывает конечное значение исследуемого показателя (критерия), а  $\Pi(n)$  – начальное. Разность данных значений является показателем абсолютного прироста.

Однако коэффициент эффективности и средний показатель прироста не позволяют объективно оценить рост уровня профессионального становления студентов в результате реализации педагогического сопровождения или при условии его отсутствия, поэтому для выявления достоверности полученных в исследовании данных использован непараметрический критерий «хи-квадрат» К. Пирсона, который позволяет подтвердить тождественность исследуемых групп при проведении нулевого среза и отследить в этих же группах изменения при проведении итоговых диагностических процедур. Для вычисления непараметрического критерия  $\chi^2$  нами была использована формула:

$$\chi^2 = \frac{1}{N_1 N_2} \sum_{i=1}^c \frac{(N_1 O_{2i} - N_2 O_{1i})^2}{O_{1i} + O_{2i}}, \quad (4)$$

где

$N_1$  – количественное значение респондентов экспериментальной группы;

$N_2$  – количественное значение респондентов контрольной группы;

$O_{1i}$  – количественное значение респондентов экспериментальной группы, находящихся на  $i$ -том уровне профессионального становления;

$O_{2i}$  – количественное значение респондентов в контрольной группе, находящихся на  $i$ -том уровне профессионального становления;

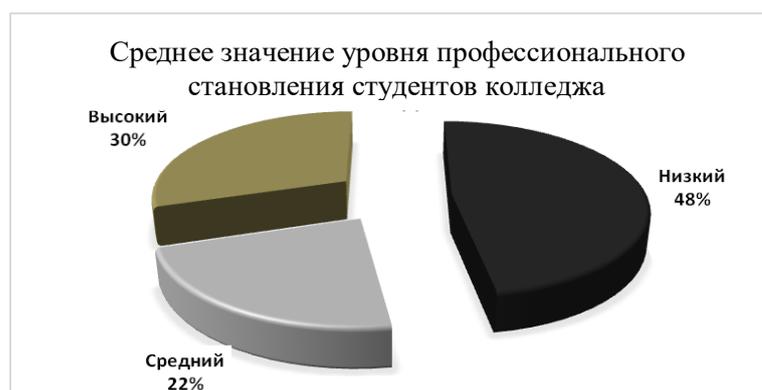
$C$  – значение указывающее количество уровней « $i$ ».

Следует отметить, что использовать предложенную формулу можно только тогда, когда на каждом уровне находится не менее пяти респондентов. Результаты нулевого среза, проведенного на констатирующем этапе эксперимента,

отображены в таблице 5. Анализ приведенных в таблице данных нулевого среза позволяет констатировать явное преобладание низкого уровня профессионального становления студентов технического колледжа, на котором в среднем находится 48 % студентов. Кроме того, выявлено, что на среднем уровне находится 22 % респондентов, а на высоком – 30 %, что наглядно представлено в диаграмме на рисунке 2.

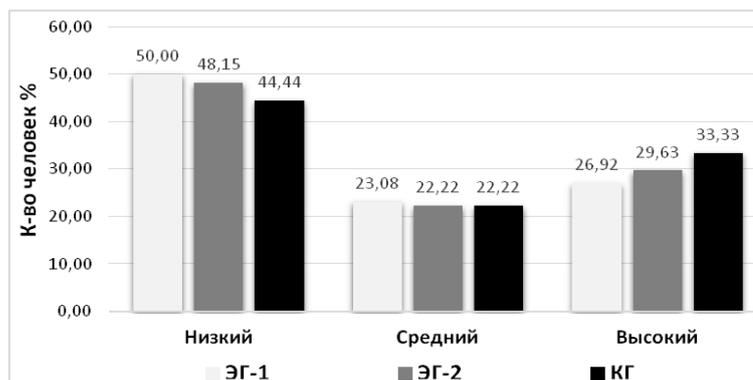
**Таблица 5 – Итоговые значения нулевого среза по определению уровня профессионального становления студентов колледжа (на констатирующем этапе эксперимента)**

| Группы | Уровень профессионального становления студентов колледжа |       |         |       |        |       | Всего человек |
|--------|--|-------|---------|-------|--------|-------|---------------|
|        | Высокий  |       | Средний |       | Низкий |       |               |
|        | к-во   | %     | к-во    | %     | к-во   | %     |               |
| ЭГ-1   | 7  | 26,92 | 6       | 23,08 | 13     | 50,00 | 26            |
| ЭГ-2   | 8  | 29,63 | 6       | 22,22 | 13     | 48,15 | 27            |
| КГ     | 9  | 33,33 | 6       | 22,22 | 12     | 44,44 | 27            |



**Рисунок 2 – Среднее значение уровня профессионального становления студентов на этапе констатирующего этапа эксперимента**

На рисунке 3 представлены сравнительные данные по группам по результатам констатирующего эксперимента, которые свидетельствуют, что распределение студентов по уровням повышения профессионального становления относительно одинаково как в экспериментальных, так и в контрольной группах.



**Рисунок 3 – Сравнительные данные по уровням профессионального становления студентов колледжа на констатирующем этапе эксперимента**

Результаты наблюдений, опроса, экспертной оценки, отраженные в таблице 4 и на рисунках 2 и 3 показывают приблизительно одинаковый исходный уровень профессионального становления студентов всех трех групп на начало экспериментальной работы, что позволяет с высокой степенью достоверности считать, что выборки групп тождественны. Полученные данные приводят к заключению: проблема повышения уровня профессионального становления студентов колледжа существует и требует своего решения посредством организации педагогического сопровождения профессионального становления студентов технического колледжа через реализацию структурно-содержательной модели и комплекса соответствующих педагогических условий. Таким образом, качественный анализ и обработка фиксируемых количественных показателей обеспечивает объективность теоретического обоснования выводов.

Использованная нами «нулевая гипотеза», позволила нам предположить, что студенты во всех группах (ЭГ-1, ЭГ-2, КГ) по уровням профессионального становления занимали примерно одинаковые позиции. Для проверки сходности групп студентов по данным уровням нами был применен непараметрический критерий «хи-квадрат» К. Пирсона, согласно которому гипотеза считается подтвержденной только в том случае, если значения, полученные в группах, окажутся при парном сравнении распределений ниже табличного значения  $\chi^2$  (9,49). Полученные в ходе нулевого диагностического среза результаты представлены нами в таблице 6, из которой видно, полученные значения  $\chi^2$  ниже табличных показателей, что подтверждена нулевую гипотезу.

Таблица 6 – Результаты критерия  $\chi^2$  (нулевой диагностический срез)

| Группы          | Значение $\chi^2$ набл. | Значение $\chi^2$ крит. | Число степеней свободы | P      |
|-----------------|-------------------------|-------------------------|------------------------|--------|
| ЭГ-1, ЭГ-2 и КГ | 0,28                    | 9,49                    | 4                      | 0,9912 |

Итоги констатирующего этапа эксперимента позволяют предполагать необходимость внедрения разработанной нами структурно-содержательной модели и комплекса педагогических условий в процесс профессионального становления студентов технического колледжа на формирующем этапе эксперимента.

## **2.2. Методика реализации педагогических условий педагогического сопровождения профессионального становления студентов технического колледжа**

Во втором параграфе второй главы описывается процесс реализации комплекса педагогических условий исследования в логике организации педагогического сопровождения профессионального становления студентов технического колледжа как средства повышения его уровня.

Цель организации педагогического сопровождения профессионального становления студентов технического колледжа заключается в обеспечении продуктивного взаимодействия участников педагогического сопровождения, направленного на устранение возможных затруднений и способствующего поэтапному повышению уровня профессионального становления студентов колледжа.

Достижение цели обеспечивается посредством решения совокупности взаимосвязанных задач:

- содействовать развитию и саморазвитию студентов в процессе профессионального становления;

- развивать умения студентов самостоятельно планировать деятельность, направленную на повышение уровня профессионального становления,

самостоятельно искать пути устранения возникающих проблем, принимать решения и нести ответственность за их последствия;

– обеспечивать ориентированность взаимодействия педагога и студентов на достижение гарантированного результата – перехода студента на более высокий уровень профессионального становления.

Исходя из цели и задач педагогического сопровождения, профессиональное становление студентов технического колледжа осуществляется нами поэтапно.

При проведении мотивационного этапа, во-первых, была организована деятельность студентов, подводящая их к осознанию необходимости получения необходимых знаний умений и навыков по выбранной профессии, и, во-вторых, подготовка педагогического коллектива к педагогическому сопровождению студентов колледжа. В качестве ведущей на данном этапе выступает задача стимулирования учебной активности студентов и формирование у них устойчивых мотивационных установок на овладение выбранной профессией и принятие студентами профессиональных ценностей.

Следующий этап практической реализации был направлен на создание комфортной среды, обеспечивающей эффективное взаимодействие студентов и педагогов, в рамках которого становится возможным совместное выявление трудностей, снижающих уровень профессионального становления; оказание педагогом студенту в форме своевременного консультирования содействия в определении путей устранения выявленных затруднений. Ведущей задачей на данном этапе была – научить студента самостоятельно или при дозированной помощи преподавателя проектировать индивидуальную траекторию своей профессиональной подготовки на основе выбора видов деятельности, обеспечивающих повышение уровня его профессионального становления. На этом этапе студенты включаются в квазипрофессиональную деятельность посредством выполнения практико-ориентированных заданий. При этом особое внимание уделяется отбору необходимых форм и методов профессиональной подготовки, среди которых наиболее эффективным средством зарекомендовали себя деловые игры.

Третий этап рефлексивный предполагает переход к более сложным видам деятельности таких, как обучение студентов оценке степени достижения целевых ориентиров, отражаемых в индивидуальной программе профессионального развития студента; самооценке собственных результатов профессиональной подготовки; выявлению новых возможностей для саморазвития в профессиональной сфере, проявления профессиональной активности и самостоятельности в процессе профессионального становления.

Таким образом, при поэтапной организации педагогического сопровождения профессионального становления студентов технического колледжа взаимодействие субъектов педагогического сопровождения осуществляется в ходе реализации педагогических условий, гарантирующих переход студентов в ходе профессиональной подготовки на более высокий уровень профессионального становления:

- определение индивидуальной траектории профессионального становления студентов;
- включение студентов в квазипрофессиональную деятельность через систему практико-ориентированных заданий;
- оказание дозированной помощи студентам при возникающих затруднениях в процессе профессиональной подготовки.

Согласно первому педагогическому условию, повышение уровня профессионального становления студентов технического колледжа при осуществлении педагогического сопровождения обеспечивалось посредством совместного определения педагогами и студентами в процессе взаимодействия индивидуальной траектории профессионального становления студентов. Данное условие было введено в процесс профессиональной подготовки второй экспериментальной группы (специальность 0513000 Маркетинг по отраслям квалификация 0513012 Продавец продовольственных товаров).

При этом под индивидуальной траекторией профессионального становления студентов, как отмечается в третьем параграфе первой главы данного исследования, понимается целенаправленная учебно-профессиональная

деятельность студентов, обеспечивающая каждому из них возможность выбора, во-первых, индивидуального темпа обучения; во-вторых, соответствующей уровню развития студента сложности изучаемого материала по предметам базового и специального цикла дисциплин; в-третьих, наиболее приемлемых для реализации личностного потенциала студента форм деятельности, способствующих повышению в процессе профессиональной подготовки индивидуального уровня профессионального развития. Построение индивидуальной траектории профессионального становления студентов предусматривало осуществление педагогами и студентами совместных действий, направленных на развитие у студентов умений, необходимых для самостоятельного выполнения профессиональной деятельности; требовало определения тактических и стратегических целей и постановки соответствующих задач; конструирования соответствующего целям и задачам содержания обучения; выбора методов, средств и форм деятельности, доступных каждому данному конкретному студенту; обеспечивало развитие у студентов рефлексивных умений благодаря постоянному отслеживанию возникающих у студентов затруднений и их оперативной коррекции. В результате у студентов появлялись такие личностно и профессионально значимые качества, как инициативность и ответственность.

Обеспечению успешности определения индивидуальной траектории профессионального становления студентов способствовало оформление Программы реализации индивидуальной траектории профессиональной подготовки студента технического колледжа (Приложение 7), состоящей из четырех частей: пояснительной записки и трех основных разделов, которые заполнялись по ходу профессиональной подготовки студентов. Опишем содержание реализованной в рамках данного исследования «Программы реализации индивидуальной траектории профессиональной подготовки студента технического колледжа» (далее Программа).

В короткой пояснительной записке обоснована необходимость внедрения в процесс профессионального становления обучающихся по техническим профилям

подготовки индивидуальной для каждого студента траектории профессиональной подготовки с учетом требований современного рынка труда; сформулирована цель программы – построение индивидуальной траектории профессиональной подготовки студента, способствующей повышению уровня овладения выбранной им профессией, которая конкретизируется в комплексе следующих задач:

- 1) организовать системную деятельность, направленную на повышение уровня профессионального становления каждого студента посредством качественной организации индивидуальной траектории профессиональной подготовки;
- 2) обеспечить индивидуальное продвижение студента в процессе профессиональной подготовки;
- 3) мотивировать студента к достижению более высоких результатов в овладении умениями и навыками профессиональной деятельности в процессе профессионального становления;
- 4) решать проблемы организации и проведения коррекционной деятельности студента, направленной на повышение уровня его профессионального становления в процессе профессиональной подготовки;

прописаны основные направления деятельности:

- а) выявление затруднений, возникающих у студента в процессе профессиональной подготовки;
- б) осуществление в процессе взаимодействия студента и педагога планирования индивидуальной коррекционной деятельности, направленной на устранение выявленных трудностей посредством подбора индивидуальных заданий, отбора форм работы и использования необходимых средств;
- в) отслеживание результативности построения индивидуальной траектории профессиональной подготовки студентов.

Участниками процесса реализации программы являлись взаимодействующие субъекты педагогического сопровождения – студент и педагог, которые на каждом конкретном этапе решали задачи по преодолению затруднений, которые испытывал каждый конкретный студент. При этом одному студенту помощь оказывали разные педагоги или один конкретный педагог, в соответствии с учебными предметами, при изучении которых данный студент испытывал трудности.

В основной части программы включены три раздела: «Анализ ситуации», «Составление плана коррекции выявленных затруднений», «Оценка и результат», в логике которых на протяжении всех лет обучения ликвидировалось каждое затруднение, возникающее у студентов в процессе профессиональной подготовки. Раскроем содержание каждого раздела.

Цель первого раздела – Анализ ситуации – диагностирование деятельности студента с целью выявления возникающих затруднений в процессе профессиональной подготовки. Диагностика проводилась непосредственно на занятиях при выполнении студентами в ходе квазипрофессиональной деятельности практико-ориентированных заданий: тренировочных, контрольных, индивидуальных, групповых (в паре), разных по уровню сложности и по способам выполнения (письменных, устных и практических). Квазипрофессиональная деятельность способствовала переходу учебной деятельности в профессиональную, благодаря тому, что предметное обучение направлено на приобретение студентами установленных в основной образовательной программе умений и навыков, практического опыта, необходимого для выполнения профессиональной деятельности посредством отработки учебных заданий и ситуаций); социальное воспитание способствовало развитию у студентов навыков субъектного взаимодействия в процессе педагогического сопровождения, психологическая поддержка способствовала созданию условий для «вхождения» студентов в профессию посредством усвоения правил и норм соответствующей трудовой деятельности.

Диагностика возможных затруднений осуществлялась педагогом по критериям, разрабатываемым к каждому конкретному занятию по каждому конкретному затруднению. Критерии сообщались студентам всей группы в начале занятия, но диагностирование проводилось в индивидуальном порядке и заносилось педагогом в сводную ведомость диагностики затруднений студентов (см. пример в таблице 9).

Сводная ведомость диагностики затруднений заполнялась педагогом на каждого студента в ходе выполнения им практико-ориентированного задания.

Таблица 9 – Сводная ведомость диагностики затруднений студентов

| Дата/<br>Тема<br>занятия | Вид<br>практико<br>-<br>ориентир<br>ованного<br>задания | Критерии диагностирования                |   |   |                                       |   |           | Итогов<br>ый<br>результ<br>ат |
|--------------------------|---|--|---|---|---------------------------------------|---|-----------|-------------------------------|
|                          |   | Органи<br>зация<br>рабо<br>чего<br>места | Соблюде<br>ние<br>техники<br>безопасно<br>сти | Хронометра<br>ж<br>выполни<br>я задания | Качество<br>выполни<br>ния<br>задания | Самостояте<br>льность<br>студента<br>при<br>выполни<br>нии<br>и задания | Параметры |                               |
|                          |   |  |   |   |                                       |   |           |                               |
|                          |   |  |   |   |                                       |   |           |                               |
|                          |   |  |   |   |                                       |   |           |                               |
|                          |   |  |   |   |                                       |   |           |                               |

В графе «Дата/Тема занятия» в соответствии с календарно-тематическим планом фиксировалась дата и тема занятия; в графе «Вид практико-ориентированного задания» указывалось наименование выполняемого студентом задания (например, «Выполнение органолептической оценки качества хлебобулочных изделий»). Графа «Соблюдение техники безопасности» заполнялась при работе студента с электроприборами, нагревательными элементами, режущим, колющим и другими видами материалов, использованных при выполнении практико-ориентированного задания, и оценивалась по двум параметрам: соблюдается (для удобства можно было использовать символ «С», обозначающий данный параметр); не соблюдается (н/с). В графе «Хронометраж выполнения задания» записывалось время, которое студент затрачивал на выполнение задания. Время определялось педагогом самостоятельно в соответствии с уровнем сложности и объемом практико-ориентированного задания, прописывалось в критериях оценки качества выполнения задания данным конкретным студентом и сообщалось ему в начале урока.

Заполнение графы «Качество выполнения задания» осуществлялось в соответствии с заданными параметрами. Например, при описании органолептической оценки качества мясных (кондитерских, молочных, мучных и т.д.) изделий студент заполнял таблицу по всем показателям в соответствии с предъявляемыми к данному виду работы требованиями. Параметры расписывались педагогом в виде характеристики приобретенных студентом при выполнении практико-ориентированного задания знаний и умений, оцениваемых



|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |

В первую графу вносилось название раздела/темы, при овладении которой у студента возникли трудности; во второй и третьей графах записывались соответственно цель, то есть тот результат, который студенту необходимо было получить в процессе выполнения задания, и задачи как шаги по ее достижению в виде действий, которыми студенту следовало овладеть в соответствии с целями и задачами профессиональной подготовки; в четвертой графе прописывался текст практико-ориентированных заданий (от одного до трех), нацеленных на оснащение данного студента установленными умениями и навыками, которые описывались в пятой графе; в шестую графу студент самостоятельно прописывал необходимые ему по его мнению формы работы (самостоятельная работа; работа с дозированной помощью преподавателя; работа под руководством преподавателя); в седьмой графе студент самостоятельно определял сроки выполнения работы в соответствии с установленным в колледже на данный конкретный учебный год графиком учебного процесса; в восьмой графе также самостоятельно студентом описывался полученный результат в виде освоенных трудовых действий; последнюю – девятую – графу заполнял педагог, который давал оценку выполненного студентом задания и прописывал для него рекомендации по дальнейшей работе. При этом в индивидуальный план работы включались только те направления деятельности, которые вызывали у студента трудности и требовали организации индивидуальной работы по их углублению, расширению или совершенствованию.

Кроме того, в этом же разделе содержалась программа самоподготовки студента (см. шаблон программы в таблице 11), которая разрабатывалась в случае, если студент пропустил занятия и не овладел требуемыми умениями и навыками по одной или по ряду тем.

Таблица 11 – Программа самоподготовки студента

| Раздел/Тема | Задание | Результат |
|-------------|---------|-----------|
|             |         |           |
|             |         |           |

В первую графу студент вносил название раздела/темы пропущенных занятий. Вторая графа заполнялась студентом по мере выполнения заданий, которые предлагались из разработанных преподавателями «Сборников для самоподготовки студентов». В эти сборники был включен лекционный материал и вопросы для самоконтроля по данному материалу, творческие задания, задания на соотнесение, выделение главного, анализ, синтез информации и др., тестовые задания, а также практико-ориентированные задания). Третья графа заполнялась преподавателем после проверки выполнения студентом запланированных (одного или нескольких) практико-ориентированных заданий.

Программы самоподготовки студентов разрабатывались педагогами – по специальным предметам, а мастерами – по производственному обучению и отражали специфику конкретного предмета, включали в себя цель и задачи программы, тематический план и количество часов, отводимое на изучение каждой темы, лекционный материал в соответствии с тематическим планом, задания для самостоятельной работы по теме, вопросы для самоконтроля, глоссарий. Программа самоподготовки являлась необходимым звеном в организации индивидуальной самостоятельной деятельности студента и позволяла ему неоднократно обращаться к изучаемому материалу, отрабатывать умения и навыки в ходе выполнения предложенных заданий, лабораторных работ, уточнять и заучивать понятийный аппарат как показатель профессионально грамотной речи будущего специалиста, осуществлять самоконтроль процесса профессиональной подготовки и самооценку готовности к сдаче подготовленного материала педагогу. Предлагаемые студентам коррекционные задания носили практический характер и предусматривали заполнение таблиц и формулирование выводов по ним, структурирование материала, решение задач на вычисление, нахождение соответствия, составление и чтение схем, анализ веществ, предметов, групп объектов с целью определения их общих и различных свойств.

Третий раздел программы реализации индивидуальной траектории профессиональной подготовки студентов – «Оценка и результат». В этом разделе

представлены анализ и оценка устранения выявленных у студента затруднений. Анализ результата коррекции затруднений проводился совместно педагогом и студентом на основе проверки правильности выполнения студентом практико-ориентированных заданий и отмечался в индивидуальном дневнике студента в графе «Рекомендации» или в программе самоподготовки студента в соответствии со следующими параметрами: овладел (для удобства можно было использовать символ «О»); требует продолжения коррекции (символ, «ТПК»). По правилам студент был обязан систематически предоставлять оценочный лист преподавателю для фиксации результатов деятельности по устранению затруднений, возникающих в ходе профессиональной подготовки, и для составления последующих рекомендаций. Наряду с этим заполнение оценочного листа позволяло студенту совместно с педагогом анализировать индивидуальные результаты собственных достижений и определять виды заданий, вызывающих определенные трудности и требующих включения дополнительных видов деятельности с целью достижения поставленных целей.

Таким образом, программа реализации индивидуальной траектории профессиональной подготовки студентов разрабатывалась при осуществлении деятельности направленной на профессиональное становление студентов на протяжении всего периода их обучения с целью преодоления каждого возникающего затруднения, благодаря чему обеспечивалось эффективное управление процессом профессионального становления студентов средствами педагогического сопровождения. При этом студенты выступали активными участниками выдвижения целевых ориентиров, планирования собственной деятельности, отбора способов и видов работы, анализа результативности и т. д. Совместное построение педагогами и студентами индивидуальной траектории профессионального становления студентов обеспечивало развитие у студентов умения самостоятельно планировать и осуществлять свою учебно-профессиональную деятельность, а также оценивать ее результативность, руководствуясь критериями определения уровня профессиональной подготовки.

При таком подходе к реализации индивидуальной траектории профессионального становления, под которой мы понимаем персональный путь студента к достижению поставленной цели, как показывают результаты нашей экспериментальной работы, учитывается в процессе профессионального становления интересы, мотивы, способности и потребности каждого конкретного студента. Индивидуальные планы профессиональной подготовки, программы для самоподготовки по спецпредметам и производственному обучению, индивидуальные задания для самостоятельного выполнения, дифференцированные по уровню подготовки тестовые задания, оценочные листы динамики индивидуальных результатов, составляющие в комплексе содержание индивидуальной траектории профессиональной подготовки студентов в процессе овладения ими выбранной квалификацией, обеспечивали гарантированное повышения уровня профессионального становления каждого студента в соответствии с его индивидуальными особенностями и уровнем подготовки; а также позволяли студентам осмысливать содержание, объем и целевую направленность деятельности, ориентированной на повышение уровня их профессионального становления.

Совместная разработка индивидуального плана профессиональной подготовки способствовала формированию у студентов умения определять стратегические цели и ставить тактические задачи; отбирать содержание самоподготовки; выполнять посильные задания, как в рамках самостоятельной деятельности, так и в процессе дополнительных занятий с преподавателем спецдисциплин или мастером производственного обучения; осуществлять контроль динамики промежуточных достижений и итоговых результатов.

Возникновение у студентов трудностей при разработке и выполнении индивидуального плана устраняется посредством оказания им необходимой дозированной помощи со стороны педагога в виде консультирования, индивидуальных бесед, практического показа.

Эффективность продвижения студента по индивидуальной траектории профессионального становления подтверждалась данными системно проводимого

мониторинга самостоятельной деятельности студентов, что давало возможность осуществлять своевременную коррекцию ее результатов соответствующих коррекционных практико-ориентированных заданий в процессе профессиональной подготовки. Основные аспекты совместной деятельности педагога и студента при выстраивании индивидуальной траектории профессионального становления представлены в Приложении 8.

Сравнительная характеристика средних показателей достижения целей реализации программы индивидуальной траектории профессионального становления студентов отражается в таблице 12.

**Таблица 12 – Сравнительная характеристика достижения целей индивидуальной траектории профессионального становления студентов по среднему показателю**

| Этап экспериментальной работы | Полное достижение целей | Достижение целей на 70 % и выше | Достижение целей на 50 % и выше | Достижение целей на 30 % и выше | Незначительное достижение целей |
|-------------------------------|-------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|
| Начальный этап                | –                       | 4,75%                           | 16,25%                          | 57,75%                          | 21,25%                          |
| Конечный этап                 | 8,75%                   | 23,75%                          | 57,75%                          | 9,75%                           | –                               |

Анализ представленных в таблице данных позволяет сделать вывод, реализация разработанного нами комплекса педагогических условий педагогического сопровождения профессионального становления студентов технического колледжа закономерно приводит к повышению его уровня.

Реализация второго педагогического условия – включение студентов в квазипрофессиональную деятельность через систему практико-ориентированных заданий – обеспечивала формирование у студентов профессионального мышления, прочных знаний и перевод данных знаний в практические умения и навыки посредством выполнения практико-ориентированных заданий. Данное условие было введено в процесс профессиональной подготовки двух экспериментальных групп.

Включение студентов экспериментальных групп в квазипрофессиональную деятельность дало возможность повышать уровень их профессиональных знаний; обеспечивало полноценное погружение студентов в активную деятельность по

отработке профессионально значимых умений и навыков посредством выполнения практико-ориентированных заданий; способствовало развитию у студентов умения принимать решения, выступая в роли специалиста при выполнении практико-ориентированных заданий; содействовало осознанию студентами ответственности за осуществляемую профессиональную деятельность; повышало у них мотивацию на овладение выбранной профессией; что в совокупности способствовало созданию условий для будущей полноценной самореализации студентов в профессиональной сфере. Кроме того, в процессе осуществления квазипрофессиональной деятельности студенты приобретали новые знания, накапливали практический опыт по использованию данных знаний при решении профессионально значимых проблем и задач, овладевали умением самостоятельно принимать решения при рассмотрении возможных производственных ситуаций, осуществляя поиск путей выхода из сложившихся обстоятельств в рамках конкретной профессии, находясь еще в учебном заведении.

Реализация квазипрофессиональной деятельности студентов осуществлялась посредством выполнения ими практико-ориентированных заданий, которые были направлены на повышение профессиональной грамотности студентов, развитие у них профессионального мышления и формирование устойчивых умений и навыков. Являясь активным участником практической деятельности, каждый студент, как отмечает А. Н. Леонтьев, «получает определенный запас опережения», что позволяет ему «ощутить реальный процесс своей будущей профессиональной деятельности» [88, с. 14].

Основными требованиями к практико-ориентированным заданиям являлись: соответствие целям занятия, наличие задачи требующей решения, уровневость, доступность, практическая значимость, результативность. При подготовке студентов к квазипрофессиональной деятельности особое внимание нами уделялось специфике выполнения практико-ориентированных заданий, которая требовала правильного осуществления всех установленных операций, что обеспечивало достижение необходимого качества практической работы.

Повышению эффективности процесса практического овладения студентами профессионально-ориентированными трудовыми операциями и действиями способствовало использование современных информационных технологий в виде видеофрагментов, просматривая которые студенты получали наглядное представление о процессе выполнения специалистами в условиях производства трудовых действий приемов, операций на высоком профессиональном уровне.

Следует особо отметить, что в разработке практико-ориентированных заданий активное участие принимали работодатели, которые совместно с педагогами колледжа определяли виды работ, соответствующих содержанию производственной деятельности специалистов соответствующего профиля, которыми студентам было необходимо овладеть в процессе выполнения квазипрофессиональной деятельности. Качество отрабатываемых студентами на уроках профессиональных трудовых действий первоначально оценивалось педагогами, а затем – по результатам выполнения контрольно-проверочных работ – работодателями.

Все выполняемые студентами практико-ориентированные задания классифицировались по разным признакам: по типу (на тренировочные и контрольные), по форме организации выполнения (на индивидуальные и парные), по уровню сложности (на репродуктивные – низкий уровень сложности, доступные – средний уровень сложности, и творческие – высокий уровень сложности), по способам выполнения (на письменные, устные и практические). Выполнение всех заданий в совокупности обеспечивало формирование у студентов достаточных практических знаний, специальных (профессиональных) умений и навыков, умения рационально подходить к выполнению задания, способности самостоятельно преодолевать возможные трудности и принимать решения, благодаря чему обеспечивалась полноценная готовность студентов к самостоятельному и качественному выполнению в дальнейшем своих трудовых обязанностей.

Организация занятий с использованием практико-ориентированных заданий при организации квазипрофессиональной деятельности имела свои особенности.

В качестве примера опишем организацию практико-ориентированного задания в виде деловой игры «Один день из жизни специалиста».

В данной деловой игре принимали участие группы студентов экспериментальных групп по специальности 0508000 – Организация питания квалификация 0508012 Повар, по специальности 0513000 Маркетинг по отраслям квалификация 0513012 Продавец продовольственных товаров. Игра проводится в специально оборудованных кабинетах (мастерской, лаборатории), где каждый студент обеспечивается своим персональным рабочим местом. В соответствии с темой и целями занятия подбирались инструменты и оборудование для каждого обучающегося. Перед выполнением практико-ориентированных заданий студенты повторяли теоретический материал, который был нужен для выполнения задания. Для этого педагог предлагал им выполнить задания на соотнесение, дополнение, исправление ошибок, исключение лишнего и др.

Далее педагогом выдвигалась проблема, понятная каждому студенту. По желанию студенты выбирали роли, которые будут выполнять в ходе квазипрофессиональной деятельности. Данная деловая игра проводится в парной форме, например, заказчик – поставщик, повар – покупатель и т.п. При организации парной работы студенты в каждой паре одновременно выполняли две роли – и специалиста, и клиента. Находясь в роли специалиста, студент выполнял задание, которое при проверке результата выполнения презентует всей группе или непосредственно педагогу, а второй студент, также как и педагог, был вправе задавать уточняющие вопросы, заострять внимание на затруднениях или неправильности выполнения задания студентом-специалистом. Затем второй студент выступает в роли специалиста и презентует результат своей работы, а первый студент из пары задает уточняющие вопросы, заостряет внимание на затруднениях или неправильности выполнения задания.

Качество выполняемых студентами практико-ориентированных заданий оценивалось по критериям, которые сообщались студентам в начале урока.

Оценка «отлично» выставлялась за практико-ориентированное задание, выполненное в полном объеме, при условии, что студент правильно

воспроизводил последовательность выполняемых действий, грамотно оперировал нужной терминологией, четко и точно отвечал на уточняющие вопросы и аргументировал правильность сделанного выбора.

Оценкой «хорошо» оценивалось практико-ориентированное задание, выполненное в полном объеме; при этом студент точно воспроизводил последовательность выполненных действий, оперировал необходимой терминологией, однако неуверенно отвечал на уточняющие вопросы и не мог аргументировать правильность сделанного выбора.

Оценка «удовлетворительно» ставилась за практико-ориентированное задание, выполненное в полном объеме, но при воспроизведении последовательности выполненных действий студент путался, не вполне грамотно оперировал необходимой терминологией, неуверенно отвечал на уточняющие вопросы и не мог аргументировать правильность сделанного выбора.

Практико-ориентированное задание считалось не выполненным, если студент не справился с ним в полном объеме, при воспроизведении действия путал последовательность их выполнения, неграмотно использовал или вовсе не знал необходимую терминологию, не мог ответить на уточняющие вопросы.

Цель данной деловой игры – приобретение студентами практических умений и навыков и практического опыта профессиональной деятельности, овладение умением общаться с клиентами, разрешать возможные возникающие проблемы на достаточном профессиональном уровне.

Как показали результаты нашего исследования, квазипрофессиональная деятельность вызывала у студентов неподдельный интерес и способствовала активному и творческому выполнению обязанностей специалиста. Находясь в позиции специалиста, студенты учились грамотно осуществлять отбор трудовых приемов и аргументировать последовательность их выполнения, а при подведении итогов квазипрофессиональной деятельности самостоятельно и объективно оценивать ее результативность.

Необходимым условием при осуществлении квазипрофессиональной деятельности являлась ролевая позиция студента в ситуации исполнения

конкретных должностных обязанностей работника определенного профиля. Получая задание, студенты самостоятельно планировали свою деятельность: 1) определяли конкретное поэтапное выполнение трудовых приемов; 2) при выполнении практической работы обозначали правила техники безопасности; 3) осуществляли отбор трудовых приемов, наиболее приемлемых для выполнения данных конкретных видов работ; 4) следили за организацией рабочего места; 5) планировали временные интервалы процесса выполнения практической деятельности; 6) осуществляли отбор необходимых приемов, умений и навыков; 7) самостоятельно выполняли задание; 8) оценивали качество выполненной работы; 9) аргументировали правильность выполнения задания. Как свидетельствуют результаты нашей экспериментальной работы, наиболее сложным для студентов являлся этап защиты выполненной работы, так как было необходимо аргументировать выполненные действия и доказательно объяснять правильность осуществленного выбора, используя профессиональную терминологию и приводя обоснованные доводы.

В данном исследовании были апробированы следующие направления квазипрофессиональной деятельности:

– целенаправленная теоретическая подготовка студентов к участию в деловых играх, для которых отбирались соответствующие организационные формы, определялся достаточный объем их содержания, осуществлялась подготовка необходимых и достаточных дидактических средств;

– практическая организация деловых игр, в ходе которых студенты не только разбирали возможные проблемные ситуации, но и отрабатывали на профессиональном уровне пути выхода из них, отслеживали принятие студентами грамотных и профессионально целесообразных решений в соответствии с заданной ситуацией, учились аргументированно отстаивать свою точку зрения, овладевали профессиональными знаниями, умениями и навыками по приобретаемой профессии;

– совместное обсуждение педагогами и студентами результатов квазипрофессиональной деятельности, определение трудностей, возникающих у студентов при выполнении практико-ориентированных заданий.

В результате студенты, выступая в роли специалиста в процессе осуществления квазипрофессиональной деятельности, начинали осознавать необходимость профессиональной подготовки, приобретали умение принимать решения, в результате чего у них формировалась готовность нести ответственность за последствия и за результаты осуществляемой ими профессиональной деятельности. Сравнение занятий, проходящих в обычном режиме и в режиме квазипрофессиональной деятельности, показало, что в последнем случае активность студентов возрастала в среднем на 25-30 %, что закономерно способствовало повышению уровня профессионального становления даже у слабо мотивированных студентов. Показателями эффективности квазипрофессиональной деятельности, на наш взгляд, являлись удовлетворенность студентов организацией профессиональной подготовки, сформированность профессиональных знаний, полнота профессионально-творческих компетенций, уровень самореализации студента, ценностно-ориентированное единство в группе. Наблюдение за квазипрофессиональной деятельностью студентов позволило нам отслеживать степень их активности на уроках, качество выполнения практико-ориентированных заданий, стремление к выполнению каждого задания в соответствии с заданными критериями.

Согласно гипотезе данного исследования, третье педагогическое условие заключается в оказании студентам дозированной помощи при возникающих в процессе профессиональной подготовки затруднениях. Данное условие было введено в процесс профессиональной подготовки студентов двух экспериментальных групп.

Реализация этого условия требовала, прежде всего, определения имеющихся у студентов способностей и склонностей, степени сформированности умений самостоятельно решать возникающие проблемы в процессе профессиональной подготовки, потребности в оказании им дозированной помощи со стороны

педагогов, что закономерно обуславливает необходимость соответствующей подготовки последних. Оказание студентам дозированной помощи осуществлялось посредством взаимодействия педагогов и студентов, которое составляет основу педагогического сопровождения и требовало:

– во-первых, выявления возникающих у студентов в процессе профессиональной подготовки трудностей, определение их учебных потребностей, наличия у них мотивации к овладению профессией, личностного отношения к самостоятельному качественному овладению профессиональными знаниями, умениями и навыками по приобретаемой профессии;

– во-вторых, целенаправленной работы с педагогическим коллективом через планомерно организуемую деятельность, направленную на повышение готовности преподавателей к педагогическому сопровождению профессионального становления студентов технического колледжа;

– в-третьих, проведение индивидуальной работы со студентами в системе взаимодействия «педагог – студент», позволяющей определить индивидуальные способности каждого студента, уровень готовности к самоорганизации и саморазвитию, выявить склонности и предпочтения каждого студента для дальнейшей организации его профессиональной подготовки.

Раскроем более подробно каждый этап.

Для выявления возникающих у студентов в процессе профессиональной подготовки трудностей нами был использован ряд различных диагностических процедур, в числе которых анкетирование, тестирование, беседа, наблюдение за ходом выполнения студентами практической работы, оценка достижений студента в профессиональной сфере. Диагностика затруднений позволяла определить индивидуальные возможности студента и выявить трудности, которые он испытывал, определить направления коррекционной работы, которые позволяли устранить трудности и реализовать его возможности. Проведение диагностических процедур было необходимо для самостоятельной оценки студентами собственных возможностей, определения собственного уровня профессионального развития и соответствия своих ожиданий прогнозируемым

результатам для целенаправленного осмысленного выбора студентом дальнейшей индивидуальной траектории профессиональной подготовки.

Обсуждение результатов диагностики проводилось в процессе совместной деятельности студентов и педагогов и позволяло не только обнаружить трудности студентов, но также построить для каждого индивидуальную траекторию успешного овладения профессиональной деятельностью, ориентированной на их осознанное саморазвитие и целенаправленный профессиональный рост. Полученные в процессе мониторинга профессиональных возможностей и способностей студентов диагностические показатели позволяли и студентам, и педагогам отслеживать динамику повышения уровня профессионального становления студентов.

Для установления степени осознания студентами необходимости в повышении уровня профессионального становления и наличия у них мотивационных установок на овладение выбранной профессией на первом этапе профессионального обучения нами было проведено анкетирование (анкеты для студентов в Приложениях 2, 3, 4), направленное на выявление возникающих у них в процессе профессиональной подготовки трудностей. На основе анализа результатов анкетирования был сформирован банк наиболее типичных учебных затруднений студентов. Первое место (62,5 % респондентов) занимали трудности, связанные с усвоением теоретического материала, содержащего не только большой объем информации, но и разнообразие понятий, которыми следует оперировать при аргументации ответа или определении последовательности выполнения необходимых действий; на втором месте (31,25 % испытуемых) стояли трудности, обусловленные владением практическими умениями, необходимыми будущему специалисту для решения профессиональных задач в измененных или незнакомых ситуациях; наименьшие затруднения (6,25% студентов) определялись сниженным уровнем интереса студентов к достижению более высоких результатов или его полным отсутствием.

В ходе опроса также был выявлен уровень потребности студентов в помощи педагогов, необходимой для устранения возникающих трудностей. 78,75 %

студентов отметили, что безусловно нуждаются в помощи; 7,5 % справляются самостоятельно; 1,25 % студентам возникающие трудности не препятствуют профессиональной подготовке; а 12,5% отметили, что не испытывают никаких трудностей. Полученные результаты дали нам основание сделать вывод, что преобладающее большинство студентов нуждалось в помощи со стороны педагогов, оказание которой наиболее эффективно возможно в процессе организации педагогического сопровождения профессионального становления студентов технического колледжа.

Наряду с диагностированием студентов на начальном этапе исследования было проведено анкетирование педагогов (Приложения 5 и 6), направленное на выявление степени понимания ими важности педагогического сопровождения профессионального становления студентов и знаний об организации и осуществлении педагогического сопровождения (Приложение 5). В диагностике приняли участие 40 преподавателей, из которых 22 человека – собственно педагоги и 18 человек – мастера производственного обучения (далее педагоги). Анализ результатов диагностического исследования показал, что 40,0 % от общего количества респондентов смогли дать ответ на вопрос о сущности педагогического сопровождения (им предлагалось завершить фразу «Педагогическое сопровождение студентов, по моему мнению, это...»). При этом педагогическое сопровождение рассматривалось ими как оказание помощи студентам и не соотносилось ни с взаимодействием, ни с сотрудничеством, ни с соуправлением. Только три человека – 7,5 % педагогов от общего числа респондентов – определили педагогическое сопровождение через тесное взаимодействие педагога и студента.

Определение качеств, необходимых педагогам при организации и осуществлении педагогического сопровождения, осуществлялось по результатам ранжирования предложенных им профессионально значимых педагогических качеств по степени их выраженности у них самих педагогов (Приложение 6). Им необходимо было присвоить качествам место в порядке степени их значимости для педагога и степень их выраженности у самих респондентов. Результаты

проведенного исследования показали, что наибольшее значение имеют три качества, которые оценивались испытуемыми как наиболее профессионально значимые для педагога, осуществляющего педагогическое сопровождение профессионального становления студентов колледжа: компетентность, эрудированность в вопросах профессии, организованность. Такие качества, как коммуникабельность, целеустремленность заняли лишь девятое и двенадцатое места, соответственно. Заинтересованности в совместной деятельности педагоги отделили лишь 14-е место, а отзывчивости – 15-е. Анализ полученных данных позволил сделать ряд следующих выводов:

а) педагоги не в полной мере осознавали качества личности педагога, необходимые для педагогического сопровождения;

б) большинство педагогов не показали наличие у них представления о качествах, которые необходимы педагогу для определения целей и направлений деятельности студентов при построении индивидуальной траектории их профессионального становления в процессе педагогического сопровождения;

в) опрашиваемые педагоги не в полной мере были готовы к педагогическому сопровождению и указывали на необходимость дополнительной специальной подготовки к осуществлению педагогического сопровождения профессионального становления студентов колледжа с целью повышения его уровня.

Таким образом, правомерно было утверждать, что эффективность педагогического сопровождения зависима от готовности педагогов колледжа к его организации, что обуславливала необходимость их соответствующей методической подготовки, для чего нами разработана многоуровневая программа повышения готовности преподавателей к педагогическому сопровождению профессионального становления студентов технического колледжа (Приложение 1).

Уровневость программы позволила педагогам осуществлять выбор требуемого уровня дозированной помощи, который зависел от степени сформированности у них профессионально-значимых знаний, умений и навыков и

практического опыта производственной или педагогической деятельности, поэтому в программе был отражен план реализации намеченной деятельности для достижения конкретных результатов в подготовке педагогов на каждом уровне. Уровневая организация методической подготовки преподавателей предполагала уровневое усложнение их профессионально-педагогической деятельности, осуществляемой в процессе педагогического сопровождения. Наряду с этим понятие уровневости не просто связано с этапами методической подготовки педагогов, но в первую очередь регулировало постепенное усложнение рассматриваемых ими вопросов, вовлечение педагогов в аналитическую деятельность по рассмотрению практических аспектов собственных действий при взаимодействии со студентами в ходе педагогического сопровождения. Наличие уровней сложности обеспечивало этапность в подготовке педагогов, начиная с приобретения на первой ступени теоретических знаний о сущности педагогического сопровождения и заканчивая анализом на третьей ступени результативности осуществляемого ими педагогического сопровождения профессионального становления студентов колледжа.

На первой ступени работы по программе с целью формирования у педагогов необходимого представления об эффективном педагогическом сопровождении были использованы такие организационные формы, как инструктивно-ознакомительная лекция, инструктивный методический семинар, повторительно-обобщающий семинар, методический консилиум, обзорная лекция, самоподготовка и т. д. в результате педагоги получили необходимую и достаточную информацию о цели и задачах педагогического сопровождения; о значимости педагогического сопровождения как средства повышения уровня профессионального становления студентов; направлениях деятельности педагогов и студентов при осуществлении педагогического сопровождения; о предъявляемых к ним требованиях, обеспечивающих результативность профессиональной подготовки студентов при реализации педагогического сопровождения.

По завершении первой ступени программы методической подготовки педагогов было проведено их повторное анкетирование, результаты которого показали положительную динамику в уровне понимания преподавателями сути педагогического сопровождения профессионального становления студентов технического колледжа. Так, 65,0 % понимали продуктивность сотрудничества педагога и студентов в процессе взаимодействия; 87,5 % считали, что оказание педагогами студентам необходимой помощи прямо пропорционально отражается на повышении уровня их профессионального становления по выбранной специальности; 60,0 % педагогов высоко оценили свою готовность к мотивированию студентов на качественное овладение профессиональными умениями и навыками. Таким образом, ясно, что у всех педагогов сложилось четкое представление об организации и осуществлении педагогического сопровождения профессионального становления студентов.

На второй ступени сложности методическая подготовка педагогов к педагогическому сопровождению профессионального становления студентов осуществлялась посредством реализации «Программе методического семинара перспективного преподавателя» посредством использования таких более сложных форм работы, как проблемная лекция, практикум, обзорная лекция, информационная лекция, лекция «вдвоем», круглый стол, а также подготовка педагогами аналитического материала о результативности их собственной деятельности. Параллельно с педагогами было проведено системное обсуждение промежуточных результатов, что позволило показать педагогам влияние педагогического сопровождения на повышение уровня профессионального становления студентов. Приведем план одного из апробированных вариантов построения обсуждения: 1) анализ индивидуальных достижений студентов в контексте результативности деятельности всей группы; 2) выявление проблемных зон, возникающих у студентов в процессе профессиональной подготовки; 3) определение направлений совместной деятельности педагогов и студентов в процессе педагогического сопровождения, оказывающих влияние на уровень профессиональной подготовки (обмен опытом).

Обсуждение с педагогами проводилось в форме тематических дискуссий, например: «Выявление проблем», «Индивидуальная траектория в профессиональной подготовке студента», «Креативный подход к профессиональной подготовке студента». Приведем пример дискуссии на тему «Выявление проблем». Преподавателям давалась инструкция: в рабочих группах (в количестве 5-6 человек) выявить, обсудить и описать на листе бумаги причины, мешающие эффективному сотрудничеству педагогов и студентов и их совместной деятельности в процессе педагогического сопровождения как средства повышения уровня профессиональной подготовки студентов; необходимо было выявить препятствия, которые мешали педагогам и студентам изменять свои установки; обсудить предлагаемые в группе способы преодоления возникающих препятствий и представить на обсуждение результаты работы группы, определив спикера их числа участников группы, который способен перед всем коллективом обосновать позицию своей группы, доказать ее правомерность и ответить на вопросы участников других.

Результаты тематических дискуссий показали, что в качестве наиболее частых причин, снижающих эффективность педагогического сопровождения профессионального становления студентов: 1) нехватка у педагогов времени на системное осуществление педагогического сопровождения; 2) отсутствие у них достаточного опыта в построении доверительных отношений со студентами на уровне сотрудничества; 3) обнаруживаемая у студентов боязнь повторной неудачи. В результате было принято совместное решение составить памятку для педагогов «Разрешение возможных проблем при осуществлении педагогического сопровождения студентов». Таким образом, реализация многоуровневой программы методической подготовки педагогов к организации педагогического сопровождения профессионального становления студентов позволила сделать вывод, что педагоги овладели умением самостоятельно выявлять, анализировать и оценивать сильные и слабые стороны, как своей деятельности, так и учебно-профессиональной деятельности студентов, обнаружили осознанность собственных действий и усилий, направленных на оказание студентам

дозированной помощи при разрешении возникающих у них в процессе профессиональной подготовки затруднений.

Для формирования у преподавателей готовности к выявлению возможных трудностей, возникающих у студентов в процессе профессиональной подготовки, они оснащались такими методами диагностирования, как: наблюдение за студентами на теоретических и практических занятиях; анализ результатов осуществляемой студентами деятельности; анкетирование с использованием ответов закрытого и открытого типа; ранжирование студентов внутри группы на основе рейтинговой оценки их деятельности. Преподаватели овладевали способами обучения студентов самоанализу эффективности выполняемой практической деятельности, выявления степени соответствия продукта критериям практической деятельности и процесса достижения поставленных целей; а также самооценки и взаимооценки результатов практической работы. Таким образом, можно считать, что основными показателями готовности педагогов к педагогическому сопровождению профессионального становления студентов технического колледжа является их умение научить студента действовать самостоятельно, выявлять их учебные потребности, наличие у них мотивации и личностного отношения к самостоятельному качественному овладению профессиональными знаниями, умениями и навыками по приобретаемой профессии.

Кроме того, взаимодействие педагогов и студентов в процессе педагогического сопровождения способствовало объединению их интересов и стремлений, стимулированию деятельностной активности студентов и повышению их мотивации к качественному овладению профессией. В связи с этим представляется целесообразным описать процесс оказания педагогами дозированной помощи студентам при осуществлении педагогического сопровождения. В качестве организационных форм нами были использованы: совместное выполнение студентами небольших по объему проектов, представляемых впоследствии на конкурс; совместная демонстрация на одном из этапов урока освоенных рабочих приемов; организация консультационных часов,

индивидуальных бесед, коллективных упражнений, направленных на взаимное принятие, снятие барьеров в общении, на формирование положительного отношения к профессиональной деятельности и на развитие способностей студентов к саморазвитию.

В качестве примера приведем выполнение упражнения «Вместе мы сила», в котором принимали участие студенты двух экспериментальных групп и педагоги, осуществлявшие педагогическое сопровождение данных студентов. Участникам упражнения было предложено объединиться в равные группы по четыре-пять человек и поочередно выполнить ряд заданий. Следует особо отметить, что каждое последующее задание участники выполняли только после того, как полученное задание заканчивала выполнять каждая группа.

Задание 1: дать название группе, используя как можно больше первых букв имен входящих в нее участников.

Задание 2: записать по два утверждения, которое участники группы считают наиболее правильными при общении с окружающими людьми. При этом каждое утверждение следует начинать со слов «Общаясь с людьми, всегда нужно говорить уважительно, потому что ...». Предложения всех участников записываются на бумаге и затем озвучиваются одним из участников. Остальные участники группы отвечают на уточняющие вопросы педагога и других участников.

Задание 3: выполняется в кругу. Начинает один из участников, который бросает клубок любому выбранному им участнику со словами: «Я кидаю данный клубок радости ... (называет имя участника), потому что он(а) ...» и при этом называет качество, присущее данному участнику (добрый, справедливый, умный и т. д.). Нить кидающего клубок участника остается у него в руках, в результате по окончании упражнения между участниками образуется «паутина» из нитей. После этого ведущий просит поочередно смотать нить снова в клубок. Освободившиеся участники оказывают помощь участникам, сматывающим нить в клубок.

Цель данного упражнения – осмысление участниками важности уважительного общения с окружающими людьми и осознание ими возможностей получения необходимой помощи при возникновении разного рода трудностей. Выполнение данного упражнения позволило участникам пересмотреть или задуматься о способах взаимодействия с другими людьми: со стороны студентов – осознать возможности получения помощи при возникновении трудностей, в том числе и в процессе профессиональной подготовки; со стороны педагогов – определить уровень сформированности у студентов умения искать пути выхода из затруднительных ситуаций. Выполнение данного упражнения способствовало формированию у участников способности к продуктивному взаимодействию в процессе педагогического сопровождения.

### **2.3. Анализ и интерпретация результатов экспериментальной работы по педагогическому сопровождению профессионального становления студентов технического колледжа**

В третьем параграфе второй главы представлено описание количественных и качественных результатов исследования, их объяснение и обоснование.

На формирующем этапе эксперимента в исследовании приняли участие 80 студентов Костанайского технического колледжа трех специальностей (100 % от общего количества обучающихся на данном курсе по данным специальностям), что подтверждает репрезентативность выборки по отношению к общей генеральной совокупности студентов. Студенты, принимавшие участие в эксперименте, являются респондентами и входят в состав экспериментальных групп: ЭГ-1 (студенты, обучающиеся по специальности 0508000 – Организация питания квалификация 0508012 Повар – 26 человек;) и ЭГ-2 (студенты, обучающиеся по специальности 0513000 Маркетинг по отраслям квалификация 0513012 Продавец продовольственных товаров – 27 человек), в которых отслеживалась эффективность педагогических условий, и одной контрольной группы – КГ (студенты, обучающиеся по специальности 1211000 Швейное производство и моделирование квалификация 1211062 Портной – 27 человек), в

которой работы была организована в традиционном режиме профессиональной подготовки проводимой в колледже. При этом в одной экспериментальной группе (ЭГ-1) проверялась достаточность двух педагогических условий, первое из которых выступает необходимым и базовым, а в другой (ЭГ-2) – всего комплекса.

Данные формирующего этапа эксперимента представлены в следующей последовательности: анализ результатов по отдельным критериям оценки уровня профессионального становления студентов колледжа (мотивационно-ценностного, регулятивно-деятельностного и рефлексивного); аргументация и анализ результатов эксперимента по изменению главного результата – уровня профессиональной подготовки студентов колледжа на формирующем этапе экспериментальной работы.

**Таблица 13 – Результаты соотношения респондентов по мотивационно-ценностному критерию (формирующий этап эксперимента)**

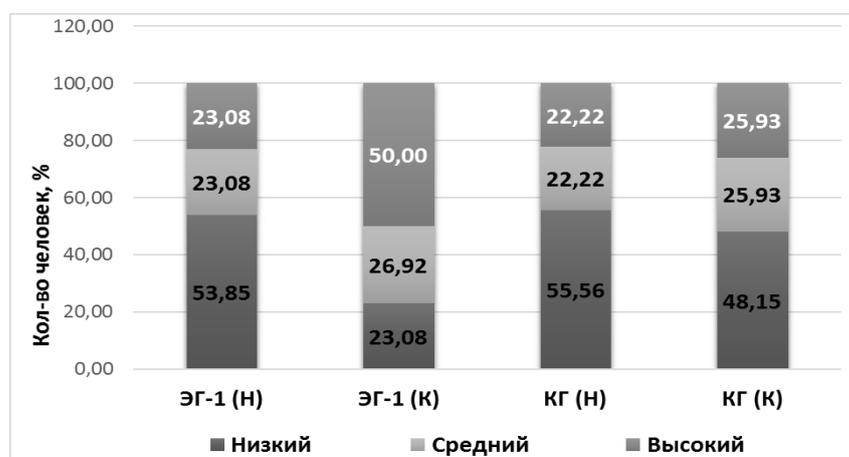
| Группы   | Уровень мотивационно-ценностного критерия |       |         |       |        |       |
|----------|---|-------|---------|-------|--------|-------|
|          | Высокий                                   |       | Средний |       | Низкий |       |
|          | к-во                                      | %     | к-во    | %     | к-во   | %     |
| ЭГ-1 (Н) | 6   | 23,08 | 6       | 23,08 | 14     | 53,83 |
| ЭГ-1 (К) | 13  | 50,00 | 7       | 26,92 | 6      | 23,08 |
| ЭГ-2 (Н) | 7   | 25,93 | 5       | 18,52 | 15     | 55,56 |
| ЭГ-2 (К) | 16  | 59,26 | 6       | 22,22 | 5      | 18,52 |
| КГ (Н)   | 6   | 22,22 | 6       | 22,22 | 15     | 55,56 |
| КГ (К)   | 7   | 25,93 | 7       | 25,93 | 13     | 48,15 |

Анализ представленных в таблице данных показывает, что начальные показатели у студентов экспериментальных групп в среднем составляют: высокий уровень по первому критерию – 24,51 %; средний уровень – 20,80 %; при этом основная часть студентов данных групп на формирующем этапе имеет низкий уровень – 54,70 %. Студенты контрольной группы показывают средний и высокий уровни мотивации и ценностных ориентаций на начало эксперимента – 22,22 %, тогда как низкий уровень выявлен у 55,56 % студентов. Данные таблицы 11 доказывают, что на начало эксперимента все группы (КГ, ЭГ-1, ЭГ-2) по мотивационно-ценностному критерию были примерно равны. Это значит, что у большинство студентов на начальном этапе не обнаруживается четких целевых

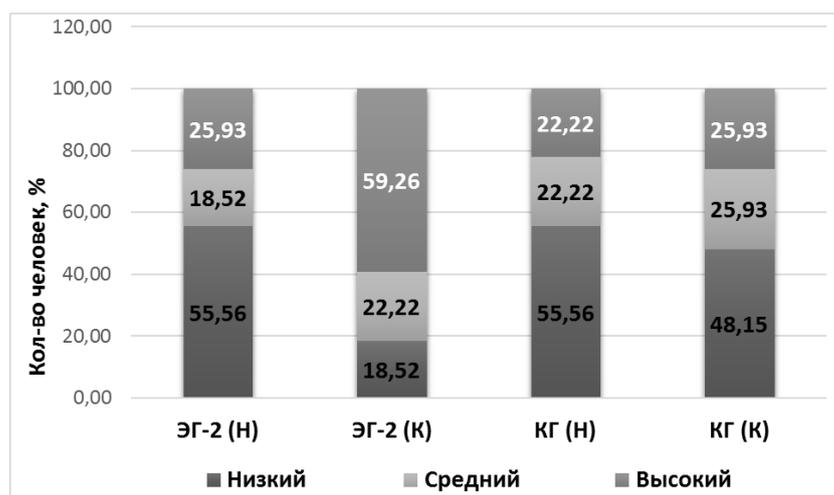
установок, слабо проявляется ориентирование в выдвижении целевых ориентиров, прослеживается слабая мотивация к достижению высоких результатов в процессе профессиональной подготовки из-за отсутствия четкого представления об ее организации, что в свою очередь способствует повышению их неудовлетворенности, отразившейся в снижении результата по мотивационно-ценностному критерию.

В ЭГ-1 и ЭГ-2 на конец проведения эксперимента прирост по мотивационно-ценностному критерию составляет: на низком уровне – (– 33,91%), на среднем уровне – (– 3,77%), на высоком уровне – (+ 30,13%). Количественный показатель в экспериментальных группах на конец эксперимента в среднем увеличился в 2,23 раза, тогда как низкий уровень уменьшился в 2,67 раза. О положительной динамике свидетельствует увеличение респондентов с высоким уровнем. Следует отметить, что более существенный результат по данному критерию показали студенты ЭГ-2, где увеличение наблюдается в 2,28 раза (на начало – 25,93 %, на конец – 59,26 %), соответственно прирост – 33,33 %. Прирост в первой экспериментальной группе (ЭГ-1) составил – 26,92%, так как количество студентов с высоким уровнем на конец эксперимента тоже увеличилось в 2,17 раз.

Наглядно количественное изменение респондентов по мотивационно-ценностному критерию отражено в диаграммах на рисунках 4, 5.



**Рисунок 4 – Результаты сравнения данных по мотивационно-ценностному критерию в группах ЭГ-1 и КГ на формирующем этапе эксперимента**



**Рисунок 5 – Результаты сравнения данных по мотивационно-ценностному критерию в группах ЭГ-2 и КГ на формирующем этапе эксперимента**

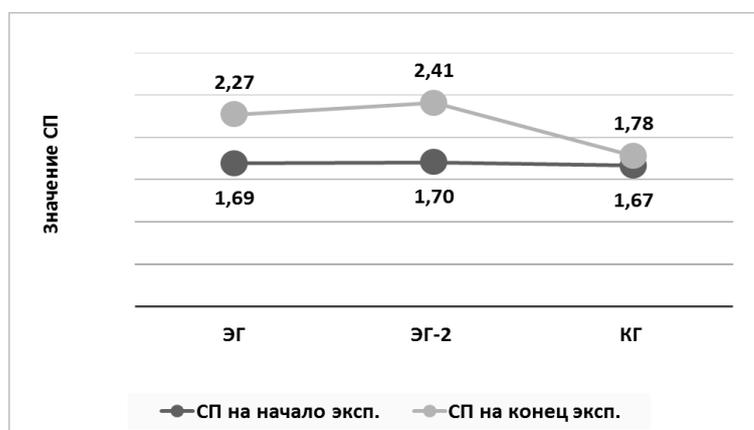
Полученные данные показывают, что во второй экспериментальной группе прирост студентов с высоким уровнем относительно рассматриваемого критерия больше в 1,24 раза, чем в первой. В контрольной группе прирост студентов на конец эксперимента показавших средний и высокий уровень по мотивационно-ценностному критерию составил – (+3,71), а низкий – (– 7,41). Увеличение количества студентов экспериментальных групп, показавших высокий уровень по первому критерию и незначительный прирост в контрольной группе, позволяет констатировать правильный подбор педагогических условий при проведении экспериментальной деятельности. Изменение значений математических коэффициентов по первому критерию отражается в таблице 14.

**Таблица 14 – Динамика изменения значений математических коэффициентов при оценке мотивационно-ценностного критерия (формирующий этап)**

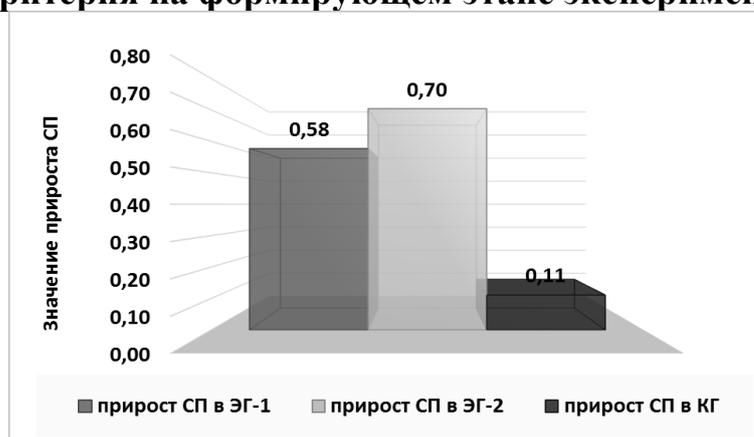
| Коэффициенты | Группы |       |       |       |       |       |
|--------------|--------|-------|-------|-------|-------|-------|
|              | ЭГ-1   |       | ЭГ-2  |       | КГ    |       |
| СП           | 1,692  | 2,269 | 1,704 | 2,407 | 1,667 | 1,778 |
| G по СП      | 0,58   |       | 0,70  |       | 0,11  |       |
| КЭ           | 1,02   | 1,28  | 1,02  | 1,35  | –     | –     |
| G по КЭ      | 0,26   |       | 0,33  |       | –     | –     |

Абсолютный прирост на формирующем этапе эксперимента по СП по группам составил: ЭГ-1 – 0,58, ЭГ-2 – 0,70 и КГ – 0,11. Полученные данные показали, что в ЭГ-2 абсолютный прирост на 0,58 больше, чем в группе КГ и на

0,12 больше, чем в ЭГ-1. Эти данные находят наглядное подтверждение на рисунках 6, 7.



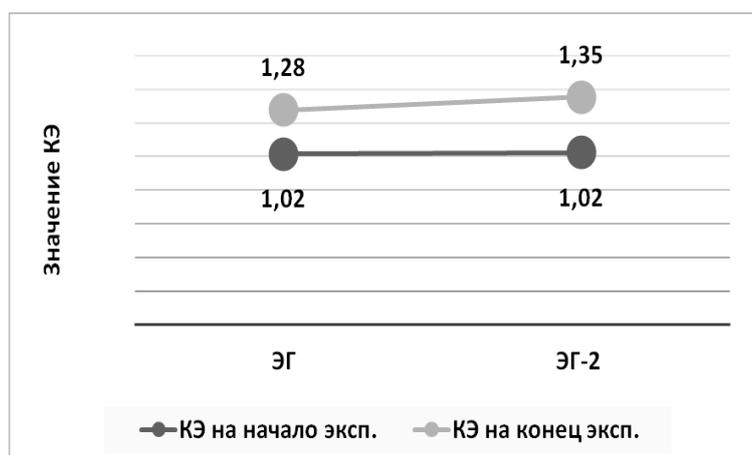
**Рисунок 6 – Результаты СП по оценке изменений мотивационно-ценностного критерия на формирующем этапе эксперимента**



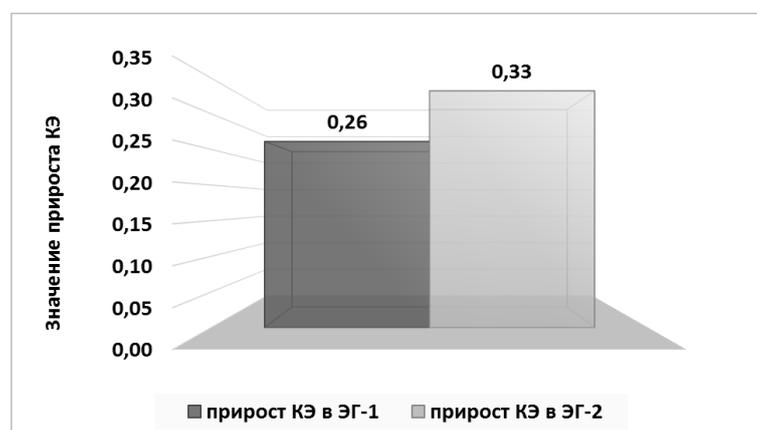
**Рисунок 7 – Результаты прироста СП по оценке изменений мотивационно-ценностного критерия на формирующем этапе эксперимента**

Полученные результаты позволяют утверждать, что по первому (мотивационно-ценностному) критерию продвижение студентов на более высокий уровень в группах ЭГ-1 и КГ идет медленнее, чем в ЭГ-2. Это доказывает, что интенсивность перехода студентов на более высокий уровень в группе ЭГ-2 обеспечивается введением комплекса всех педагогических условий. В ЭГ-2 также отмечается положительная динамика изменения значений математических коэффициентов при оценке мотивационно-ценностного критерия на формирующем этапе экспериментальной работы, о чем свидетельствует прирост коэффициента эффективности – 0,33, что больше прироста по  $K_Э$  на 0,07, чем в ЭГ-1. Следует отметить, что на конец эксперимента в ЭГ-1 и ЭГ-2 значение

коэффициента эффективности – больше единицы. Изменение значений коэффициента эффективности и его прироста отражено на рисунках 8 и 9.



**Рисунок 8 – Результаты КЭ по оценке мотивационно-ценностного критерия на формирующем этапе эксперимента**



**Рисунок 9 – Результаты прироста КЭ по оценке мотивационно-ценностного критерия на формирующем этапе эксперимента**

Достоверность полученных результатов оценки мотивационно-ценностного критерия доказывается посредством использования непараметрического критерия  $\chi^2$  (хи-квадрат). Данный критерий не предполагает предварительного вычисления параметров распределения и не требует рассмотрения анализируемого статистического распределения как функции. Нулевая гипотеза ( $H_0$ ) состоит в предположении, что уровень студентов по мотивационно-ценностному критерию в КГ и ЭГ-1, ЭГ-2 – одинаков; согласно альтернативной гипотезе ( $H_1$ ), уровень студентов по мотивационно-ценностному критерию в КГ и ЭГ-1, ЭГ-2 – не одинаков. Расчетные данные, представленные в таблице 13, показывают, что в ЭГ-2 подтверждается альтернативная гипотеза ( $H_1$ ), так как  $\chi^2_{\text{набл.}} > \chi^2_{\text{крит}}$

(7,15 > 5,99), тогда как в ЭГ-1  $\chi^2_{\text{набл.}} < \chi^2_{\text{крит.}}$ , (4,36 < 5,99), что подтверждает недостаточность введения двух условий для повышения мотивационно-ценностного критерия.

Исходя из полученных данных мы сделали вывод, что повышение уровня студентов по мотивационно-ценностному критерию является следствием целенаправленного введения комплекса педагогических условий и не может объясняться случайным стечением обстоятельств или другими случайно возникшими причинами (таблица 15).

**Таблица 15 – Результаты расчета критерия  $\chi^2$  при оценке изменений мотивационно-ценностного критерия**

| Группы    | Значение $\chi^2$ набл. | Значение $\chi^2$ крит. | P      |
|-----------|-------------------------|-------------------------|--------|
| КГ и ЭГ-1 | 4,36                    | 5,99                    | 0,1129 |
| КГ и ЭГ-2 | 7,15                    |                         | 0,0280 |

Полученные результаты формирующего этапа эксперимента относительно изменений регулятивно-деятельностного критерия представлены в таблице 16.

**Таблица 16 – Сравнение динамики результатов относительно изменения уровня регулятивно-деятельностного критерия (формирующий этап эксперимент)**

| Группы   | Уровень регулятивно-деятельностного критерия |       |         |       |         |       |
|----------|--|-------|---------|-------|---------|-------|
|          | Низкий                                       |       | Средний |       | Высокий |       |
|          | к-во   | %     | к-во    | %     | к-во    | %     |
| ЭГ-1 (Н) | 14   | 53,85 | 7       | 26,92 | 5       | 19,23 |
| ЭГ-1 (К) | 7  | 26,92 | 6       | 23,08 | 13      | 50,00 |
| ЭГ-2 (Н) | 15   | 55,56 | 6       | 22,22 | 6       | 22,22 |
| ЭГ-2 (К) | 6  | 22,22 | 6       | 22,22 | 15      | 55,56 |
| КГ (Н)   | 15   | 55,56 | 6       | 22,22 | 6       | 22,22 |
| КГ (К)   | 14   | 51,85 | 7       | 25,93 | 6       | 22,22 |

Сравнение полученных данных по регулятивно-деятельностному критерию показывает, что все группы на начало эксперимента примерно были равны. Так, по регулятивно-деятельностному критерию только часть студентов экспериментальных групп показала средний уровень (24,57 %) и высокий уровень (20,73 %), основное количество студентов имели на начало эксперимента низкий уровень – 54,70 %. Студенты контрольной группы, по данному критерию, также показывали на начало эксперимента низкий уровень (55,56%). Остальная часть студентов контрольной группы в равном количестве показали средний уровень (22,22 %) и высокий уровень (22,22 %).

После целенаправленного проведения запланированной экспериментальной работы количество студентов экспериментальных групп, которые показали на конец эксперимента высокий уровень по регулятивно-деятельностному критерию в среднем выросло в 2,55 раз, тогда как с низким уровнем снизилось в 2,25 раз. Соответственно прирост по регулятивно-деятельностному критерию у студентов экспериментальных групп на конец эксперимента составил: (– 30,13 %) – низкий уровень, (– 1,92 %) – средний уровень, (+32,05 %) – высокий уровень. Анализируя результаты и сравнивая прирост показателя регулятивно-деятельностного критерия ЭГ-2 (прирост 33,34 %) с приростом показателя регулятивно-деятельностного критерия ЭГ-1 (прирост 30,77 %), становится видно, что прирост студентов с высоким уровнем ЭГ-1 в 1,08 раз меньше прироста студентов в ЭГ-2. В ЭГ-2 прирост составил 33,34 %. Это наиболее высокий результат, так как в данной группе просматривается существенный рост студентов, показавших по регулятивно-деятельностному критерию на конец эксперимента высокий уровень. В КГ количество студентов, показавших на начало эксперимента и на конец эксперимента высокий уровень по регулятивно-деятельностному критерию, не изменилось и соответствует 22,22 %. Наряду с этим в ЭГ-2 наблюдается превалирование прироста студентов (–33,33 %), имеющих низкий уровень, по сравнению с результатами ЭГ-1, где наблюдаемый прирост составил (– 26,93 %). На рисунках 10, 11 наглядно показано соотношение результатов в группах респондентов относительно изменения второго регулятивно-деятельностного критерия. Данные результаты подтверждают, что по регулятивно-деятельностному критерию прирост студентов, имеющих низкий уровень, в ЭГ-1 в 1,24 раза меньше прироста студентов в ЭГ-2.

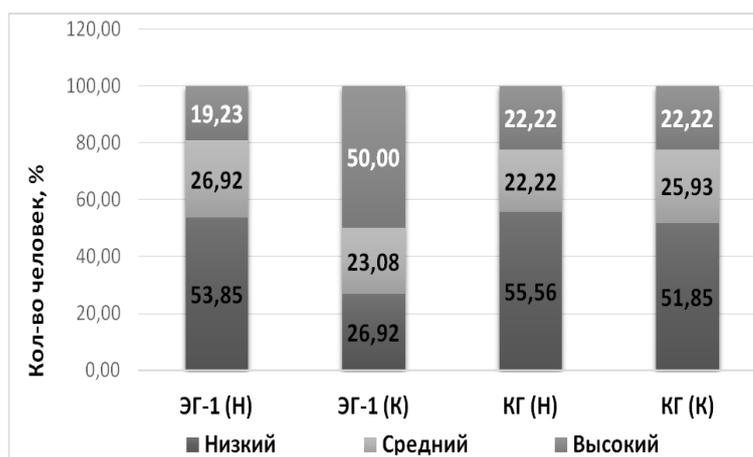


Рисунок 10 – Результаты сравнения данных по регулятивно-деятельностному критерию в группах ЭГ-1 и КГ на формирующем этапе эксперимента

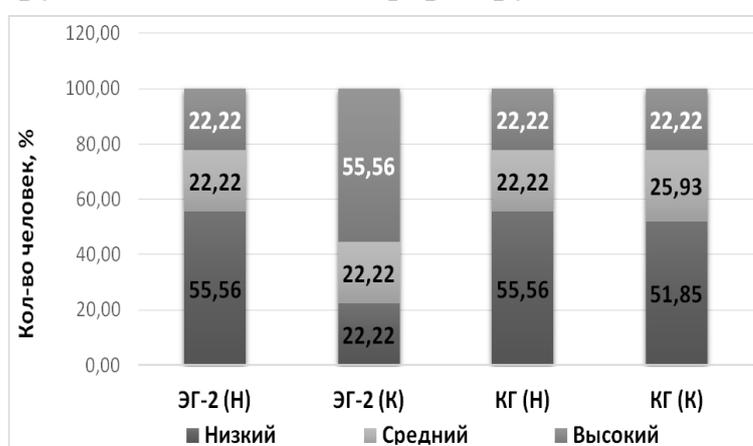


Рисунок 11 – Результаты сравнения данных по регулятивно-деятельностному критерию в группах ЭГ-2 и КГ на формирующем этапе эксперимента

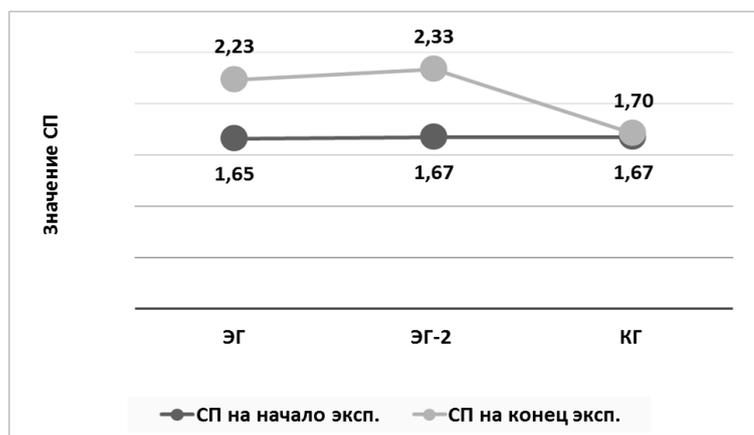
В КГ прирост студентов с низким уровнем изменился незначительно, так как только один студент показал на конец эксперимента по регулятивно-деятельностному критерию средний уровень (прирост 3,71 %). Изменение значений математических коэффициентов по второму критерию дают возможность проследить данные таблицы 17.

Таблица 17 – Динамика изменения значений математических коэффициентов при оценке регулятивно-деятельностного критерия (формирующий этап эксперимента)

| Коэффициенты | Группы |       |       |       |       |       |
|--------------|--------|-------|-------|-------|-------|-------|
|              | ЭГ-1   |       | ЭГ-2  |       | КГ    |       |
| СП           | 1,654  | 2,231 | 1,667 | 2,333 | 1,667 | 1,704 |
| G            | 0,58   |       | 0,67  |       | 0,04  |       |
| КЭ           | 0,99   | 1,31  | 1,00  | 1,37  | –     | –     |

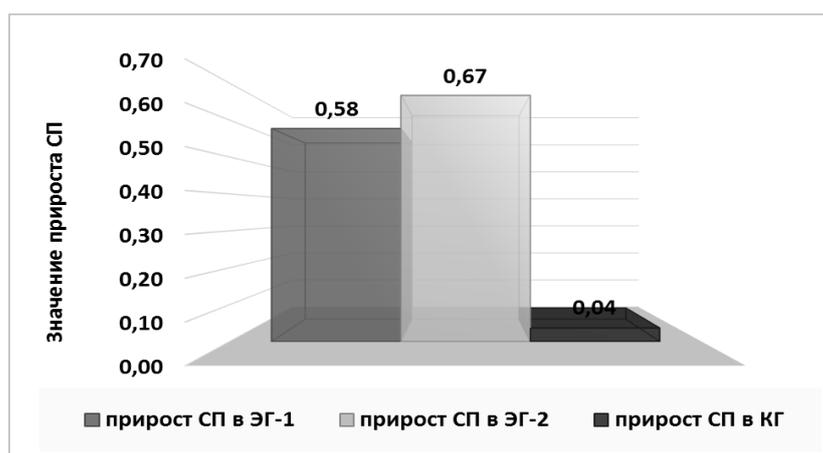
Результаты, представленные в таблице 17, позволяют получить объективную оценку эффективности проведённой экспериментальной работы относительно второго критерия. Сравнение показателей абсолютного прироста по

СП в ЭГ-2 (0,67) и в КГ (0,04) показывает, что в КГ на 0,63 значение меньше, чем в группе ЭГ-2. Сравнивая значения показателя абсолютного прироста по СП в экспериментальных группах, мы убедились, что в ЭГ-2 (0,67) показатель больше на 0,09, чем в группе ЭГ-1 (0,58). Эти данные наглядно подтверждаются на рисунках 12, 13.



**Рисунок 12 – Результаты значения СП по оценке изменений регулятивно-деятельностного критерия (формирующий этап эксперимента)**

Анализ отображенных на рисунках данных позволяет считать доказанным тот факт, что переход студентов колледжа на более высокий уровень по регулятивно-деятельностному критерию идет быстрее в экспериментальной группе ЭГ-2, чем в остальных группах.



**Рисунок 13 – Результаты прироста СП по оценке изменений регулятивно-деятельностного критерия на формирующем этапе эксперимента**

Рассматривая значение  $K_{Э}$  мы удостоверились в том, что на конец формирующего этапа эксперимента в экспериментальных группах данное значение больше единицы. В ЭГ-1 значение коэффициента эффективности ниже

на 0,06, чем в ЭГ-2, соответственно и прирост в ЭГ-2 (0,37), что на 0,06 больше, чем в ЭГ-1 (прирост 0,32). Это подтверждает недостаточность использования в ЭГ-1 двух условий. Введение комплекса педагогических условий в группе ЭГ-2 позволяет отметить положительную динамику и ещё раз подтверждает эффективность экспериментальной деятельности, проведенной в данной группе. На рисунках 14, 15 наглядно представлено изменение значений КЭ и его прироста относительно регулятивно-деятельностного критерия в ходе формирующего этапа эксперимента.

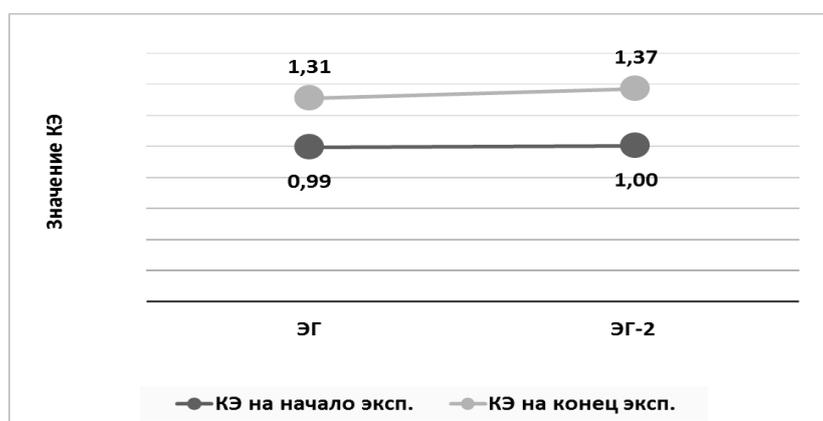


Рисунок 14 – Изменение значения КЭ относительно регулятивно-деятельностного критерия в ходе формирующего этапа эксперимента

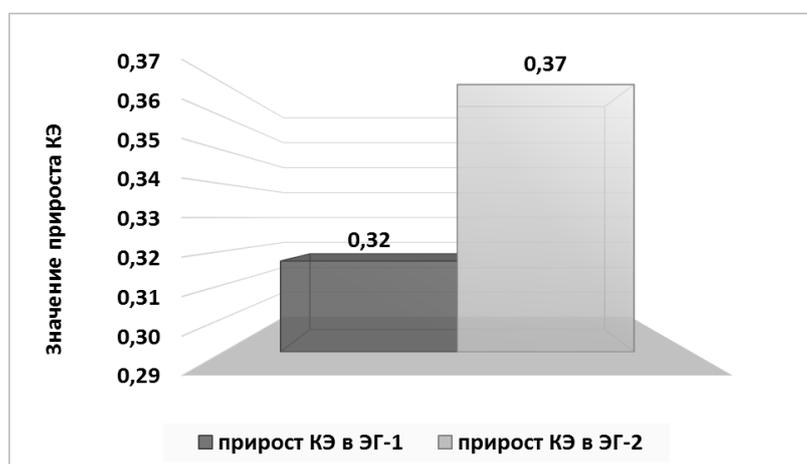


Рисунок 15 – Результаты прироста КЭ по оценке регулятивно-деятельностного критерия на формирующем этапе эксперимента

Согласно нулевой гипотезе ( $H_0$ ), показатели регулятивно-деятельностного критерия у студентов КГ, ЭГ-1 и ЭГ-2 одинаковы; согласно же альтернативной гипотезе ( $H_1$ ) – не одинаковы, что подтверждается данными, представленными в таблице 18.

**Таблица 18 – Результаты расчета критерия  $\chi^2$  при оценке изменений по регулятивно-деятельностному критерию (формирующий этап эксперимента)**

| Группы    | Значение $\chi^2_{\text{набл.}}$ | Значение $\chi^2_{\text{крит.}}$ | P      |
|-----------|----------------------------------|----------------------------------|--------|
| КГ и ЭГ-1 | 4,97                             | 5,99                             | 0,0832 |
| КГ и ЭГ-2 | 7,13                             |                                  | 0,0282 |

При этом данные студентов группы ЭГ-2, в которой  $\chi^2_{\text{набл.}} > \chi^2_{\text{крит.}}$  (7,13 > 5,99) подтверждают правомерность внедрения всего комплекса педагогических условий, так как результаты, полученные в ЭГ-1, где  $\chi^2_{\text{набл.}} < \chi^2_{\text{крит.}}$  (4,97 < 5,99), где реализовывалось два педагогических условия из предложенного нами комплекса недостаточны для повышения уровня профессионального становления студентов колледжа. Приведенные аргументы позволяют нам считать доказанным, что переход студентов на более высокий уровень по регулятивно-деятельностному критерию является следствием целенаправленного введения комплекса педагогических условий и не может объясняться случайным стечением обстоятельств или другими случайно возникшими причинами.

В таблице 19 представлена динамика результатов относительно рефлексивного критерия. Данные результаты позволяют сравнивать значения студентов всех групп, показанные ими на начало и на конец проведенного эксперимента. Полученные данные по рефлексивному критерию показывают, что подавляющее большинство студентов экспериментальных групп на начало эксперимента обнаруживают в среднем низкий уровень (54,70 %), тогда как высокий уровень в среднем на начало эксперимента проявляют только по 22,65 % соответственно.

Следует отметить, что в контрольной группе на начало формирующего этапа эксперимента по рефлексивному критерию основная часть студентов также показывает низкий уровень (55,56 %), а средний и высокий уровни – по 22,22 %, что свидетельствует об отсутствии значительных расхождений в уровнях студентов контрольной и экспериментальной групп.

**Таблица 19 – Сравнение динамики результатов относительно изменения уровня рефлексивного критерия (формирующий этап эксперимента)**

| Группы   | Уровень рефлексивного критерия |       |         |       |         |       |
|----------|--------------------------------|-------|---------|-------|---------|-------|
|          | Низкий                         |       | Средний |       | Высокий |       |
|          | к-во                           | %     | к-во    | %     | к-во    | %     |
| ЭГ-1 (Н) | 14                             | 53,85 | 6       | 23,08 | 6       | 23,08 |
| ЭГ-1 (К) | 7                              | 26,92 | 8       | 30,77 | 11      | 42,31 |
| ЭГ-2 (Н) | 15                             | 55,56 | 6       | 22,22 | 6       | 22,22 |
| ЭГ-2 (К) | 7                              | 25,93 | 6       | 22,22 | 14      | 51,85 |
| КГ (Н)   | 15                             | 55,56 | 6       | 22,22 | 6       | 22,22 |
| КГ (К)   | 15                             | 55,56 | 6       | 22,22 | 6       | 22,22 |

На конец эксперимента количество студентов с высоким уровнем профессионального становления относительного рефлексивного критерия в среднем выросло в экспериментальных группах в 2,08 раза, тогда как на низком уровне уменьшилось в 2,07 раза. В результате в экспериментальных группах изменения низкого уровня составляет (-28,22%) за счет перехода студентов на другие уровни: на средний, где прирост составил 3,85 % и высокий – прирост составил 24,43 %. При этом наиболее существенно (в 2,33 раза) по рефлексивному критерию выросло количество респондентов с высоким уровнем в ЭГ-2, где прирост составил 29,63 %, тогда как в ЭГ-1 количество студентов, показавших на конец эксперимента по рефлексивному критерию высокий уровень, возросло в 1,83 раза (прирост составил 19,23%).

Таким образом, можно утверждать, что по рефлексивному критерию прирост респондентов, имеющих высокий уровень, в ЭГ-2 в 1,54 раза больше прироста студентов в ЭГ-1. Количество студентов с низким уровнем по рефлексивному критерию в ЭГ-2 составляет -29,63 %, в ЭГ-1 -26,93%, что в 1,10 раза меньше чем в ЭГ-2. На рисунках 16, 17 наглядно показано соотношение результатов в группах респондентов относительно изменения третьего – рефлексивного критерия:

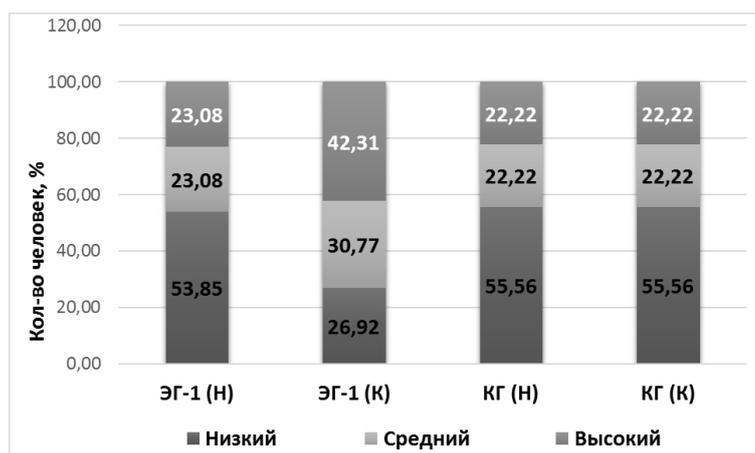


Рисунок 16 – Результаты сравнения данных по рефлексивному критерию в группах ЭГ-1 и КГ на формирующем этапе эксперимента

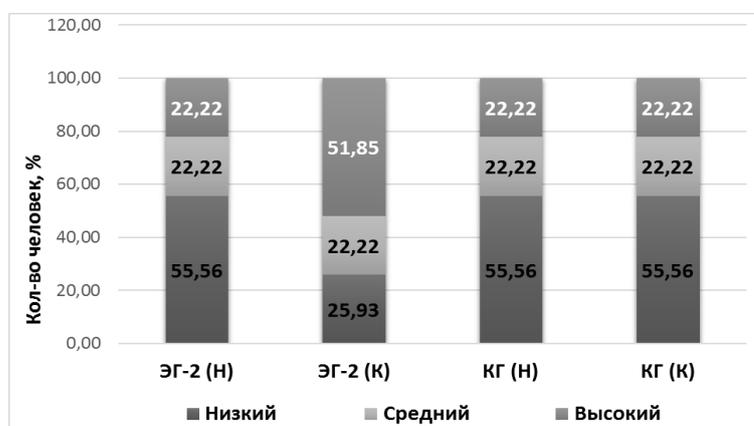


Рисунок 17 – Результаты сравнения данных по рефлексивному критерию в группах ЭГ-2 и КГ на формирующем этапе эксперимента

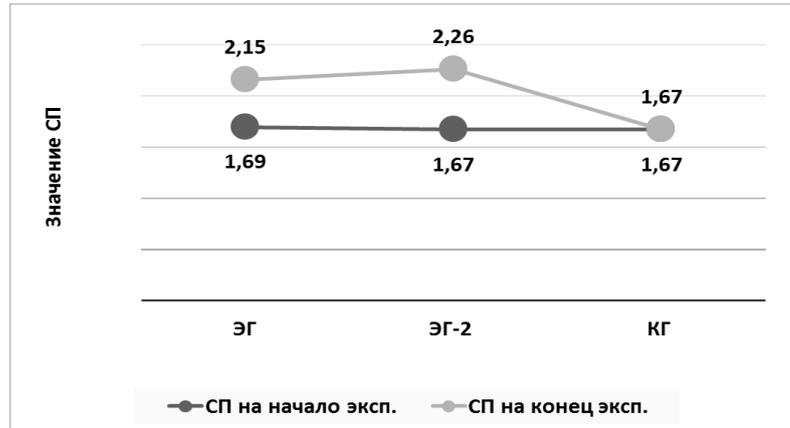
В таблице 20 отражаются данные по изменению значений коэффициентов по рефлексивному критерию, из которой виден абсолютный прирост по СП в ЭГ-2 (0,59), что на 0,13 больше, чем в группе ЭГ-1 (0,46).

Таблица 20 – Динамика изменения значений математических коэффициентов при оценке рефлексивного критерия (формирующий этап эксперимента)

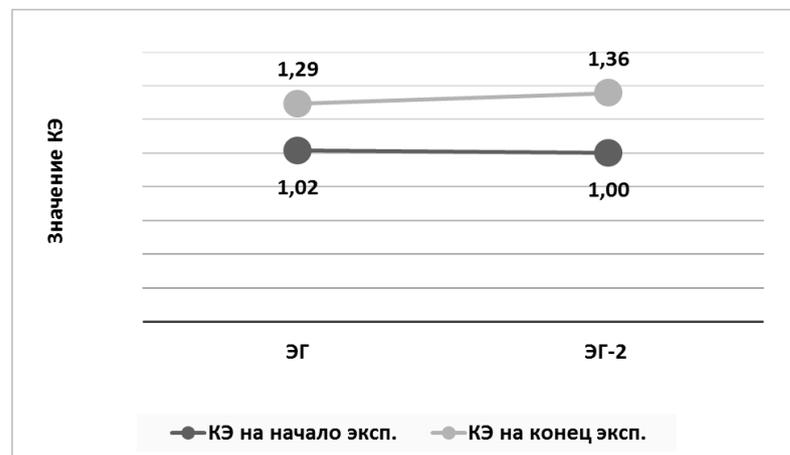
| Коэффициенты | Группы |       |       |       |       |       |
|--------------|--------|-------|-------|-------|-------|-------|
|              | ЭГ-1   |       | ЭГ-2  |       | КГ    |       |
| СП           | 1,692  | 2,154 | 1,667 | 2,259 | 1,667 | 1,667 |
| G по СП      | 0,46   |       | 0,59  |       | 0,00  |       |
| КЭ           | 1,02   | 1,29  | 1,00  | 1,36  | –     | –     |

Приведенные в таблице 20 результаты позволяют сделать вывод, что продвижение студентов на более высокий уровень по рефлексивному критерию в ЭГ-2 обеспечивается эффективнее, чем в группе ЭГ-1, что наглядно представлено

на диаграммах на рисунках 18, 19, так как прирост коэффициента эффективности в ЭГ-2 составляет 0,36, что на 0,09 больше прироста в ЭГ-1 (0,27).

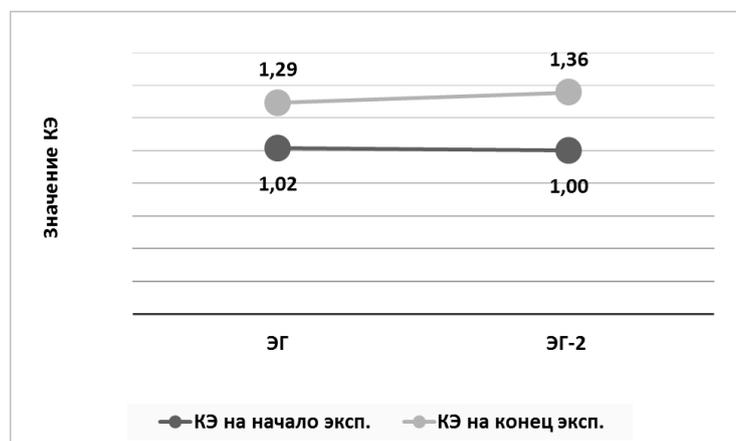


**Рисунок 18 – Результаты прироста СП по оценке изменений рефлексивного критерия на формирующем этапе эксперимента**

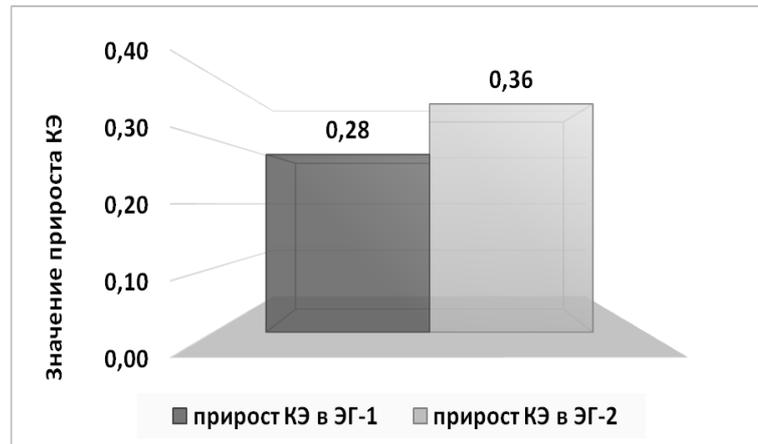


**Рисунок 19 – Результаты прироста КЭ по оценке изменений рефлексивного критерия на формирующем этапе эксперимента**

Прирост коэффициента эффективности по рефлексивному критерию наглядно показан на рисунках 20, 21.



**Рисунок 20 – Результаты прироста КЭ по оценке изменений рефлексивного критерия на формирующем этапе эксперимента**



**Рисунок 21 – Результаты прироста КЭ по оценке изменений рефлексивного критерия на формирующем этапе эксперимента**

Для доказательства правомерности сделанного вывода выдвинуты нулевая гипотеза ( $H_0$ ), в которой высказывается предположение, что уровень студентов по рефлексивному критерию во всех группах одинаков; и альтернативная ( $H_1$ ), согласно которой уровень студентов по рефлексивному критерию в контрольной и экспериментальной группах не одинаков.

Данные, представленные в таблице 21, подтверждают правомерность альтернативной гипотезы ( $H_1$ ), так как в ЭГ-2  $\chi^2_{\text{набл.}} > \chi^2_{\text{крит.}}$  ( $6,11 > 5,99$ ), в то время как в ЭГ-1  $\chi^2_{\text{набл.}} < \chi^2_{\text{крит.}}$  ( $4,65 < 5,99$ ). Это означает, что реализация двух из предложенных нами педагогических условий в ЭГ-1 недостаточно для повышения уровня результатов по рефлексивного критерию. Таким образом, можно считать доказанным факт, что переход студентов на более высокий уровень по рефлексивному критерию является следствием целенаправленного введения комплекса педагогических условий и не может объясняться случайным стечением обстоятельств или другими случайно возникшими причинами.

**Таблица 21 – Результаты расчета критерия «хи-квадрат» при оценке данных по рефлексивному критерию (формирующий этап эксперимента)**

| Группы    | Значение $\chi^2$ набл. | Значение $\chi^2$ крит. | P      |
|-----------|-------------------------|-------------------------|--------|
| КГ и ЭГ-1 | 4,65                    | 5,99                    | 0,0979 |
| КГ и ЭГ-2 | 6,11                    |                         | 0,0471 |

Итоговые результаты контрольной и экспериментальных групп, приведенные в таблице 22, свидетельствуют, что реализация комплекса педагогических

условий педагогического сопровождения профессионального становления студентов технического колледжа гарантированно обеспечивает повышение его уровня.

**Таблица 22 – Сравнение динамики результатов относительно изменения уровня профессионального становления студентов (формирующий этап эксперимента)**

| Группы   | Уровень профессионального становления студентов колледжа |       |         |       |         |       |
|----------|--|-------|---------|-------|---------|-------|
|          | Низкий   |       | Средний |       | Высокий |       |
|          | к-во   | %     | к-во    | %     | к-во    | %     |
| ЭГ-1 (Н) | 14   | 54,85 | 6       | 23,08 | 6       | 23,08 |
| ЭГ-1 (К) | 6  | 23,08 | 9       | 34,62 | 11      | 42,31 |
| ЭГ-2 (Н) | 15   | 55,56 | 6       | 22,22 | 6       | 22,22 |
| ЭГ-2 (К) | 6  | 22,22 | 6       | 22,22 | 15      | 55,56 |
| КГ (Н)   | 15   | 55,56 | 6       | 22,22 | 6       | 22,22 |
| КГ (К)   | 14   | 51,85 | 7       | 25,93 | 6       | 22,22 |

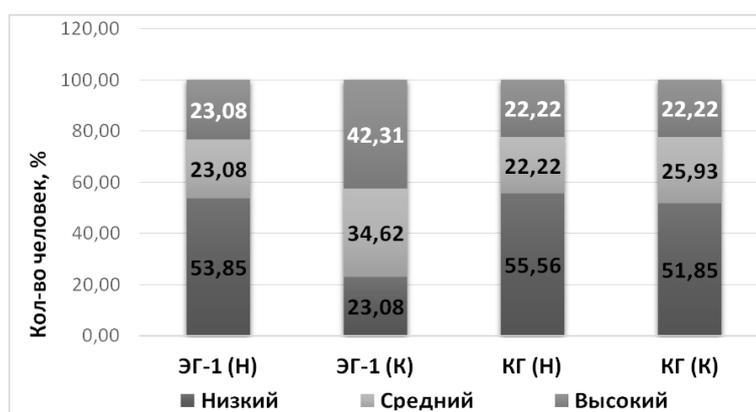
Отображенные в таблице результаты подтверждают, что на начало эксперимента все группы по уровню профессионального становления примерно равны: большая часть студенты экспериментальных групп обнаруживают – средний суммарный показатель среднего и высокого уровня в экспериментальных группах составлял 22,65 %, в контрольной группе средне суммой показатель среднего и высокого уровня составлял 22,22 %.

Следовательно, в среднем количество студентов колледжа показавших высокий уровень профессионального становления выросло в экспериментальных группах на конец эксперимента в 2,17 раза, а на низком – уменьшилось в 2,42 раза. В результате низкий уровень профессионального становления на конец эксперимента составил – 32,38 % (средне суммой показатель) за счет перехода студентов на другие уровни профессионального становления: на средний уровень профессионального становления, где прирост составил (– 5,78 %) и высокий профессионального становления – (+26,28 %).

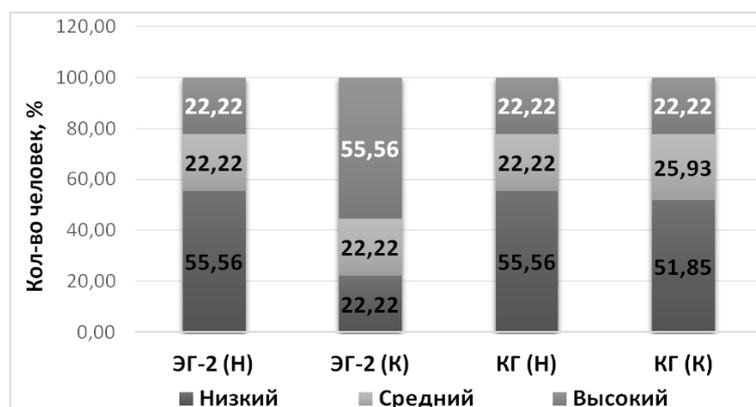
Наиболее существенно (в 2,50 раза) по уровню профессионального становления выросло количество респондентов в ЭГ-2, где прирост с высоким уровнем профессионального становления составляет 33,34 %, тогда как в ЭГ-1 этот показатель вырос в 2,33 раза (прирост 30,77 %). Таким образом, по уровню профессионального становления прирост респондентов, имеющих высокий

уровень профессионального становления, в ЭГ-2 в 1,08 раза больше прироста студентов с таким же уровнем профессионального становления в ЭГ-1. Аналогично соотношение студентов по низкому уровню профессионального становления: в ЭГ-2 (33,34 %), а в ЭГ-1 (19,23 %), что в 1,73 раза меньше чем в ЭГ-2.

На рисунках 22 и 23 наглядно показано соотношение данных во всех группах респондентов относительно достижения основного результата – повышения уровня профессионального становления студентов колледжа.



**Рисунок 22 – Результаты соотношения данных ЭГ-1 и КГ по уровню профессионального становления студентов на формирующем этапе эксперимента**



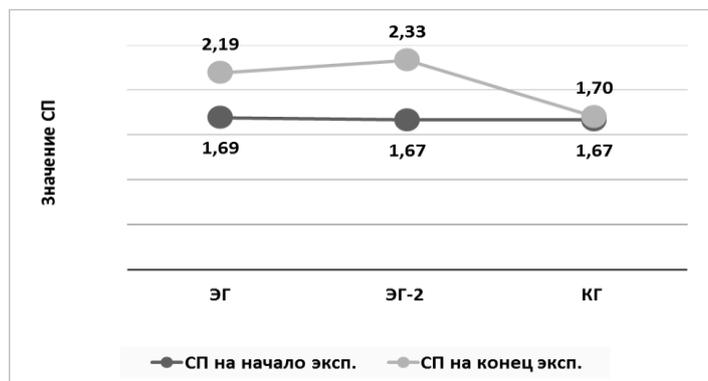
**Рисунок 23 – Результаты соотношения данных ЭГ-2 и КГ по уровню профессионального становления студентов на формирующем этапе эксперимента**

Данные значений коэффициента эффективности по показателю уровня профессионального становления студентов колледжа представлены в таблице 23.

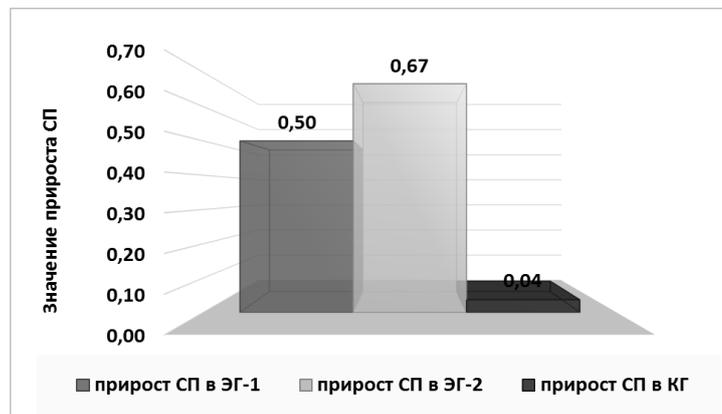
**Таблица 23 – Динамика изменения значений математических коэффициентов оценки уровня профессионального становления студентов (формирующий этап эксперимента)**

| Коэффициенты | Группы |       |       |       |       |       |
|--------------|--------|-------|-------|-------|-------|-------|
|              | ЭГ-1   |       | ЭГ-2  |       | КГ    |       |
| СП           | 1,692  | 2,192 | 1,667 | 2,333 | 1,667 | 1,704 |
| G            | 0,50   |       | 0,67  |       | 0,04  |       |
| КЭ           | 1,02   | 1,29  | 1,00  | 1,37  | –     | –     |

Из таблицы 23 видно, что абсолютный прирост по СП в ЭГ-2 составляет 0,67, что на 0,17 больше, чем в группе ЭГ-1 (0,50). На основании этого можно сделать достоверный вывод о том, что реализация комплекса педагогических условий в ЭГ-2 обеспечивает достижение более высокого уровня профессионального становления студентов, чем в ЭГ-1, что наглядно подтверждается на рисунках 24, 25.



**Рисунок 24 – Результаты СП по оценке изменений уровня профессионального становления студентов колледжа на формирующем этапе эксперимента**

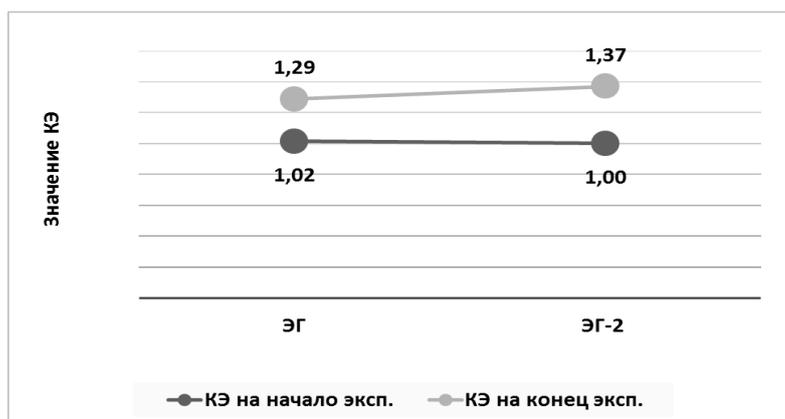


**Рисунок 25 – Результаты СП по оценке изменений уровня профессионального становления студентов колледжа на формирующем этапе эксперимента**

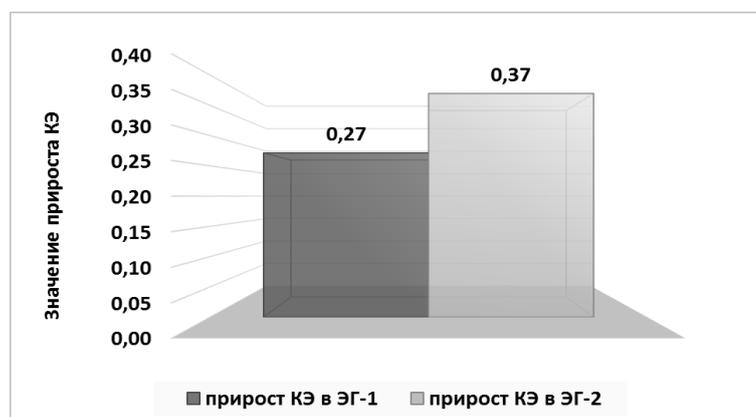
Сравнение данных по значению коэффициента эффективности, полученных на конец эксперимента, (в ЭГ-2 составляет (0,37), что на (0,08) больше, чем в ЭГ-1 (0,29), свидетельствует об эффективности проведенной экспериментальной работы и наглядно отражено на рисунках 26, 27.

Сравнительный анализ результатов контрольной и экспериментальных групп на этапе формирующего этапа эксперимента дает основание сделать следующие выводы:

1) разница между начальными и конечными результатами эксперимента в контрольной и экспериментальных группах позволяет утверждать, что воздействие выделенных нами педагогических условий протекает более эффективно в экспериментальных группах, обеспечивая рост уровня профессионального становления студентов технического колледжа;



**Рисунок 26 – Изменение значений КЭ относительно оценки уровня профессионального становления студентов колледжа в ходе формирующего этапа эксперимента**



**Рисунок 27 – Изменение значений прироста по КЭ относительно оценки уровня профессионального становления студентов колледжа в ходе формирующего этапа эксперимента**

2) повышение уровня профессионального становления студентов технического колледжа проходит более эффективно в той экспериментальной группе, где реализован комплекс педагогических условий, а не выборочные условия.

Достоверность данного вывода подтверждается результатами использования непараметрического критерия «хи-квадрат» К. Пирсона, для чего выдвигается две гипотезы: нулевая ( $H_0$ ), согласно которой уровень профессионального становления студентов во всех группах не изменяется в процессе реализации педагогических условий; и альтернативная ( $H_1$ ), согласно которой изменение уровня профессионального становления студентов в КГ и ЭГ-1, ЭГ-2 является результатом реализации комплекса педагогических условий.

Данные, представленные в таблице 24, показывают, что подтверждается альтернативная статистическая гипотеза ( $H_1$ ), так как  $\chi^2_{\text{набл.}} > \chi^2_{\text{крит.}}$  ( $7,13 > 5,99$ ) в группе ЭГ-2, в то время как в ЭГ-1, где реализовывались два из предложенных нами педагогических условий,  $\chi^2_{\text{набл.}} < \chi^2_{\text{крит.}}$  ( $4,90 < 5,99$ ), подтверждается нулевая статистическая гипотеза, согласно которой группы ЭГ-1 и КГ существенно не отличаются друг от друга.

Таблица 24 – **Результаты расчета критерия «хи-квадрат» относительно уровня профессионального становления**

| Группы    | Значение $\chi^2$ набл. | Значение $\chi^2$ крит. | P      |
|-----------|-------------------------|-------------------------|--------|
| КГ и ЭГ-1 | 4,90                    | 5,99                    | 0,0861 |
| КГ и ЭГ-2 | 7,13                    |                         | 0,0282 |

Итак, приведенные аргументы позволяют нам считать доказанным, что переход студентов на более высокий уровень профессионального становления является следствием целенаправленного введения комплекса педагогических условий и не может объясняться случайным стечением обстоятельств или другими случайно возникшими причинами.

Статистические расчёты, полученные в ходе проведения экспериментальной работы, позволили сделать вывод: основная цель исследования достигнута, выдвинутая гипотеза подтверждена.

## **ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ**

1. Результаты констатирующего этапа эксперимента показывают, что уровень профессионального становления студентов в условиях традиционной системы образования остается относительно низким, поэтому актуальным

является организация педагогического сопровождения профессионального становления студентов колледжа как средства повышения его уровня.

2. Результаты формирующего эксперимента показывают, что повышение уровня профессионального становления студентов технического колледжа обеспечивается реализацией комплекса педагогических условий организации педагогического сопровождения, включающих в себя: 1) определение индивидуальной траектории профессионального становления студентов; 2) включение студентов в квазипрофессиональную деятельность через систему практико-ориентированных заданий; 3) оказание дозированной помощи студентам при возникающих затруднениях в процессе профессиональной подготовки. При этом эффективность педагогического сопровождения определяется характером взаимодействия педагогов и студентов, которое в свою очередь определяется уровнем готовности педагогов, приобретаемой ими в процессе освоения многоуровневой программы методической подготовки, реализуемой в Костанайском профессионально-техническом колледже. Педагогическое сопровождение профессионального становления студентов способствует расширению диапазона их знаний, повышению уровня профессионально значимых умений и навыков, что закономерно положительно отражается на уровне их профессионального становления.

3. Для определения происходящих изменений профессионального становления студентов применен уровневый подход на основе выделенных в исследовании критериев: мотивационно-ценностного, отражающего уровень положительной мотивации на выбранную профессию, принятие студентами профессиональных ценностей; регулятивно-деятельностного, характеризующего полноту и прочность профессиональных знаний, сформированность профессиональных компетенций, активное участие в научно-исследовательской деятельности, самореализация студента; рефлексивного, определяющего способность студента к профессиональному саморазвитию, осуществлению самооценки, самоанализа, самокоррекции собственной деятельности в процессе

профессиональной подготовки, проявлению ответственности в процессе профессиональной подготовки

4. Сравнительный анализ результатов, обнаруженных студентами экспериментальных и контрольной групп на формирующем этапе эксперимента, показывает: разницу начальных и конечных результатов в экспериментальных и контрольной группах, свидетельствующую о том, что повышение уровня профессионального становления студентов более эффективно идет в экспериментальных группах при реализации комплекса педагогических условий. При этом уровень профессионального становления студентов выше в той группе, в которой реализован комплекс педагогических условий организации педагогического сопровождения профессионального становления студентов технического колледжа, что свидетельствует об успешности проведенной экспериментальной работы и подтверждает выдвинутую в данном исследовании гипотезу.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На сегодняшний день перед учреждениями технического профессионального образования стоит основная задача подготовить профессионально-грамотного конкурентоспособного специалиста, легко адаптирующегося к условиям производства, готового к активной трудовой деятельности и способного к дальнейшему самосовершенствованию и самореализации в сфере труда. Решение данного социального запроса вызывает необходимость учить студентов выдвигать цели и ставить задачи в процессе профессионального становления, координировать собственную деятельность и целенаправленно действовать в выбранном направлении для достижения планируемых результатов. Эффективным средством достижения поставленных целей является соответствующим образом организованное педагогическое сопровождение профессионального становления студентов, что закономерно требует разработки необходимых и достаточных педагогических условий.

Анализ изученной психолого-педагогической литературы и исследование практического состояния проблемы показывает, что актуальность исследования обусловлена необходимостью решения ряда противоречий: а) между возрастающей потребностью производства в высококвалифицированных специалистах, способных грамотно и самостоятельно реагировать на вызовы времени, и традиционной системой профессиональной подготовки исполнителя, слабо мотивированного в стремлении к собственному профессиональному становлению; б) между необходимостью эффективного педагогического сопровождения профессионального становления студентов технического колледжа и существующей в педагогической науке теоретической базой, не в полной мере отвечающей современным требованиям, что обусловлено недостаточной разработанностью в теории среднего профессионального образования педагогических условий организации педагогического сопровождения профессионального становления студентов технического колледжа; в) между признанием педагогическими коллективами учреждений

профессионально-технического образования педагогического сопровождения важным направлением процесса профессиональной подготовки обучающихся, способствующим повышению уровня профессионального становления студентов технического колледжа и недостаточной разработанностью научно-методического обеспечения педагогического сопровождения процесса их профессионального становления.

Уточнение содержания понятие «педагогическое сопровождение» позволяет под педагогическим сопровождением профессионального становления студентов технического колледжа понимать динамично развивающийся процесс взаимодействия педагога и студента, направленный на осознанное разрешение студентом возникающих затруднений, решение профессиональных задач в русле индивидуальной траектории при регулярном оказании педагогом дозированной помощи и обеспечивающий поэтапный переход обучающихся на более высокий уровень профессиональное становление.

При этом определяющим фактором эффективного педагогического сопровождения является качество взаимодействия педагога и студентов, осуществляемое в формах содействия, сотрудничества, сопереживания и сотворчества.

Инструментальной основой реализации целей исследования выступает разработанная в исследовании структурно-содержательная модель педагогического сопровождения профессионального становления студентов технического колледжа, структурными компонентами которой являются четыре взаимосвязанных между собой компонента: целевой, теоретико-методологический, содержательно-методический и результативно-оценочный. Организация деятельности по обеспечению профессионального становления студентов посредством реализации структурно-содержательной модели ее педагогического сопровождения обеспечивает поэтапный переход студентов на более высокий уровень профессионального становления благодаря опоре на комплекс взаимосвязанных методологических подходов – личностно-ориентированного, деятельностного, компетентностного, рефлексивного и

соответствующих им принципов: сотрудничества, профессиональной целесообразности, деятельностной активности, самостоятельности, активной рефлексивной позиции.

Эффективность педагогического сопровождения профессионального становления студентов технического колледжа как средства повышения его уровня зависит от эффективности взаимодействия педагогов и студентов, в процессе которого обеспечивается: регулярное оказание студентам необходимой и достаточной дозированной помощи в случае возникновения у них теоретических и практических учебных затруднений; формирование у них умения грамотно выполнять в рамках квазипрофессиональной деятельности разнохарактерные практико-ориентированные задания; включать студентов в разработку и самостоятельную реализацию индивидуальной траектории профессиональной подготовки, что в совокупности способствует поэтапному повышению уровня профессионального становления студентов за счет формирования у них умения самостоятельно разрешать обнаруженные затруднения. При этом уровень профессионального становления проявляется в уровне профессиональной готовности студентов, достигнутом ими в соответствии с требованиями, обозначенными в государственных образовательных стандартах и удовлетворяющими запросы работодателя.

Выявленные в процессе экспериментальной работы трудности студентов, возникающие в процессе профессионального становления, свидетельствует о наличии у них потребности в специфической помощи со стороны педагогов, оказание которой возможно посредством организации в колледже педагогического сопровождения профессионального становления студентов. С этой целью в колледже организуется методическая подготовка педагогов к оказанию студентам необходимой целесообразной дозированной помощи посредством реализации постоянно действующей многоуровневой программы повышения готовности преподавателей к педагогическому профессиональному становлению студентов. Усложнение уровней способствует поэтапному формированию у педагогов необходимых теоретических знаний,

совершенствованию их практических умений и навыков преподавателей в соответствии с функциональной направленностью их педагогической деятельности – в качестве педагогов общеобразовательной и специальной предметной подготовки студентов и в качестве педагогов (мастеров) производственного обучения.

Одним из наиболее эффективных факторов профессионального становления студентов выступает квазипрофессиональная деятельность, под которой понимается своеобразная учебная деятельность студентов, направленная на приобретение ими новых знаний и практического опыта по использованию данных знаний при решении профессионально значимых задач, на развитие умения самостоятельно принимать решения при рассмотрении возможных производственных ситуаций, осуществляя поиск путей выхода из сложившихся обстоятельств в рамках конкретной профессии, находясь еще в учебном заведении. Содержательную основу квазипрофессиональной деятельности составляют практико-ориентированные задания, которые студенты выполняют в учебных условиях, но максимально приближенных к условиям реального производственного процесса по выбранной ими специальности.

Повышению самостоятельности студентов в процессе профессионального становления способствует включение их в совместное с педагогом выстраивание индивидуальной траектории профессиональной подготовки, что обуславливает возможность расширения индивидуальной зоны профессионального развития каждого конкретного студента в соответствии с его индивидуальными качествами, склонностями и способностями и позволяет ему подниматься на более высокий уровень профессионального становления.

Достоверность результатов исследования обеспечивает использование разработанных в исследовании критериев – мотивационно-ценностного, регулятивно-деятельностного и рефлексивного, которые в совокупности позволяют получить объективную оценку уровня достижения цели исследования. Результаты формирующего этапа эксперимента, проведенного на базе Костанайского технического колледжа с общим охватом 80 студентов (100 % от

осуществляемого набора), позволяют признать проведение эксперимента успешным на основании констатации значимой зависимости повышения уровня профессионального становления студентов от уровня организации ее педагогического сопровождения, что доказывается приведенными в исследовании статистическими данными, которые подтверждают, что повышение уровня профессионального становления в экспериментальных группах произошло не случайно, а находится в существенной зависимости от качества организованного в колледже педагогического сопровождения профессионального становления студентов.

Таким образом, анализ статистических расчетных показателей проведенного эксперимента показывает, что выдвинутая гипотеза подтверждена, поставленные задачи решены, цель диссертационного исследования достигнута. Однако, несмотря на то, что выполненное научное исследование подтверждает ценность для современной педагогической среды достигнутых результатов, имеются вопросы, которые перспективны для дальнейшего рассмотрения и исследования, а именно: выявление новых эффективных педагогических средств повышения уровня профессионального становления студентов колледжа; разработка вариативных моделей педагогического сопровождения процесса повышения уровня профессионального становления студентов колледжа; расширение содержания и технологического оснащения квазипрофессиональной деятельности студентов с ориентацией на перманентную модернизацию современных производственных процессов.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдуллина, О. А. Личность студента в процессе профессиональной подготовки / О. А. Абдуллина // Высшее образование в России. – 1993. – № 3. – С. 12–18.
2. Авонина, Г. С. Мотивация учебной деятельности как фактор повышения эффективности учебного процесса на различных этапах обучения / Г. С. Авонина // Проектирование содержания психолого-педагогической подготовки курсантов военно-учебных заведений : сб. тез. докл. и выст. на военно-науч. конф. Казанского филиала Челябинского танкового института. – Казань, 1999. – С. 30–31.
3. Адливанкин, С. Ю. Контроль за учебной работой студентов как средство ее интенсификации / С. Ю. Адливанкин, В. С. Русейкина // Вопросы педагогики высшей школы. – Пермь, 1995. – Выпуск 3. – С. 6–9.
4. Акулина, Е. Е. Мотивация как результат взаимодействия личности преподавателя социальных дисциплин и его профессиональной деятельности / Е. Е. Акулина, Н. Б. Шмелева // Вестник Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. – 2010. – №1. – С. 72–75.
5. Александрова, Е. А. Индивидуализация образования: учиться для себя / Е. А. Александрова // Народное образование. – 2008. – № 7. – С. 243–250.
6. Александрова, Е. А. Виды педагогической поддержки и сопровождения индивидуального образования: статья для электронной библиотеки института системных исследований и координации социальных процессов [Электронный ресурс] / Е. А. Александрова. – URL: [http://www.isiksp.ru/library/aleksandrova\\_ea/aleks-000001.html](http://www.isiksp.ru/library/aleksandrova_ea/aleks-000001.html) (дата обращения: 15. 10. 2014).
7. Андреев, В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В. И. Андреев. – Казань : Изд-во КГУ, 1988. – 238 с.
8. Анохина, Т. В. Тьютор – помощь, поддержка, защита / Т. В. Анохина // Директор школы. – 1995. – № 4. – С. 55–62.

9. Асмолов, А. Г. Психология личности : учебник / А. Г. Асмолов. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 376 с.
10. Атанов, Г. А. Деятельностный подход в обучении / Г. А. Атанов. – Донецк : ЕАИ-Пресс, 2001. – 160 с.
11. Байбородова, Л. В. Индивидуально-ориентированный подход к контролю самостоятельной работы студентов / Л. В. Байбородова, В. В. Белкина, И. Г. Харисова // Ярославский педагогический вестник. – 2009. – № 3. – С. 86–97.
12. Байгулова, Н. В. Тьютор как специалист по педагогическому сопровождению детей, имеющих ограниченные возможности / Н. В. Байгулова // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта : Изд-во Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского», 2016. – С. 38–44.
13. Басалаева, Н. В. Особенности смыслообразования в условиях квазипрофессиональной деятельности : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Н. В. Басалаева. – Барнаул, 2006. – 191 с.
14. Бахвалов, В. А. Развитие учащихся в процессе творчества и сотрудничества / В. А. Бахвалов. – М. : Центр «Педагогический поиск», 2000. – 144 с.
15. Безкровная, И. В. Деятельностный подход к психолого-педагогическому сопровождению семьи / И. В. Безкровная // Актуальные проблемы социально-психологической деятельности : сб. матер. IV междунар. науч.-практ. конф. – 2016. – С. 167–171.
16. Безрукова, В. С. Педагогика. Проективная педагогика : учебник для индустриально-пед. техникумов и для студ. инженерно-пед. спец. / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : Деловая книга, 1999. – 245 с.
17. Беликов, В. А. Основания современного практико-ориентированного образования в высшей школе / В. А. Беликов, П. Ю. Романов, Ю. И. Аскерко, И. И. Кириченко // Профессиональное образование: методология, технологии практика : сборник научных статей. – Вып. 11. – Челябинск : Золотой Феникс, 2018. – С. 19–29.

18. Белозерцев, Е. П. Педагогика профессионального образования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / Е. П. Белозерцев, А. Д. Гонеев, А. Г. Пашков; под ред. В. А. Сластенина. – 4-е изд., доп. – М. : ИЦ Академия, 2008. – 368 с.
19. Беляева, А. П. Дидактические принципы профессиональной подготовки : методическое пособие / А. П. Беляева. – М. : Высшая школа, 1991. – 208 с.
20. Бережная, И. Ф. Педагогическое проектирование индивидуальной траектории профессионального развития будущего специалиста : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / И. Ф. Бережная. – М., 2012. – 445 с.
21. Бережнова, Л. Н. Диагностика уровня саморазвития и профессиональной деятельности [Электронный ресурс] / Л. Н. Бережнова // Диагностический материал для самообследования. Методика 2 – URL: <http://departugansk.ru/storage/app/uploads/public/5b8/d34/d94/5b8d34d9433bf179914571.pdf>
22. Бирюков, Б. В. Моделирование / Б. В. Бирюков, Ю. А. Гастеев, Е. С. Геллер. – М. : БСЭ, 1974. – Т. 16. – С. 393–395.
23. Битянова, М. Р. Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова. – М. : Совершенство, 1997. – 298 с.
24. Болдарева, О. В. Использование новых информационных технологий как фактор гуманизации образовательного пространства / под ред. В. А. Беликова, З. М. Уметбаева // Гуманизация образования в России : сб. матер. регион. науч. конф. – Магнитогорск : МаГУ, 2008. – С. 18–24.
25. Большая советская энциклопедия [Электронный ресурс] – В 30 т. / гл. ред. А. М. Прохоров. – 3-е изд. – М. : Советская энциклопедия, 1969–1978. – URL: <http://bse.slovaronline.com/%D0%9F/%D0%9F%D0%A0/32930-PROGRAMMA> (дата обращения: 10. 08. 2016).
26. Борытко, Н. Б. В пространстве воспитательной деятельности : монография / науч. ред. Н. К. Сергеев. – Волгоград : Перемена, 2001. – 181 с.

27. Брушлинский, А. В. Психология субъекта и его деятельности / А. В. Брушлинский // Современная психология. Справочное руководство / под ред. В. Н. Дружинина. – М. : Инфра-М, 1999. – С. 330–346.
28. Булат, Р. Е. Система управления качеством профессиональной подготовки / Р. Е. Булат // Сборник научных статей сотрудников университета ВИТУ. – СПб. : ВИТУ, 2008. – С. 70–78.
29. Бурлакова, Т. В. Индивидуализация профессиональной подготовки студентов в педагогическом ВУЗе : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Т. В. Бурлакова. – Ярославль, 2009. – 468 с.
30. Бурухина, Т. Ф. Развитие творческих способностей как фактор профессионального становления личности / Т. Ф. Бурухина, Е. Ю. Напеденина // Международная научно-методическая конференция «Проблемы управления качеством образования». – М. : ГНИИ «Нацразвитие», 2019. – С.73–78.
31. Варданян, Ю. В. Становление и развитие профессиональной компетентности педагога и психолога / Ю. В. Варданян, В. А. Слостенин. – М. : Прогресс, 1998. – 368 с.
32. Вартофский, М. Модели. Репрезентация и научное понимание / М. Вартофский ; пер. с англ. ; под общ. ред. и послесл. И. Б. Новика, В. Н. Садовского. – М. : Прогресс, 1988. – 507 с.
33. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : метод. пособие / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.
34. Вербицкий, А. А. Формирование познавательной и профессиональной мотивации студентов / А. А. Вербицкий, Т. А. Платонова. – М. : Просвещение, 1986. – 228 с.
35. Воронина, Г. В. Формирование профессиональных навыков студентов сельскохозяйственных специальностей в процессе изучения курса «Теория вероятностей и математическая статистика» / Г. В. Воронина // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии : сб. ст. по матер. I междунар. науч.-практ. конф. №1. Часть 1. – Новосибирск : Сибак, 2010. – 180 с.

36. Вьюнова, Н. И. Проектировочная компетентность как условие профессионального саморазвития преподавателя вуза / Н. И. Вьюнова, Е. В. Кривотулова, О. С. Копытина // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – № 2. – 2015. – С. 102–107.
37. Газман, О. С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема / О. С. Газман // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. – 1995. – № 3. – С. 58–65.
38. Гершунский, Б. С. Педагогическая прогностика: Моделирование. Теория. Практика / Б. С. Гершунский. – Киев : Высшая школа, 1986. – 136 с.
39. Глинский, Б. А. Моделирование как метод научного исследования / Б. А. Глинский. – М. : Высшая школа, 1965. – 234 с.
40. Голованова, О. И. Проектирование как средство профессиональной подготовки студента / О. И. Голованова, И. В. Толстоухова, Т. а. Фугелова, И. В. Шулер // Современные наукоемкие технологии – 2017. – № 7. – С. 97–101.
41. Гончаров, С. З. Креативность субъектности категориальный анализ / С. З. Гончаров // Мир психологии. – 2005. – № 1. – С. 76–84.
42. Гормин, А. В. Модели индивидуальных траекторий обучения / А. В. Гормин // Директор школы. – 2007. – №1. – С. 69–74.
43. Давлетчина, С. Б. Словарь по конфликтологии / С. Б. Давлетчина. – М. : ВСГТУ, 2005. – 197 с.
44. Давыдов, В. В. Учебная деятельность: состояние и проблемы исследования / В. В. Давыдов // Вопросы психологии. – 1991. – № 6. – С. 5–14.
45. Дахин, А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность / А. Н. Дахин // Педагогика. – 2003. – № 4. – С. 21–26.
46. Деркач, А. А. Акмеология : пути достижения вершин профессионализма / А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина. – М. : РАГС, 1993. – С. 37–56.

47. Джидарьян, И. А. О месте потребностей, эмоций, чувств в мотивации личности / И. А. Джидарьян // Теоретические проблемы психологии личности / под ред. Е. В. Шороховой. – М. : Наука, 1974. – С. 145–169.
48. Дружинин, В. Н. Экспериментальная психология / В. Н. Дружинин. - СПб. : Питер, 2000. – 320 с.
49. Дусавицкий, А. К. О структуре потребностей учебно-профессиональной деятельности // Проблемы формирования социогенных потребностей. – Тбилиси, 1981. – С. 167–171.
50. Дьяченко, В. К. Сотрудничество в обучении: о коллективном способе учебной работы / В. К. Дьяченко. – М. : Просвещение, 1991. – 192 с.
51. Дьяченко, М. И. Психология высшей школы / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Изд-во БГУ им. В. И. Ленина, 1988. – 289 с.
52. Есипович, К. Б. Управление познавательной деятельностью учащихся при изучении иностранных языков в средней школе / К. Б. Есипович. – М. : Просвещение, 1988. – 190 с.
53. Жарова, Е. Ю. Программа как правовой документ : дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.01 / Е. Ю. Жарова – Нижний Новгород, 2006. – 234 с.
54. Жданова, М. А. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка / М. А. Жданова, Е. И. Казакова, Л. М. Шипицына. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 528 с.
55. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учебное пособие / В. И. Загвязинский, Р. А. Атаханов. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 218 с.
56. Заир-Бек, Е. С. Теоретические основы обучения педагогическому проектированию : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Е. С. Заир-Бек. – СПб. : РГПУ, 1995. – 410 с.
57. Захарова, Ж. А. Социально-педагогическое сопровождение процесса воспитания приемного ребенка в замещающей семье : монография / Ж. А. Захарова. – Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2009. – 428 с.

58. Зеер, Э. Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2009. – № 4. – С. 38–45.

59. Зеер, Э. Ф. Профессионально-образовательное пространство личности: синергетический подход Э. Ф. Зеер // Образование и наука. – 2003. – № 5. – С. 79–90.

60. Зенкина, Т. В. Профессиональное становление студентов / Т. В. Зенкина, Н. Ф. Климкина // Среднее профессиональное образование. – 2000. – № 10. – С. 16–18.

61. Зимняя И. А. Компетенция и компетентность / И. А. Зимняя // Студенчество. Диалоги о воспитании. – 2004. – № 6. – С. 29–36.

62. Зимняя, И. А. Культура, образованность, профессионализм специалиста / И. А. Зимняя // Проблемы качества, его нормирования и стандартов в образовании. – М. : Исслед. центра пробл. качества подгот. специалистов, 1998. – 156 с.

63. Зязина, Т. В. Квазипрофессиональные технологии обучения в подготовке будущих педагогов / Т. В. Зязина // Проблемы научной организации образовательного процесса в медицинском вузе : матер. 1 межрегион. науч-практ. конф. – Воронеж : ВГМА, 2006. – С. 44–49.

64. Ибрагимова, Л. А. Компетентностный подход – методологическая основа современного образования / Л. А. Ибрагимова, Г. А. Петрова, М. П. Трофименко // Вестник Нижневартковского государственного гуманитарного университета. – 2010. – № 1. – С. 10–15.

65. Иванов, В. Г. Профессиональное становление студентов и процесс профессионализации в ВУЗе / В. Г. Иванов, И. Р. Искакова – Вестник Казанского технологического университета. 2010. – № 12 – С. 173–178.

66. Ильясов, Д. Ф. Педагогическое содействие учащимся в их профессиональном самоопределении / Д. Ф. Ильясов // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 3. – С. 177–183.

67. Казакова, Е. И. Педагогическое сопровождение : опыт международного сотрудничества / Е. И. Казакова. – СПб., 2005. – 186 с.
68. Калдыбаева, А. Т. Компоненты и критерии творческой активности студентов [Электронный ресурс] / А. Т. Калдыбаева, К. Ы. Шамбеталиев // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 6. – URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=25493> (дата обращения: 20.01.2018).
69. Кибанов, А. Я. Основы управления персоналом / А. Я. Кибанов. – М., 2003. – 304 с.
70. Климова, Т. Е. Педагогическая диагностика : учебное пособие / Т. Е. Климова. Магнитогорск: Лаборатория проблем непрерывного образования, 2000. – 126 с.
71. Ковалева, Т. М. Оформление новой профессии тьютора в российском образовании / Т. М. Ковалева // Вопросы образования. – 2011. № 2. С. 163–180.
72. Комплексное сопровождение и коррекция развития детей-сирот: социально-эмоциональные проблемы / под науч. ред. Л. М. Шипицыной, Е. И. Казаковой. – СПб., 2000. – 105 с.
73. Конаржевский, Ю. А. Технология педагогического анализа учебно-воспитательного процесса : для директоров и заместителей директоров школ : В 2-х ч. Ч. 2 / Ю. А. Конаржевский. – М. : Новая школа, 1997. – 78 с.
74. Конасова, Н. Ю. Оценивание образовательных результатов учащихся / Н. Ю. Конасова. – СПб. : КАРО, 2016. – 111 с.
75. Кондратьева, Л. Г. Индивидуализация и дифференциация в обучении [Электронный ресурс] / Л. Г. Кондратьева // Социальная сеть работников образования – URL: <https://nsportal.ru/blog/nachalnaya-shkola/all/2013/01/15/individualizatsiya-i-differentsiatsiya-v-obuchenii> (дата обращения: 01.10.2019)
76. Копейкин, Ю. К. Педагогическое сопровождение профессиональной самореализации студентов колледжа : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ю. К. Копейкин. – М., 2007. – 183 с.

77. Коротков, Э. М. Управление качеством образования : учеб. пособие для вузов. – 2-е изд. – М. : Академический Проект, 2007. – 320 с.
78. Котькова, Г. Е. Развитие системы сопровождения воспитания детей в социокультурном пространстве села / Г. Е. Котькова // Ученые записки государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2017. – № 4 (77). – С. 234–239.
79. Крылова, Н. Б. Педагогическая, психологическая и нравственная поддержка как пространство личностных изменений ребенка и взрослого / Н. Б. Крылова // Классный руководитель. – 2000. – № 3. – С. 92–103.
80. Ксензова, Т. Ю. Оценочная деятельность учителя / Т. Ю. Ксензова. – М. : Педагогическое общество России, 2015. – 121 с.
81. Кузьмина, Н. В. Роль мастера производственного обучения в профессиональной подготовке студента / Н. В. Кузьмина. – СПб. : Питер, 2013. – 167 с.
82. Куликовская, И. Э. Эволюция мировидения детей дошкольного возраста и ее педагогическое сопровождение : дис. ... док. пед. наук : 13.00.07 / И. Э. Куликовская. – Ростов-на-Дону, 2002. – 450 с.
83. Кулюткин, Ю. Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя / Ю. Н. Кулюткин // Вопросы психологии. – 1996. – № 2. – С. 21–30.
84. Курдюмова, И. М. Профессионализм педагогов – основа качества организации урока / И. М. Курдюмова // Библиотека журнала «Методист» – 2016. – № 2. – С. 3–57.
85. Кустов, Ю. А., Преемственность в системе непрерывного образования : учеб. пособие / Ю. А. Кустов, Н. П. Бахарев, В. Н. Воронин. – Тольятти, 1999. – 168 с.
86. Кыверялг, А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике / А. А. Кыверялг. – Таллинн: Валгус, 1980. – 334 с.
87. Лазарева, Д. В. Влияние личностных качеств педагога на успешность профессиональной деятельности / Д. В. Лазарева // Профессиональное

образование : методология, технологии, практика : сб. науч. ст. – Вып. 11. – Челябинск : Золотой Феникс, 2018. – С. 137–140.

88. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность [Электронный ресурс] / А. Н. Леонтьев. – URL: <https://www.marxists.org/russkij/leontiev/1975/dyatyelnost/deyatelnost-soznyanie-lichnost.pdf> (дата обращения: 09.01.2019).

89. Липатникова, И. Г. Создание индивидуальной образовательной траектории как один из способов обучения студентов приёмам принятия решений / И. Г. Липатникова // Фундаментальные исследования. – 2009. – № 5. – С. 108–110.

90. Липатникова, И. Г. Формирование целевого компонента учебной деятельности студентов с использованием приёмов принятия решения в рамках рефлексивного подхода / И. Г. Липатникова, А. С. Полянина // Проблемы и методика преподавания естественнонаучных и математических дисциплин : матер. III Всерос. науч.-практ. конф. – Екатеринбург : Издательство Уральского института экономики, управления и права, 2007. – С. 194–197.

91. Лобачев, С. Л. Организация дистанционного обучения в вузе: теория и практика : коллективная монография / С. Л. Лобачев ; под общ. ред. С. Л. Лобачева. – Шахты : Изд-во ЮРГУЭС, 2007. – 324 с.

92. Логинова, Ю. Н. Индивидуальный образовательный маршрут от проектирования до реализации / Ю. Н. Логинова // Педагогика. – 2011. – № 3. – С. 35–39.

93. Лопатина, Н. Ф. Формирование профессионально значимых умений и навыков будущих специалистов социальной работы в процессе непрерывной практики : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.08 / Н. Ф. Лопатина. – Ставрополь, 2009. – 213 с.

94. Максимова, З. Р. Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения студентов средних специальных учебных заведений : на примере специальности «Графический дизайн» : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / З. Р. Максимова. – М., 2008. – 154 с.

95. Малышев, К. Б. Моделирование и построение модели в педагогике / К. Б. Малышев. – М. : Педагогика, 2008. – 197 с.
96. Манузина, Е. Б. Педагогическое сопровождение студентов в образовательных учреждениях высшего профессионального образования / Е. Б. Манузина // Вестник Томского Государственного педагогического университета. – 2011. – № 1 (103). – С. 109–112.
97. Маркова, А. К. Профессионализм: саморазвитие и самосовершенствование деятельности педагога / А. К. Маркова // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 76–79.
98. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Прометей, 1996. – 215 с.
99. Масальских, А. В. Теоретические основы инновационной деятельности педагогического коллектива образовательной организации / А. В. Масальских // Профессиональное образование : методология, технологии, практика : сб. науч. ст. – Вып. 11. – Челябинск : Золотой Феникс, 2018. – С. 113–116.
100. Меньков, А. В. Формирование целей / А. В. Меньков, В. А. Острейниковский // Теоретические основы автоматизированного управления. – М. : Оникс, 2005. – С. 125–33.
101. Михайлова, Н. Н. Методическое сопровождение учителя физики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Н. Н. Михайлова. – СПб., 2005. – 308 с.
102. Михалькова, О. А. Формирование умений и навыков управленческой деятельности в процессе профессиональной подготовки студентов педагогических специальностей / О. А. Михалькова, К. С. Марченко // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 5 – С. 70–73.
103. Михеева, Е. В. Педагогическое сопровождение становления экологической субкультуры детей / Е. В. Михеева // Педагогика и жизнь : междунар. сб. науч. тр. ; под ред. О. И. Кирикова. – Воронеж : ВГПУ, 2008. – С. 216–226.

104. Мишин, А. Н. Интенсивное обучение и учебно-познавательная деятельность / А. Н. Мишин // Актуальные задачи педагогики : матер. междунар. науч. конф. – Чита : Молодой ученый, 2011. – С. 187–190.

105. Молокова О.А. Формирование ключевых компетенций в педагогическом образовании: коллективная монография / О. А. Молокова, М. В. Погодаева, Т. Ф. Ушева. – Иркутск : ФГБОУ ВПО ИГЛУ, 2014.– 188 с.

106. Морева, Н. А. Педагогика среднего профессионального образования / Н. А. Морева. – М. : Академия, 2008. – 192 с.

107. Мудрик, А. В. Социальное воспитание как единство образования и организации социального опыта и индивидуальной помощи / А. В. Мудрик // Новые ценности образования. – Вып. 3. – М., 1995. – С. 54–57.

108. Мясищев, В. Н. Психология отношений / В. Н. Мясищев ; ред. А. А. Бодалева. – М. : Институт практической психологии, 1995. – 356 с.

109. Найн, А. Я. Педагогический эксперимент: методика и его организация: учеб. пособие / А. Я. Найн, З. М. Уметбаев. – Магнитогорск : МаГУ, 2002. – 127 с.

110. Низамов, Р. А. Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов / Р. А. Низамов. – Казань : Изд-во КГУ, 1975. – 302 с.

111. Новикова, Л. И. Педагогика воспитания. Избранные педагогические труды / Л. И. Новикова. – М., 2010. – 336 с.

112. Ноев, А. И. Педагогическое сопровождение развития личности на основе стимулирования интеллектуальных способностей : на примере создания физико-математического форума «Ленский край» в Республике Саха (Якутия) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / А. И. Ноев. – Якутск, 2007. – 167 с.

113. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М. : Азбуковник, 1999. – 944 с.

114. Оконь, В. Процесс обучения / В. Оконь. – М. : Государственное учебно-педагогическое изд-во Министерства просвещения РСФСР, 1962. – 170 с.

115. Осницкий, А. К. Проблемы исследования субъектной активности / А. К. Осницкий // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 5–19.

116. Павлова, А. М. Психология труда : учебное пособие / А. М. Павлова ; под ред. Э. Ф. Зеера. – Екатеринбург : ГОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2008. – 156 с.

117. Пакалина, Е. Н. Профессиональное становление и личностное развитие студентов средних профессиональных образовательных организаций // Современные проблемы науки и образования. – 2014.–№3 URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=13021> (дата обращения: 28.10.2019)

118. Панасюк, В. П. Системное управление качеством образования в школе : монография / В. П. Панасюк. – 2-е издание. – СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2000 – 239 с.

119. Панова О. В. Педагогическое сопровождение семейной социализации подростков группы риска : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О. В. Панова. – Ульяновск, 2010. – 208 с.

120. Паншина, И. А. Педагогическое сопровождение социально-профессиональной адаптации учащихся : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 /И. А. Паншина. – М., 2004. – 203 с.

121. Панюшкин, В. П. Формы учебного сотрудничества и уровни регуляции взаимосвязанной учебной деятельности / В. П. Панюшкин // Инновационное обучение: стратегия и практика : матер. I науч.-практ. семинара психологов и организаторов школьного образования, г. Сочи, 3-10 октября 1993 г. / под ред. В. Я. Ляудис. – М. : Изд-во МГУ, 1994. – С. 76–94.

122. Парахонский, А. П. Анализ основных принципов индивидуализации и гуманизации обучения студентов / А. П. Парахонский // Современные наукоемкие технологии. – 2005. – № 6. – С. 26–27.

123. Педагогика : учеб. пособие для студ. пед. учеб. завед. / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – М. : Академия, 2013. – 576 с.

124. Пелихова, А. В. Педагогическое сопровождение семьи в обеспечении социальной безопасности ребенка дошкольного возраста : дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.02 / А. В. Пелихова. – Челябинск, 2011. – 195 с.

125. Петровский, В. А. Феномен субъектности в психологии личности : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.11 / В. А. Петровский. – М., 1993. – 272 с.

126. Платонов, К. К. Краткий словарь системы психологических понятий / К. К. Платонов. – М. : Высшая школа, 1984. – 174 с.

127. Платонов, Ю. П. Профессионально-педагогическая направленность мастера производственного обучения среднего профтехучилища : дис. канд. психол. наук : 19.00.07 / Ю. П. Платонов. – Л., 1984. – 230 с.

128. Подшивалова, Е. Л. Учебная деятельность как деятельность по самоизменению : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Е. Л. Подшивалова. – М., 2005. – 188 с.

129. Подымова, Л. С. Особенности сопровождения инновационной деятельности педагогов в условиях внедрения новых образовательных стандартов / Л. С. Подымова // Психологическое сопровождение субъектов образовательного процесса при переходе на новые стандарты образования : коллективная монография / под ред. В. И. Кучерявенко. – Тирасполь : Изд-во Приднестр. ун-та, 2016. – С. 42–70.

130. Покушалова, Л. В. Формирование умений и развитие навыков самостоятельной работы студентов технического вуза / Л. В. Покушалова // Молодой ученый. – 2011. – № 4. – Т. 2. – С. 115–117.

131. Посталюк, Н. Ю. Творческий стиль деятельности: педагогический аспект / Н. Ю. Посталюк. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1989. – 256 с.

132. Поташник, М. М. Качество образования : проблемы и технология управления (в вопросах и ответах) / М.М. Поташник – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 352 с.

133. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учебное пособие / ред.-сост. Д. Я. Райгородский. – Самара : Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2001. – 59 с.

134. Профессиональная практика : учебно-методическое пособие / под ред. Г. М. Коджаспировой, Л. В. Бориковой. – М. : Академия, 1998. – 144 с.

135. Психология общения : энциклопедический словарь / под общ. ред. А. А. Бодалева. – М. : Когито-Центр, 2011. – 600 с.

136. Психология профессиональной подготовки / общ. ред. Никифорова Г. С. – СПб. : Изд-во СПб ун-та, 1993. – 172 с.

137. Радионова, Н. Ф. Исследование проблем высшего педагогического образования как путь совершенствования многоуровневой подготовки специалиста в сфере образования / Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицына // Подготовка специалиста в области образования : Научно-исследовательская деятельность в совершенствовании профессиональной подготовки: коллективная монография. – СПб. : Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 1999. – Вып. VII. – С. 7–17.

138. Райчева, Е. Ю. Субъектность и самоотношение личности: инверсия гендерных ролей / Е. Ю. Райчева // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова. – Педагогика и психология. – 2011. – № 1. – С. 94–98.

139. Рогов, Е. И. Настольная книга практического психолога : учебное пособие – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 384 с.

140. Романова, М.В. Профессиональная рефлексия студентов педагогов-психологов: методологический аспект // Современные проблемы науки и образования. – Тольятти, 2012. – № 2 URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=6091> (дата обращения: 15.10.2019).

141. Рыжова, Н. И. Теоретические основы структурно-функциональной модели индивидуальной траектории обучения : монография / под. ред. Н. И. Рыжовой. – М. : Раритет, 2007. – 305 с.

142. Савва, Л. И. Педагогика в системно-образном изложении : учеб. пособие / Л. И. Савва, Н. Я. Сайгушев, О. А. Веденеева. – Магнитогорск : Магнитогорский Дом печати, 2015. – 129 с.

143. Сайгушев, Н. Я. Рефлексивное управление профессиональным становлением будущего учителя : монография / Н. Я. Сайгушев. – М. : ИНФРА-М, 2017. – 279 с.

144. Самыгин, С. И. Управление человеческими ресурсами / С. И. Самыгин, А. М. Руденко. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2015. – 263 с.

145. Сапожникова, Т. Н. Педагогическое сопровождение жизненного самоопределения старшеклассников : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Т. Н. Сапожникова. – Ярославль, 2010. – 431 с.

146. Сарсенбаева, Б. И. Педагогическое сопровождение профессионального самосовершенствования будущего учителя : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Б. И. Сарсенбаева. – М., 2006. – 416 с.

147. Свинаярева, О. В. Интегративный подход к педагогическому сопровождению студентов в период их адаптации к образовательному процессу / О. В. Свинаярева, И. В. Ульянова // Научные исследования и образование. – 2016. – № 3. – С. 47–50.

148. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии : учебное пособие / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.

149. Симонова, Г. И. Деятельностный подход к педагогическому сопровождению социальной адаптации школьников / Г. И. Симонова // Общая педагогика. – М., 2012. – 163 с.

150. Синебрюхова, В. Л. Структура контрольно-оценочной деятельности учителя / В. Л. Синебрюхова // Совершенствование образовательного процесса и управление им. – Ч. 3. – М., 1999. – С. 84–87.

151. Скаткин, М. Н. Методология и методика педагогических исследований / М. Н. Скаткин. – М. : Педагогика, 1986. – 152 с.

152. Слостенин, В. А. Психология и педагогика в 2 ч. / В. А. Слостенин, В. П. Каширин. – Часть 2. Педагогика. – М. : ЮРАЙТ, 2018. – 374 с.

153. Слесарь, М. В. Внедрение дуальной системы обучения в учреждениях технического и профессионального образования (на примере колледжей Костанайской области) : методические рекомендации / под ред. Слесарь М. В. – Костанай : КФ АО НИЦК «Өрлеу», 2013. – 69 с.

154. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – М. : Высшая школа, 2004. – 512 с.

155. Слюсарев, Ю. В. Психологическое сопровождение как фактор активизации саморазвития личности : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.01 / Ю. В. Слюсарев. – СПб., 1992. – 150 с.

156. Содержание и организация психолого-педагогического сопровождения индивидуального развития воспитанников детских домов и школ-интернатов : методическое пособие / под ред. И. Н. Пахомовой. – Владивосток : Дальнаука, 2005. – 243 с.

157. Солодовник, Н. Н. Организация практико-ориентированного обучения и исследовательская деятельность студентов колледжа / Н. Н. Солодовник // Теория и практика образования в современном мире : матер. V междунар. науч. конф. – СПб. : Сатисъ, 2014. – С. 228–231.

158. Студент как субъект саморазвития и отношения к учебно-профессиональной деятельности / под ред. В. Г. Маралова. – М. : Академический Проект; Мир, 2011. – 190 с.

159. Суворов, В. С. Теория и технология управления качеством многоуровневой подготовки специалистов в системе среднего профессионального образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / В. С. Суворов. – Набережные Челны, 2005. – 447 с.

160. Суртаева, Н. Н. Нетрадиционные педагогические технологии : парацентрическая технология : учебно-научное пособие / Н. Н. Суртаева ; – М. ; Омск, 1997. – 23 с.

161. Сухаева, А. Р. Проблемы качества профессиональной подготовки специалиста / А. Р. Сухаева, С. В. Иванова // Современные наукоемкие технологии. – 2010. – № 7. – С. 283–285.

162. Татур, Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалистов / Ю. Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 62–68.

163. Тенюнина, И. А. Траектория профессионального развития студентов как педагогическая категория / И. А. Тенюнина // Международный научно-исследовательский журнал. – 2012. – № 5(5). – С. 55–56.

164. Трофимова, О. А. Педагогическое сопровождение формирования мотивационной готовности к обучению у старших дошкольников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / О. А. Трофимова. – Екатеринбург, 2007. – 176 с.

165. Тряпицина, А. П. Инновационные процессы в образовании / А. П. Тряпицина // Инновационные процессы в образовании. Интеграция российского и западноевропейского опытов. – СПб., 1997. – С. 3–27.

166. Уманский, А. Л. Педагогическое сопровождение детского лидерства : дис. ... док. пед. наук : 13.00.01 / А. Л. Уманский. – Кострома, 2004. – 318 с.

167. Ускова, С. А. Сопровождение как базовая категория современной педагогики: теоретическое обоснование / С. А. Ускова // Человек и образование. – 2013. – № 2. – С. 84–88.

168. Ушева, Т. Ф. Реализация рефлексивного подхода в педагогическом образовании / Т. Ф. Ушева // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 5. – С. 66–70.

169. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – М. : Издательство «Омега-Л», 2013. – 134 с.

170. Федорова, Ю. А. Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения студентов в условиях реализации дополнительных образовательных программ : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ю. А. Федорова. – Уфа, 2013. – 206 с.

171. Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Майнулов / – М., Изд-во Института Психотерапии. 2002. – 490 с.

172. Хазова С. А., Бегидова С. Н., Ахтаов Р. А. Антиципация как детерминант профессионального и личностного развития специалиста // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 17. – С. 28–36. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/870014.htm>.

173. Хазова, С.А. Реализация акмеологического подхода как фактор повышения качества профессиональной подготовки будущих педагогов

/ С.А. Хазова // Гуманитарные и социальные науки. – М. : Мир, 2012. – № 5. – С. 313-322.

174. Харавинина, Л. Н. Технология педагогического сопровождения личностно-профессионального развития молодого преподавателя / Л. Н. Харавинина // Ярославский педагогический вестник – 2011. – № 4. – С. 214–219.

175. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – М. : Мир, 1986. – Т. 1. – 450 с.

176. Хуторской, А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? : пособие для учителя / А. В. Хуторской. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.

177. Царькова, Е. А. Компетентность в контексте модернизации профобразования / Е. А. Царькова // Профессиональное образование. – 2004. – № 6. – С. 72–76.

178. Чистова, И. В. Управление качеством подготовки специалистов в учреждении среднего профессионального образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / И. В. Чистова. – М., 2003. – 289 с.

179. Чистякова, С. Н. Педагогическое сопровождение социально-профессионального самоопределения учащихся / С. Н. Чистякова // Ученик в обновляющейся школе / под ред. Ю. И. Дика, А. В. Хуторского. – М. : ИОСО РАО, 2002. – 408 с.

180. Чошанов, М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения : метод. пособие / М. А. Чошанов. – М., 1996. – 160 с.

181. Чугунова, Э. С. Связь профессиональной мотивации и творческой активности инженеров [Электронный ресурс] / Э. С. Чугунова // Вопросы психологии. – 1986. – № 1. – С. 13–17. – URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1986/864/864136.htm> (дата обращения: 18.05.2018).

182. Шакурова, М. В. Педагогическое сопровождение становления и развития социокультурной идентичности школьников : дис. ... док. пед. наук : 13.00.01 / М. В. Шакурова. – М., 2007. – 361 с.

183. Шамаева, В. С. Рефлексия как условие профессионального самосовершенствования студентов психологов [Электронный ресурс] / В. С. Шамаева, И. К. Васильева // Материалы VII Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум» URL: <https://scienceforum.ru/2015/article/2015013509> (дата обращения: 21.10.2019).

184. Шеламова, Н. В. Педагогическое сопровождение детей-инвалидов как фактор социальной адаптации [Электронный ресурс] / Н. В. Шеламова // Вестник Санкт-Петербургского Университета. – 2012. – № 5. – С. 28–32. – URL: [http://www.superinf.ru/view\\_helpstud.php?id=2236](http://www.superinf.ru/view_helpstud.php?id=2236) (дата обращения: 21.12.2017).

185. Шипицина, Л. М. Комплексное сопровождение и коррекция развития детей-сирот: Социально-эмоциональные проблемы / Л. М. Шипицына ; под науч. ред. Л. М. Шипицыной, Е. И. Казаковой. – СПб., 2000. – 105 с.

186. Шишов, С. Е. Компетентностный подход к образованию: прихоть или необходимость / С. Е. Шишов, И. Г. Агапов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002. – № 3. – С. 88–93.

187. Шиянов, Е. Н. Развитие личности в обучении : учеб. пособие для студ. пед. вузов / Е. Н. Шиянов, И. Б. Котова. – М. : Изд. центр «Академия», 1999. – 288 с.

188. Штофф, В. А. Введение в методологию научного познания / В. А. Штофф. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1972. – 192 с.

189. Штофф, В. А. Роль моделей в познании / В. А. Штофф. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1963. – 128 с.

190. Щедровицкий, Г. П. Коммуникация, деятельность, рефлексия / Г. П. Щедровицкий // Исследования речемыслительной деятельности: Сб. ст./ Отв. ред. М.М. Муканов. Сер. Психология. - Алма-Ата, 1974. - Вып. 3. – С.32-36.

191. Щербакова, И. А. Практико-ориентированное содержание учебного материала как средство повышения качества профессиональной подготовки

студентов колледжа [Электронный ресурс] / И. А. Щербакова // Научное мнение. – 2016. – № 6–7. – С. 166–169. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26024408> (дата обращения: 22.1.2018).

192. Щербакова, И. А. Определение индивидуальной траектории профессиональной подготовки как эффективное условие педагогического сопровождения студентов технического колледжа [Электронный ресурс] / И. А. Щербакова // Современные наукоемкие технологии (педагогические науки). – 2016. – № 3. – С. 211–215. – URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=35723> (дата обращения: 06.02.2019).

193. Щербакова, И. А. Субъект-субъектное взаимодействие как средство повышения эффективности профессиональной подготовки студентов колледжа / И. А. Щербакова // Современные наукоемкие технологии (педагогические науки). – 2016. – № 8. – С. 168–173.

194. Щербакова, И.А. Педагогическое сопровождение как средство эффективной подготовки студентов [Электронный ресурс] / И. А. Щербакова, Н. Я. Сайгушев, О. А. Веденева // Мир науки. – 2018. – № 6. – URL: <https://mir-nauki.com/106PDMN618.html> (дата обращения: 25.05.2019).

195. Эльканова, П. А. Педагогическое сопровождение социализации подростка: на примере Заполярья: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / П. А. Элькановой. – М., 2000. – 184 с.

196. Ядов, В.А. Стратегия социологического исследования. Описание, объяснение, понимание социальной реальности / 3-е изд., испр. – М. : Омега-Л, 2007. – 567с.

197. Яковлева, Н. М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Н. М. Яковлева. – Челябинск, 1992. – 402 с.

198. Якупова, А. Р. Компетентностная модель специалиста технического профиля / А. Р. Якупова, В. И. Чернявская // Научные исследования в образовании. – 2009. – № 6. – С. 36–39.

199. Ясвин, В. А. Образовательная сфера: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.
200. Gnevek, O. V. The role of the reflexive orientation of training in the formation of a positive attitude toward learning of trade by future marketers / O. V. Gnevek, L. I. Savva, N. Ya. Saigushev, O. A. Vedeneeva, N. A. Shepilova // *Man in India*. – 2017. – Т. 97. – № 21. – С. 195-217.
201. Kossen, S. The Human Side of Organization / S. Kossen. – N. Y., 1983. – P. 202–203.
202. Colley, C. Human Nature and Social Order / C. Cooley. – N. Y., 1992.
203. Mann, R. A. Review of the Relationship Between Personality and Performance in Small Groups / R. A. Mann // *Psychological Bulletin*. – Vol. 56. – 1979. – P. 241–270.
204. Savva, L. I. Student's time-awareness formation: self-organized personality as promoting factor for mental health Student's time-awareness formation: selforganized personality as promoting factor for mental health / L. I. Savva, N. Ya. Saigushev, O. A. Vedeneeva, L. V. Pavlova, E. I. Rabina // *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS*. – 2017. – P. 858-864.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### Приложение 1

#### Многоуровневая программа повышения готовности преподавателей к педагогическому сопровождению профессионального становления студентов технического колледжа

##### 1. Паспорт Программы

|                          |  |
|--------------------------|--|
| Наименование Программы   | Многоуровневая программа повышения готовности преподавателей к педагогическому сопровождению на 2013 – 2018 годы   |
| Основание для разработки | – Государственной программы развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы<br>– Организация работы по общей методической теме колледжа<br>– Координация деятельности педагогов и мастеров производственного обучения в рамках методической темы колледжа  |
| Разработчик Программы    | Коммунальное государственное казенное предприятие «Костанайский профессионально-технический колледж» Управления образования акимата Костанайской области   |
| Цель                     | Обеспечение готовности педагогического коллектива к осуществлению педагогического сопровождения профессионального становления студентов колледжа направленного на повышение уровня профессионального становления   |
| Программные цели         | Обеспечение необходимой информационной базы для осуществления педагогического сопровождения;<br>повышение уровня профессионального мастерства педагога/мастера производственного обучения;<br>формирование общей системы управления профессиональным становлением студентов в колледже;<br>формирование в колледже целенаправленной методической деятельности, направленной на разработку достаточного количества электронных учебно-методических комплектов, необходимых для развития студентов в рамках индивидуальной траектории профессиональной подготовки.<br>совершенствование системы при организации деятельности, направленной на профессиональное становление студентов колледжа для достижения высокого уровня подготовки специалиста соответствующего уровню развития экономики и |

|                          |  |
|--------------------------|--|
|                          | запросам рынка труда.  |
| Задачи                   | <p>организация системной методической деятельности, направленной на осуществление педагогического сопровождения профессионального становления студентов направленной на повышение его уровня;</p> <p>обеспечение педагогического сопровождения профессионального становления студентов высококвалифицированными кадрами;</p> <p>активизация деятельности по профессиональному самосовершенствованию преподавателя/мастера производственного обучения посредством вовлечения в исследовательскую деятельность в рамках программы самообразования;</p> <p>стимулирование труда работников педагогического коллектива;</p> <p>совершенствование системы мониторинга профессиональной подготовки;</p> <p>расширение информативной базы о структуре построения современного урока, используемых в процессе профессиональной подготовки технологиях;</p> <p>формирование представлений о возможностях дуального обучения студентов;</p> <p>решение проблемы организации и проведения коррекционной деятельности со студентами направленной на повышение уровня их профессионального становления;</p> <p>обеспечение практико-ориентированного содержания профессиональной подготовки студентов в рамках урочной и внеурочной деятельности;</p> <p>совершенствование методик проведения контроля в процессе профессиональной подготовки студентов;</p> <p>осуществление анализа результативности работы педагогов и мастеров производственного обучения на каждой ступени внутриколледжного повышения квалификации.</p> |
| Сроки реализации (этапы) | <p>2013-2019 годы</p> <p>Программа будет реализована в четыре этапа:</p> <p>первый этап: 2012-13 учебный год</p> <p>второй этап: 2013-14 учебный год</p> <p>третий этап: 2014-16 учебный год</p> <p>четвертый этап: 2016-19 учебный год</p>  |

## 2. Введение

На современном этапе развития общества и экономики, образование является важнейшим приоритетом в развитии человека в целом и его профессиональном становлении, как специалиста, в частности.

Общей целью преобразований в сфере профессионального образования является адаптация процесса профессионального становления студентов к современной социально-экономической среде. Введение новшеств, апробация авторских разработок в учебном заведении способствует достижению этой цели.

Формирование профессионально грамотного специалиста, владеющего в полной мере практическими приемами, умениями и навыками, необходимыми для осуществления трудовой деятельности, направлено на подготовку конкурентоспособных рабочих кадров для рынка труда, которые смогут легко адаптироваться в постоянно совершенствующихся условиях производства. В связи с чем, возрастают требования к уровню профессионализма педагога, не просто транслятора знаний, а профессионала способного развить в студенте все необходимые для осуществления трудовой деятельности качества и способствующие его профессиональному становлению. Систематизация деятельности по повышению уровня профессионального становления студентов колледжа становится возможной при осуществлении педагогического сопровождения. Объем накопленного практического опыта педагогического коллектива относительно осуществления педагогического сопровождения, с одной стороны и осознание потребности в осуществлении педагогического сопровождения, с другой, разнятся. К сиюминутному пониманию сущности педагогического сопровождения и возможностей повышения уровня профессионального становления студентов достичь невозможно, поэтому необходимо осуществление поэтапного обучения педагогического коллектива посредством различных форм методической работы.

Организационной основой реализации данного вида деятельности должна стать Многоуровневая программа повышения готовности преподавателей к педагогическому сопровождению, обеспечивающая целостную подготовку педагогического коллектива к организованной планомерной деятельности по повышению уровня профессионального становления студентов колледжа.

Программа как организационная основа многоуровневой подготовки педагогов представляет собой комплекс мероприятий, охватывающих изменения в структуре, содержании и технологиях профессионального образования.

### **3. Анализ текущей ситуации**

Развитие человеческих ресурсов определено в качестве одного из приоритетов Стратегического плана развития страны до 2020 года. Система профессионального образования играет ключевую роль в профессиональном становлении личности, удовлетворении потребности рынка труда в квалифицированных конкурентоспособных специалистах.

Совершенствование профессионального образования посредством совершенствования форм работы со студентами является возможным благодаря осознанию педагогами важности осуществляемой ими деятельности.

В колледже обучение ведется на бюджетной основе, набор студентов осуществляется в соответствии с государственным заказом.

Подготовка квалифицированных специалистов осуществляется по 7 специальностям и 8 квалификациям.

Ежегодно выпускники колледжа уже на выпуске имеют договора с работодателями о дальнейшем трудоустройстве (2014–2015 уч. г. – 86 %; 2015–2016 уч. г. – 84 %; 2016-2017 уч. г. – 84 %), часть выпускников продолжают обучение в ВУЗах (2014-2015 уч. г. – 9%; 2015-2016 уч. г. – 10 %; 2016–2017 уч. г. – 12 %).

Вместе с тем отсутствие документов обязывающих социальных партнеров осуществлять совместную деятельность по подготовке рабочих кадров для рынка труда в соответствии с используемым на предприятиях современным оборудованием, не позволяют в полной мере достичь адекватности содержания подготовки кадров потребностям индустрии и работодателей.

Существующее материально-техническое оснащение системы ТиПО требует регулярного обновления для обеспечения качества подготовки кадров и привлекательности обучения для молодежи.

Недостаточный уровень теоретической подготовки и практического опыта инженерно-педагогических работников для осуществления педагогического сопровождения снижает общий показатель эффективности осуществляемой деятельности по повышению уровня профессионального становления студентов колледжа.

Отсутствие целенаправленно организованной методической деятельности по повышению профессионального мастерства педагогического коллектива не позволяет получать достоверные сведения о результативности работы со студентами и осмысленно строить индивидуальную траекторию их профессиональной подготовки с учетом устранения выявленных трудностей.

Грамотное построение методической работы должно стать основным способом решения проблем профессионального роста педагогического коллектива и осуществления ими плодотворной деятельности при работе с подростками.

Таким образом, анализ сложившейся ситуации показывает следующее.

Сильные стороны:

Обеспеченность нормативной документацией для осуществления образовательной деятельности по каждой специальности и квалификации;

– наличие соответствующей материально-технической базы для осуществления профессиональной подготовки студентов;

– увеличение числа социальных партнеров;

– соответствие уровня профессиональной подготовки студентов требованиям и потребностям работодателей;

– совершенствование системы оценки уровня профессионального становления студентов колледжа;

– четко определены приоритетные направления повышения профессионализма педагогического коллектива.

Слабые стороны:

– низкий статус профессии педагога;

- отсутствие достаточного уровня теоретических знаний и практического опыта педагогических кадров;

- недостаточно развита система государственно-частного партнерства.

Возможности:

*для колледжа:*

- повышение конкурентоспособности выпускников;
- повышение уровня профессионального становления студентов колледжа;
- повышение эффективности форм работы со студентами;
- появление новых эффективных методов в работе со слабоуспевающими студентами.

*для родителей:*

- возможность выбора квалификации для их ребенка;
- участие в процессе профессиональной подготовки и профессионального становления студентов колледжа;
- осуществление связи колледж – студент – родитель через системное оповещение родителей об успехах и достижениях их ребенка;

*для педагога:*

- привлекательность профессии педагога;
- обеспечение системой знаний о педагогическом сопровождении и его возможностях;
- накопление практического опыта;

*для студентов:*

- доступ к качественной профессиональной подготовке по выбранной квалификации;
- формирование профессионально значимых умений и навыков;
- повышение уровня профессионального становления;
- развитие коммуникативной и профессиональной компетентности.

**Многоуровневая программа повышения готовности преподавателей  
к педагогическому сопровождению**

***1-я ступень внутриколледжного повышения квалификации  
Программа школы преподавателя-стажёра (начинающего преподавателя)***

| <i>№</i> | <i>Тематика и содержание занятий</i>  | <i>Дата</i>         | <i>Форма</i>                        | <i>Ответственные</i>                         |
|----------|---|---------------------|-------------------------------------|--|
| 1        | Тенденции реформирования общего технического образования в системе образования РК<br>1. Совершенствование структуры системы образования РК.<br>Государственная программа развития РК на 2011-2020 годы<br>2. Цель и задачи дуального обучения, роль в профессиональной подготовке студентов колледжа.<br>3. Государственная программа развития образования и науки республики Казахстан на 2016-2019 годы   | Август–<br>сентябрь | Самоподготовка                      | Преподаватели-<br>стажеры                    |
|          | Анализ степени владения нормативными документами  | октябрь             | Тестирование                        | Методист<br>колледжа                         |
| 2        | Колледж в условиях развития технического и профессионального образования<br>1. Специфика профессиональной подготовки студентов рабочих специальностей, достижение и традиции КГКП «Костанайский профессионально-технический колледж» УОАКО.<br>2. Специфика организации УВП и осуществления деятельности, направленной на повышение уровня профессионального становления в колледже в 2014-2015 учебном году.<br>3. Педагогическое сопровождение в учебно-воспитательном процессе<br>4. Характеристика приоритетных направлений экспериментальной работы преподавателей и мастеров производственного обучения колледжа. | сентябрь            | Инструктивно-ознакомительная лекция | Заместитель<br>директора по УР               |
|          | Представление молодых преподавателей на первом педагогическом совете колледжа   | август              | Мини самопрезентация                | Директор колледжа,<br>молодые специалисты    |
| 3        | Возможности педагогического сопровождения профессионального становления студентов<br>1. Роль преподавателя и мастера производственного обучения в осуществлении педагогического сопровождения<br>2. Целевые установки и   | октябрь             | Инструктивно-методический семинар   | Заместитель<br>директора по УПР,<br>методист |

| № | Тематика и содержание занятий   | Дата        | Форма                                    | Ответственные               |
|---|---|-------------|--|-----------------------------|
|   | <p>результативность в педагогическом сопровождении</p> <p>3. Продуктивное взаимодействие в педагогическом сопровождении:</p> <p>а) Субъект-объектное взаимодействие</p> <p>б) Субъект-субъектное взаимодействие</p> <p>в) Переход от субъект-объектного взаимодействия к субъект-субъектному взаимодействию</p>   |             |  |                             |
|   | Проверка и коррекция индивидуальной программы самообразования преподавателей-стажеров   | сентябрь    | Индивидуальная программа самообразования | Методист колледжа           |
| 4 | <p>Профессиональная подготовка на уроках спецдисциплин / производственного обучения требования к планированию и проведению.</p> <p>2. Психологические, воспитательные, валеологические, дидактические, методические и организационные требования к уроку спецдисциплин / производственного обучения.</p> <p>3. Практико-ориентированные задания. Особенности использования.</p> <p>4. Особенность отбора практико-ориентированного содержания урока спецдисциплин / производственного обучения.</p> <p>5. Посещение и анализ уроков педагогов-стажеров</p>  | ноябрь      | Повторительно-обобщающий семинар         | Заместитель директора по УР |
|   | Коррекция поурочных планов-конспектов уроков спецдисциплин / производственного обучения   | I полугодие | Проверка поурочного планирования         | Методист, председатели МЦК  |
| 5 | <p>Дидактическая функция современного обучения и профессиональной подготовки в процессе профессионального становления студентов</p> <p>1. Система стандартных требований к профессиональным ЗУН студентов.</p> <p>2. Требования к текущему тематическому и итоговому контролю профессиональных ЗУН</p> <p>3. Методика проведения устного контроля:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– фронтальный опрос,</li> <li>– уплотненный опрос,</li> <li>– взаимоопрос,</li> <li>– рефлексивный опрос,</li> <li>– блиц-опрос,</li> <li>– собеседование и др.</li> </ul> <p>4. Методика подготовки и проведения</p> | декабрь     | Методический консилиум                   | Заместитель директора по УР |

| <i>№</i> | <i>Тематика и содержание занятий</i>  | <i>Дата</i>      | <i>Форма</i>   | <i>Ответственные</i>  |
|----------|---|------------------|--|---|
|          | контрольных и контрольно-проверочных работ  |                  |  |   |
|          | Анализ содержания контрольных и контрольно-проверочных работ, анализ качества их оценивания   | декабрь          | Проверка выполнения графика контрольных и контрольно-проверочных работ       | Заместители директора по УР и УПР   |
|          | Анализ уроков (аспектный анализ)  | декабрь          | Посещение уроков   | Заместители директора по УР и УПР, методист, председатели МЦК                                 |
| 6        | Воспитательная функция педагогического сопровождения<br>1. Внеурочная работа по предмету, её назначение и формы<br>2. Методика дополнительных занятий и коррекционная работа со студентами<br>3. Методика организации коррекционной деятельности со студентами с целью повышения уровня профессионального становления             | январь           | Обзорная лекция  | Заместитель директора по ВР<br>Методист<br>Заместитель директора по УР                        |
|          | Анализ результативности коррекционной работы по предмету  | I и II полугодие | Мониторинг результатов студентов   | Заместитель директора по УР, преподаватели спецдисциплин и мастера производственного обучения |
|          | Анализ качества заполнения документации по проведению коррекционной деятельности со студентами  |                  | Проверка документации по проведению коррекционной деятельности со студентами | Заместители директора по УР и УПР   |
| 7        | Развитие профессионально-значимых качеств студентов рабочих специальностей<br>1. Развивающие возможности профессионального обучения в процессе формирования конкурентоспособного специалиста.<br>2. Развивающая задача современного урока<br>3. Методика формирования профессионально-значимых умений и навыков на лабораторных и | февраль          | Мастер-класс   | Методисты преподаватели спецдисциплин, мастера производственного обучения<br>Методисты        |

| <i>№</i> | <i>Тематика и содержание занятий</i>   | <i>Дата</i>             | <i>Форма</i>   | <i>Ответственные</i>  |
|----------|--|-------------------------|--|---|
|          | <p>практических занятиях</p> <p>4. Использование развивающих возможностей индивидуальной и групповой, коллективной форм организации деятельности студентов в процессе педагогического сопровождения</p> <p>5. Приёмы развития и совершенствования когнитивных процессов у студентов в процессе профессиональной подготовки</p> |                         |  |   |
|          | Посещение уроков спецдисциплин и производственного обучения, анализ психологических, развивающих аспектов урока, методического разнообразия форм, используемых для повышения уровня профессионального становления студентов.   | II полугодие по графику | Посещение и анализ лабораторных и практических занятий, их методического оснащения                         | Заместители директора по УР и УПР, методист, председатели МЦК |
|          | Анализ и обсуждение проектов открытых нетрадиционных уроков начинающих преподавателей, направленных на повышение уровня профессионального становления  | март                    | Посещение открытых уроков молодых преподавателей и мастеров производственного обучения                     | Заместители директора по УР и УПР, методист, председатели МЦК |
| 8        | Учебный кабинет – центр учебно-методической работы преподавателя   | сентябрь                | Ознакомление с оформлением и документацией учебных кабинетов   | Методист  |
|          | 1. Методическая документация кабинета  |                         |  |   |
|          | 2. Требования к оборудованию кабинета, средствам его предметно-эстетической среды.   | октябрь                 | Определение необходимых компонентов материально-технической базы кабинета                                  | Заместитель директора по УР, заведующий отделением            |
|          | 3. Роль учебного кабинета в создании развивающей среды в ходе профессиональной подготовки.   | В течение года          | Оценка степени соответствия подготовки кабинета и уровня его МТБ требованиям к осуществлению профессиональ | Заместители директора по УР и УПР, методист, председатели МЦК |

| <i>№</i> | <i>Тематика и содержание занятий</i>  | <i>Дата</i> | <i>Форма</i>   | <i>Ответственные</i>                        |
|----------|---|-------------|--|---|
|          |   |             | ной подготовки студентов конкретной специальности в ходе посещения учебных занятий |   |
|          | 4. Презентация кабинета на смотре-конкурсе кабинетов  | апрель      | Подготовка презентации кабинета молодым учителем                                   | Члены комиссии по смотру-конкурсу кабинетов |
| 9        | Профессиональное самосовершенствование преподавателя<br>1. Индивидуальный план профессионального самосовершенствования молодого преподавателя | август      | Ознакомление с требованиями к разработке индивидуального плана                     | Методист                                    |
|          | 2. Профессиональное самообразование и самовоспитание преподавателя  | май         | Анализ и утверждение отчетов преподавателей – стажеров за учебный год              | Методист<br>Преподаватели-стажеры           |
|          | 3. Рефлексивный анализ профессионализма (карта ПЗЛК, тренинг по профессиональной рефлексии)   |             | Отчет наставников стажеров о работе с ними   | Методист<br>Наставники                      |

***II-я ступень внутриколледжного повышения квалификации  
Программа методического семинара перспективного преподавателя***

| <i>№</i> | <i>Тематика и содержание занятия</i>  | <i>Дата</i> | <i>Форма</i>      | <i>Ответственные</i>        |
|----------|---|-------------|-------------------|-----------------------------|
| 1        | Парадигма современного образования. Технологические требования к учебному процессу<br>1. Парадигма «опережающего обучения», «на протяжении всей жизни», «лично-развивающего обучения», ее гуманистическая характеристика<br>2. Основные подходы к профессиональной подготовке<br>3. Технологические требования к современному процессу профессиональной подготовки<br>4. Рефлексивный тренинг «Требования к организации профессиональной подготовки студента, личности преподавателя» | сентябрь    | Проблемная лекция | Заместитель директора по УР |

| <i>№</i> | <i>Тематика и содержание занятия</i>   | <i>Дата</i> | <i>Форма</i>          | <i>Ответственные</i>                  |
|----------|--|-------------|-----------------------|---------------------------------------|
| 2        | <p>Технологизация учебного процесса</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Понятие о педагогической технологии, их типологии</li> <li>2. Технология обучения, классификация, принципы</li> <li>3. Этапы технологизации учебного процесса. Использование технологий, центрированных на определенных элементах профессиональной подготовки</li> </ol>   | октябрь     | Обзорная лекция       | Методист колледжа                     |
| 3        | <p>Технология постановки целей и определение задач в ходе осуществления деятельности, направленной на повышение уровня профессионального становления студентов</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Цель профессиональной подготовки, ее триединство, требования</li> <li>2. Алгоритм постановки дидактической цели при осуществлении профессиональной подготовки</li> <li>3. Алгоритм постановки развивающей цели при осуществлении профессиональной подготовки</li> <li>4. Алгоритм постановки воспитательной цели при осуществлении профессиональной подготовки</li> <li>5. Тренинг «целеполагание»</li> </ol> | ноябрь      | Практикум             | Заместитель директора по УР           |
| 4        | <p>Технология структурирования учебного материала, учебной программы, учебного процесса</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Методика отбора и структурирования содержания учебного материала. Методы и приемы наглядной систематизации учебного материала: МСИС, ЛСС, опорный конспект</li> <li>2. Методика эффективного урока, система уроков по теме, технологическая карта урока</li> <li>3. Проверка и рецензирование технологических карт урока</li> </ol>  | декабрь     | Информационная лекция | Заместитель директора по УПР          |
| 5        | <p>Технология контроля и оценивание достижений студентов в процессе профессионального становления:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Понятия, учет, проверка, контроль, оценка, отметка. Их взаимосвязь, функции.</li> <li>2. Современные виды контроля учебных достижений: модульный, рейтинговый, тестовый контроль</li> </ol>   | январь      | Лекция «вдвоем»       | Заместитель директора по УР, методист |

| <i>№</i> | <i>Тематика и содержание занятия</i>  | <i>Дата</i> | <i>Форма</i>                          | <i>Ответственные</i>                      |
|----------|---|-------------|---------------------------------------|---|
|          | 3. Тесты учебных достижений студентов. Виды и уровни тестовых заданий. Методика тестового контроля и ранжирования его результатов.<br>4. Тренинг «анализ качества тестовых заданий типовых измерителей»   |             |                                       |   |
| 6        | Технология анализа и самоанализа учебного занятия<br>1. Понятия «анализ и самоанализ урока». Виды анализа урока: системный, полный, аспектный, психологический, личностно-ориентированный, рефлексивный.<br>2. Схема анализов уроков. Матричный анализ, рейтинговый анализ.<br>3. Тренинг «самоанализ успешности урока»   | февраль     | Практикум                             | Методист                                  |
| 7        | Активизация учебно-познавательной деятельности студентов на уроке посредством использования практико-ориентированных заданий<br>1. Сущность активизации познавательной деятельности студентов в процессе профессиональной подготовки, психологические аспекты активизации деятельности студентов.<br>2. Методы стимулирования и мотивации в процессе профессиональной подготовки<br>3. Индивидуальная траектория профессиональной подготовки студентов<br>4. Приемы активизации студентов в передовом педагогическом опыте<br>а) игровые<br>б) опорные/знаково-контекстные (А. А. Вербицкий)<br>в) адаптивные (М. Монтессори)<br>г) диалогово-дискуссионные | март        | Круглый стол<br>доклады<br>слушателей | Заместитель<br>директора по<br>УР         |
| 8        | Реализация возможностей информационных технологий в процессе профессиональной подготовки<br>1. Понятие «информационно-коммуникационные технологии», их разновидности.<br>2. Дидактические возможности информационно-коммуникационных технологий в профессиональной подготовке.<br>3. Требования к электронным версиям урока, учебного материала   | апрель      | Методический<br>семинар               | Методист,<br>преподаватели<br>информатики |

| <i>№</i> | <i>Тематика и содержание занятия</i>  | <i>Дата</i> | <i>Форма</i>           | <i>Ответственные</i>                       |
|----------|---|-------------|------------------------|--|
| 9        | Учебно-методическое оснащение учебного предмета преподавателя / мастера производственного обучения (II ступени обучения):<br>– презентация системы работы<br>– анализ качества учебно-методического материала<br>– анализ и отзыв на два открытых урока членами МЦК | май         | Конкурс                | Члены жюри из числа администрации колледжа |
| 10       | Анализ результативности работы педагогов и мастеров производственного обучения II ступени обучения  | июнь        | Аналитический материал | Методист                                   |

***III–я ступень внутриколледжного повышения квалификации  
Программа научно-методического семинара эффективного преподавателя***

| <i>№</i> | <i>Тематика и содержание занятий</i>   | <i>Дата</i> | <i>Форма</i>                | <i>Ответственные</i>                   |
|----------|--|-------------|-----------------------------|--|
| 1        | Научно-методическая культура учителя<br>1. Положение о кафедре креативных разработок.<br>2. Положение о научно-исследовательской работе учителя.<br>3. Требования к «малым» исследованиям учителя, структура, оформление, апробация  | сентябрь    | Утверждение<br>Инструктаж   | Заместитель директора по УР, методист  |
| 2        | Педагогика малых исследований педагога<br>1. Теоретическое обоснование исследования и научный аппарат исследований<br>2. Процедура исследования, содержание и анализ экспериментальной работы<br>3. Мониторинг результатов профессиональной подготовки   | октябрь     | Научно-методический семинар | Заместитель директора по УР            |
| 3        | Технология инклюзивного обучения<br>1. Неуспеваемость студента, её психолого-педагогические причины<br>2. Приёмы учебной работы со слабоуспевающими студентами в процессе профессиональной подготовки<br>3. Методика коррекционно-компенсирующей работы преподавателя/мастера производственного обучения со слабоуспевающими и неуспевающими во внеурочное время<br>4. Практические аспекты определения индивидуальной траектории профессиональной подготовки студента. Возникновение трудностей и их устранение | ноябрь      | Брифинг                     | Заместители директора по УР, УПР, ПМЦК |

|    |  |         |                                 |   |
|----|--|---------|---------------------------------|---|
| 4  | Технология активного обучения<br>1. Сущность активного обучения, требования к нему<br>2. Методы активного обучения, их классификация<br>3. Характеристика квазипрофессиональной деятельности студентов на уроке  | декабрь | Научно-практический семинар     | Заместитель директора по УР, методист               |
| 5  | Электронный учебно-методический комплект, требования к нему<br>1. Учебная литература: виды, требования, структура<br>2. Особенности разработки и возможности использования электронного учебно-методического пособия в процессе профессиональной подготовки студентов, требования к содержанию<br>3. Изменение подходов к организации деятельности студентов при использовании электронного учебно-методического пособия в процессе профессиональной подготовки студентов колледжа | январь  | Методическая панорама           | Заместитель директора по УР, методист, ПМЦК         |
| 6  | 1. Формирование профессионально значимых умений и навыков у студентов в процессе профессиональной подготовки<br>2. Методы и формы работы по формированию профессионально значимых умений и навыков у студентов<br>3. Возможные трудности в работе по формированию профессионально значимых умений и навыков у студентов  | февраль | Методический совет              | Методист, заместитель директора по УПР              |
| 7  | 1. Практико-ориентированные задания, и методика работы с ними.<br>2. Использование практико-ориентированных заданий на уроке.<br>3. Аспектный анализ этапов и методики использования практико-ориентированных заданий  | март    | Обобщение опыта работы          | Методист, ПМЦК, педагог                             |
| 8  | 1. Педагогическое сопровождение профессионального становления студентов в процессе прохождения практики<br>2. Дуальное обучение: трудности и перспективы   | апрель  | Калейдоскоп идей                | Зав. отделением, мастера производственного обучения |
| 9  | Педагогика малых исследований педагога   | май     | Научно-практическая конференция | Заместитель директора по УР, методист               |
| 10 | Анализ результативности работы педагогов и мастеров  | июнь    | Аналитический материал          | Заместитель директора по УР,                        |

|  |   |  |  |          |
|--|---|--|--|----------|
|  | производственного обучения III ступени обучения |  |  | методист |
|--|---|--|--|----------|

Для уточнения степени актуальности заявленной в исследовании проблемы  
Для установления степени осознания студентами необходимости в повышении  
уровня профессионального становления и наличия у них было проведено  
анкетирование (см. анкеты для студентов в Приложениях 2, 3, 4),

**Анкета для обучающихся**

Уважаемые студенты! В целях совершенствования организации профессиональной подготовки в колледже просим вас ответить на вопросы предложенной анкеты. Вариант выбранного ответа отметьте . Ответ на каждый вопрос допускается только один. Точность при заполнении вами анкеты позволит нам получить достаточный объем информации для дальнейшего совершенствования организации профессиональной подготовки в колледже.

1. Какой предмет тебе больше нравится?

- A) Общеобразовательный;
- B) Специальные дисциплины;
- C) Производственное обучение;
- D) Практика;
- E) Никакой.

2. Я считаю, что мне труднее всего дается предмет:

- A) Общеобразовательный;
- B) Специальные дисциплины;
- C) Производственное обучение;
- D) Таких предметов нет.

3. Нравится ли вам, когда на уроке нужно работать в группе, отвечать, делать выводы и т. д.:

- A) Да;
- B) Нет;
- C) Нет, на таких уроках быстрый темп и я не успеваю;
- D) У нас таких уроков не было;
- E) Я с удовольствием работаю на таких уроках.

4. Как вы считаете, ваши отношения с преподавателями/мастерами производственного обучения:

- A) Доброжелательны;
- B) Нейтральны;
- C) Конфликтны.

5. Кем для вас является преподаватель/мастер производственного обучения?

- A) Добрым наставником;
- B) Человеком, которому главное провести урок;
- C) Назойливым, назидательным человеком.

6. Бывают ли на ваш взгляд преподаватели/мастера производственного обучения несправедливы к вам?

- A) Нет;
- B) Иногда;
- C) Часто.

7. Считаете ли вы, что преподаватели/мастера производственного обучения видят в вас личность:

- A) Затрудняюсь ответить;
- B) Нет;
- C) Да.

**Анкета для обучающихся**

Уважаемый студент! В целях выявления личного отношения к Вашему собственному профессиональному становлению в процессе обучения в колледже просим Вас ответить на вопросы предложенной анкеты. Вариант выбранного ответа отметить ✓ . Ответ на каждый вопрос допускается только один. Точность при заполнении вами анкеты позволит нам получить достаточный объем информации для дальнейшего совершенствования организации деятельности направленной на Ваше успешное профессиональное становление.

1. Изменились ли твои ожидания от получаемой профессии?
  - A) Нет, я по-прежнему хочу получить образование по данной профессии;
  - B) Я ожидал большего;
  - C) Нет, но желание поубавилось;
  - D) Да, но нужен диплом;
  - E) Я об этом не думал.
2. Как вы считаете, полученные в колледже знания, умения и навыки достаточны для выполнения работы на производстве:
  - A) Да, вполне;
  - B) Да, но хотелось бы большего;
  - C) Да, но нужно их совершенствовать каждый день;
  - D) Нет, но они являются базовой основой;
  - E) Нет, они не соответствуют сегодняшним требованиям.
3. Нравятся ли тебе конкурсы, связанные с профессией?
  - A) Да, ведь есть возможность проявить себя в полной мере;
  - B) Да, но участвовать в них я не хочу;
  - C) Да, но я не участвовал (а);
  - D) Нет;
  - E) Нет, ведь все равно моя профессия лучшая.
4. Как вы думаете, что важно иметь молодому специалисту при поступлении на работу, кроме документа об образовании:
  - A) Профессиональная грамотность;
  - B) Опыт работы;
  - C) Коммуникативные умения;
  - D) Портфолио специалиста;
  - E) Желание работать.
5. Будете ли вы работать по профессии после окончания колледжа:
  - A) Да, я для этого учился;
  - B) Да, больше я ничего не умею;
  - C) Нет, я решил (а) поступать в ВУЗ;
  - D) Нет, я хочу сменить род деятельности;
  - E) Я об этом не думал (а).

**Анкета для обучающихся**

Уважаемый студент! В целях выявления уровня удовлетворенности организацией профессиональной подготовки в колледже просим Вас ответить на вопросы предложенной анкеты. Вариант выбранного ответа отметить ✓

Третий вопрос анкеты является открытым, в свободных строках Вам необходимо отметить трудности, которые возникают именно у Вас в процессе профессиональной подготовки.

Ответ на каждый вопрос допускается только один. Точность при заполнении вами анкеты позволит нам получить достаточный объем информации об уровне организации профессиональной подготовке в колледже, определить трудности, возникающие в процессе профессиональной подготовки, которые мешают овладению Вами выбранной профессией.

1. Удовлетворены ли вы уровнем собственной профессиональной подготовки:

- A) Да, полностью;
- B) Не совсем, но я считаю его достаточным;
- C) Не совсем, хотелось бы большего;
- D) Не совсем, но уровень подготовки не соответствует моим ожиданиям;
- E) Нет, я могу больше.

2. Часто ли вы испытываете трудности в процессе профессиональной подготовки:

- A) Часто;
- B) Не часто;
- C) Периодически;
- D) Очень редко;
- E) Не испытываю трудностей.

3. Если вы испытываете трудности в профессиональной подготовке, то какие именно? Напишите:

---

---

---

4. Нуждаетесь ли вы в помощи педагогов для решения возникающих в профессиональной подготовке проблем?

- A) Да, нуждаюсь;
- B) Очень часто;
- C) Периодически;
- D) Не всегда;
- E) Очень редко.

**Анкета для педагогов**

Уважаемые коллеги, предложенная анкета позволит нам определить уровень знаний педагогического коллектива об организации и осуществлении педагогического сопровождения, степень потребности в его осуществлении в процессе профессионального становления студентов.

Первый, второй и третий вопросы анкеты являются открытыми, в свободных строках Вам необходимо выразить собственное мнение относительно педагогического сопровождения профессионального становления студентов и специфики его осуществления. Важно, чтобы ответы были искренними и отражали Ваше мнение.

В четвертом и пятом вопросе вариант выбранного ответа отметьте ✓. В четвертом и пятом вопросах выбрать можно только один вариант ответа.

1. По моему мнению, педагогическое сопровождение профессионального становления студентов – это:

---

---

---

---

---

---

2. В чем, по Вашему мнению, заключается специфика педагогического сопровождения профессионального становления студентов:

---

---

---

---

---

---

3. Что, на Ваш взгляд, необходимо для осуществления педагогического сопровождения профессионального становления студентов:

---

---

---

---

---

---

4. Готовы ли вы к осуществлению педагогического сопровождения профессионального становления студентов колледжа?

А) Да, полностью;

В) Да, если это повысит уровень подготовки студентов;

С) Не совсем, так как не владею необходимой информацией и требуется дополнительная подготовка;

Д) Не думал (а) об этом;

Е) Нет, считаю его бесполезной тратой времени.

5. Хотели бы Вы получить дополнительную подготовку по осуществлению педагогического сопровождения профессионального становления студентов?

A) Да, несомненно;

B) Да, интересно попробовать новое;

C) Не совсем, не хватает времени;

D) Не задумывался (лась);

E) Нет, считаю это бесполезной тратой времени.

**Анкета для педагогов**

Уважаемые коллеги, предложенная анкета позволит нам определить Ваше отношение к осуществлению педагогического сопровождения профессионального становления студентов, осознание Вашей роли в качестве сопровождающего.

Прочтите нижеперечисленные качества и определите место в порядке степени их значимости для Вас как для педагога и степени их выраженности у Вас:

- 1) компетентность;
- 2) эрудированность;
- 3) организованность;
- 4) активность;
- 5) толерантность;
- 6) требовательность;
- 7) эмпатия;
- 8) ответственность;
- 9) коммуникабельность;
- 10) креативность;
- 11) уравновешенность;
- 12) целеустремленность;
- 13) справедливость;
- 14) заинтересованность;
- 15) отзывчивость.

**КГКП «Костанайский профессионально-технический колледж» Управления  
образования акимата Костанайской области**

**Программа  
реализации индивидуальной траектории  
профессиональной подготовки студента**

2018-2019 уч.г.

### Пояснительная записка

На сегодняшний день возрос спрос на выпускников качественно подготовленных еще в стенах колледжа, готовых к трудовой деятельности с момента принятия на работу, мобильных, умеющих самостоятельно планировать собственную деятельность и принимать решения при возникновении различных ситуаций в процессе трудовой деятельности. Сложившаяся ситуация предполагает повышение образовательного, профессионального, культурного уровня каждого студента, поиск эффективных форм обучения, диктует необходимость повышения его личной активности, ответственности и предприимчивости в процессе профессиональной подготовки. Программа реализации индивидуальной траектории профессиональной подготовки студента направлена на систематизацию деятельности, направленной на повышение уровня подготовки студента посредством регулирования процесса реализации индивидуальной траектории его профессиональной подготовки.

Цель программы – построение индивидуальной траектории профессиональной подготовки студента, способствующей повышению уровня профессионального становления.

Задачи программы:

– организовать системную деятельность, направленную на повышение уровня профессионального становления каждого студента посредством качественной организации индивидуальной траектории профессиональной подготовки;

– обеспечить индивидуальное продвижение студента в процессе профессиональной подготовки;

– мотивировать студента к достижению более высоких результатов в овладении умениями и навыками профессиональной деятельности в процессе профессионального становления;

– решать проблемы организации и проведения коррекционной деятельности студента, направленной на повышение уровня его профессионального становления в процессе профессиональной подготовки.

Основные направления деятельности:

– выявление затруднений, возникающих у студента в процессе профессиональной подготовки;

– осуществление в процессе взаимодействия студента и педагога планирования индивидуальной коррекционной деятельности, направленной на устранение выявленных трудностей посредством подбора индивидуальных заданий, отбора форм работы и использования необходимых средств;

– отслеживание результативности построения индивидуальной траектории профессиональной подготовки студентов.

Участниками реализации программы являются субъекты педагогического сопровождения, к которым относятся находящиеся во взаимодействии студент и педагог.

Программа построения индивидуальной траектории включает в себя следующие разделы:

### **1 раздел. Анализ ситуации.**

Данный раздел предполагает диагностирование деятельности студента с целью выявления возникающих затруднений в процессе профессиональной подготовки, оказывающих влияние на снижение уровня профессионального становления. Диагностика проводится непосредственно на занятиях при выполнении студентами практико-ориентированных заданий в ходе квазипрофессиональной деятельности.

Практико-ориентированные задания должны быть классифицированы: по типу (тренировочные и контрольные), по форме организации выполнения (индивидуальные и для выполнения в паре), по уровню сложности (низкий, средний, высокий), по способам выполнения (письменные, устные и практические) и способствовать выявлению возможных трудностей;

Квазипрофессиональная деятельность может быть организована в виде деловых игр, а также в процессе выполнения лабораторных и практических работ. Данный вид деятельности способствует переходу учебной деятельности в профессиональную, так как задает предметное (приобретение умений и навыков, практического опыта необходимого для выполнения профессиональной

деятельности посредством отработки учебных заданий и ситуаций), социальное (субъектное взаимодействие участников учебного процесса) и психологическое («вхождение» в профессию посредством усвоение ее правил и норм) соотношение.

Диагностика возможных затруднений осуществляется педагогом по критериям определяемым к конкретному занятию. Критерии сообщаются студентам всей группы в начале занятия, но диагностирование проводится в индивидуальном порядке и заносится педагогом в сводную ведомость диагностики затруднений студентов:

### Сводная ведомость диагностики затруднений студентов

| Дата/<br>Тема<br>занятия | Вид практико-ориентированного задания | Критерии диагностирования  |                                 |                                |                             |   |                    |  |
|--------------------------|---------------------------------------|----------------------------|---------------------------------|--------------------------------|-----------------------------|---|--------------------|--|
|                          |                                       | Организация рабочего места | Соблюдение техники безопасности | Хронометраж выполнения задания | Качество выполнения задания | Самостоятельность студента при выполнении задания | Итоговый результат |  |
|                          |                                       |                            |                                 |                                | параметры                   |   |                    |  |
|                          |                                       |                            |                                 |                                |                             |   |                    |  |
|                          |                                       |                            |                                 |                                |                             |   |                    |  |
|                          |                                       |                            |                                 |                                |                             |   |                    |  |

#### Примечание

1. Сводная ведомость диагностики затруднений заполняется педагогом на каждого студента в ходе выполнения им практико-ориентированного задания;
2. В графе «Дата/Тема занятия» вносится запись точной даты проведения учебного занятия и тема занятия в соответствии в календарно-тематическим планом.
3. В графе «Вид практико-ориентированного задания» указывается наименование выполняемого студентом задания, например, выполнение органолептической оценки качества гусариковой обуви или нарезка мяса крупно-рогатого скота на мелкокусковые полуфабрикаты.

4. Графа «Соблюдение техники безопасности» заполняется при работе студента с электроприборами, нагревательными элементами, режущим, колющим и другими видами материалов используемых при выполнении практико-ориентированного задания и оценивается по двум параметрам:

- соблюдается (для удобства можно использовать символ, обозначающий данный параметр С);
- не соблюдается (для удобства можно использовать символ, обозначающий данный параметр Н);

5. В графе «Хронометраж выполнения задания» заносится время затраченное студентом на выполнение задания. Время определяется педагогом самостоятельно в соответствии с уровнем сложности и объемом практико-ориентированного задания, прописывается в критерии и сообщается в начале урока всем студентам группы. Фиксирование времени затраченного на выполнение задания ведется индивидуально относительно каждого студента.

6. Заполнение графы «Качество выполнения задания» осуществляется в соответствии с заданными параметрами, например, при описании органолептической оценки качества гусариковой обуви студент заполнил таблицу по всем показателям, в соответствии с предъявляемыми требованиями к данному виду работы или при нарезке мяса крупно-рогатого скота на мелкокусковые полуфабрикаты студентом выдержаны требования к размеру кускового полуфабриката, правильности нарезки по отношению к волокнам и т.д.) Параметры расписываются педагогом самостоятельно в соответствии с целью и задачами занятия, формируемыми при выполнении практико-ориентированного задания знаниями и умениями.

Соответствие параметрам качества выполнения задания фиксируется в соответствии с баллами:

- «3» баллов – задание выполнено в соответствии с требованиями;
- «2» балла – задание выполнено с незначительными замечаниями;
- «1» балл – задание выполнено с замечаниями;
- «0» баллов – с заданием не справился.

7. Графа «Самостоятельность студента при выполнении задания» заполняется в соответствии с параметрами:

- полностью самостоятельно (для удобства можно использовать символ, обозначающий данный параметр **С**);
- частично требовалась помощь педагога (для удобства можно использовать символ, обозначающий данный параметр **Ч**);
- выполняет задание под наблюдением педагога (для удобства можно использовать символ, обозначающий данный параметр **Н**).

8. В графу «Итоговый результат» вносится запись в соответствии с параметрами:

- затруднения при выполнении задания отсутствуют (для удобства можно использовать символ, обозначающий данный параметр **З0**);
- частично имеются затруднения, требуется коррекция (для удобства можно использовать символ, обозначающий данный параметр **ЧЗ**);
- имеются затруднения, требуется коррекция (для удобства можно использовать символ, обозначающий данный параметр **З**).

При подведении итогов выполнения практико-ориентированного задания студенту совместно с педагогом следует проводить совместный анализ осуществленной студентом деятельности с целью выявления затруднений, требующих устранения. Педагогом совместно с каждым студентом, имеющим затруднения или частичные затруднения, планируется деятельность по ликвидации выявленных затруднений. Данная деятельность проводится индивидуально за счет консультативных часов.

## **2 раздел. Составление плана коррекции выявленных затруднений.**

Индивидуальный план по коррекции выявленных затруднений составляется в процессе совместной деятельности студента и педагога и фиксируется в индивидуальном дневнике студента:

### **Индивидуальный дневник студента**

группа \_\_\_\_\_ квалификация \_\_\_\_\_  
(Указать шифр квалификации)

(фамилия, имя студента)

**Индивидуальный план работы**

| Раздел/<br>Тема | Целевая установка |        | Задания | Форма работы | Сроки | Результат | Рекомендации |
|-----------------|-------------------|--------|---------|--------------|-------|-----------|--------------|
|                 | Цель              | Задачи |         |              |       |           |              |
|                 |                   |        |         |              |       |           |              |
|                 |                   |        |         |              |       |           |              |
|                 |                   |        |         |              |       |           |              |

**Примечание**

Заполнение таблицы осуществляется в соответствии со следующими рекомендациями:

- в первую графу вносится название раздела/темы, при овладении которой у студента возникли трудности;

- в графе «Целевая установка» записывается цель (что студент должен достичь) и задачи для ее достижения (чем студент должен овладеть);

- в графу «Практико-ориентированное задание» вносятся от одного до трех заданий практического характера, при выполнении которых студент овладеет теми или иными требуемыми умениями и навыками, их он описывает в следующей графе «Приобретаемые умения и навыки»;

- форма работы определяется студентом самостоятельно и заносится в соответствующую графу (самостоятельная работа; работа с дозированной помощью преподавателя; работа под руководством преподавателя);

- сроки определяются студентом самостоятельно и фиксируются в отведенной графе;

- графа «Результат» заполняется студентом самостоятельно, после самооценки выполненных действий и достигнутых результатов;

- последнюю графу «Рекомендации» заполняет педагог, который дает оценку выполненной студентом деятельности или пишет рекомендации для дальнейшей работы.

### Программа самоподготовки студента

| Раздел/Тема | Задание | Результат |
|-------------|---------|-----------|
|             | 1.      |           |
|             | 2.      |           |

#### **Примечание**

Программа самоподготовки студента необходима в случае, если студент пропустил занятия и не овладел требуемыми умениями и навыками по одной теме или ряду тем.

Заполнение таблицы осуществляется в соответствии со следующими рекомендациями:

- в первую графу вносится название раздела/темы;
- вторая графа заполняется студентом по мере выполнения заданий, которые предлагаются преподавателями из «Сборников для самоподготовки студентов» (сборники разрабатываются преподавателями, в них включен лекционный материал и вопросы для самоконтроля к нему, творческие задания, задания на соотнесение, выделение главного, анализ, синтез информации и др., тестовые задания, а также практико-ориентированные задания);
- графа «Результат» заполняется преподавателем после проверки выполнения студентом одного или нескольких практико-ориентированных заданий.

#### **3 раздел. Оценка и результат.**

Оценка устранения выявленных затруднений проводится при проверке педагогом правильности выполнения студентом практико-ориентированных заданий и отмечается в индивидуальном дневнике студента в графе «Рекомендации» или в программе самоподготовки студента в соответствии со следующими параметрами:

- овладел (для удобства можно использовать символ, обозначающий данный параметр **О**);
- требует продолжения коррекции (для удобства можно использовать символ, обозначающий данный параметр **ТПК**).

**Направления деятельности педагога и студента при построении индивидуальной траектории профессионального становления**

Таблица

| Элементы индивидуальной образовательной траектории  | Деятельность педагога   | Деятельность студента   |
|---|---|---|
| 1. Осознанность действий и заинтересованность студента при построении индивидуальной траектории профессионального становления | Заинтересовать студента в построении индивидуальной траектории профессионального становления в соответствии с его способностями, потребностями, уровнем сформированности знаний, умений и навыков; обосновать ценность построения индивидуальной траектории для достижения высоких результатов профессионального становления. | Осознание студентом потребности построения индивидуальной траектории профессионального становления; активное участие в совместном с педагогом построении индивидуальной траектории профессионального становления; стремление к самостоятельному достижению положительных результатов. |
| 2. Выдвижение цели и задач, проектирование результатов индивидуальной траектории профессионального становления                | Озадачить студента, при необходимости оказать помощь в формулировании цели и задач индивидуальной траектории профессионального становления, проектировании ожидаемых результатов.   | Самостоятельное или совместное выдвижение цели и задач индивидуальной траектории профессионального становления, соотнесение их с предполагаемым конечным результатом.   |
| 3. Отбор содержание профессиональной подготовки для повышения уровня профессионального становления                            | Осуществить совместно со студентом отбор содержания профессиональной подготовки в соответствии с целями и задачами и с учетом выявленных трудностей, а также интересов и потребностей   | Отбор содержания профессиональной подготовки (определение тем, по которым были затруднения, или которые необходимо углубить, а также заданий к ним) в рамках рабочей учебной программы по   |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  | студента для повышения уровня профессионального становления. | конкретному предмету с целью повышения уровня профессионального становления. |
|--|--|--|

Продолжение таблицы

|   |  |  |
|---|--|--|
| 4. Определение методов, темпа выполнения заданий и форм контроля в процессе профессиональной подготовки | Предоставить студенту выбор форм и методов, темпа выполнения заданий и форм контроля   | Выбор индивидуальных форм и методов, оптимальных темпа и форм контроля профессиональной подготовки   |
| 5. Продвижение по индивидуальной траектории профессионального становления                               | Системное отслеживание динамики результатов продвижения студента по индивидуальной траектории профессионального становления. По мере необходимости коррекция траектории профессионального становления. | Продвижение студента по индивидуальной траектории профессионального становления. Обсуждение, согласование, коррекция выбранной индивидуальной траектории профессионального становления с преподавателем          |
| 6. Контроль результатов продвижения студента  | Осуществление контроля за формированием и развитием профессионально-значимых знаний, умений и навыков у студента в процессе профессионального становления.   | Самоконтроль за собственными достижениями в области профессионального становления; участие в формах контроля для отслеживания динамики профессионального становления осуществляемой по индивидуальной траектории |

### Опросник по выявлению степени принятия профессиональных ценностей

Уважаемый студент! В целях выявления степени принятия Вами профессиональных ценностей в процессе обучения в колледже, просим Вас ответить на предложенные вопросы – выразите свое согласие (да) или несогласие (нет) в соответствии с предложенными утверждениями. Точность при заполнении вами опросника позволит нам получить достаточный объем информации для дальнейшего совершенствования организации деятельности направленной на Ваше успешное профессиональное становление.

1. Выбранная мной профессия важна для общества.
2. Обучение в колледже позволит мне качественно подготовиться к дальнейшей трудовой деятельности.
3. Я прихожу в колледж только по тому, что нужно учиться.
4. Мне не нравится выбранная мной профессия.
5. Моя профессия перспективна для рынка труда.
6. Когда я овладею спецификой профессии, я смогу приносить пользу людям.
7. Мне очень нравится выбранная мной профессия;
8. Я ошибся(лась) при выборе профессии, так как она мне не интересна.
9. Мне очень нравится практическая профессиональная деятельность.
10. Посещая практику, проводимую на предприятиях я осознал(а), что это не та деятельность, которой бы я хотел(а) заниматься.
11. В дальнейшем я вижу карьерный рост по выбранной мною профессии.
12. Я ожидал(а) большего от профессии, по которой обучаюсь.
13. Я четко представляю, чем буду заниматься на предприятии после окончания колледжа.
14. Я понимаю, что от результата моего труда многое зависит (имидж предприятия, моя заработная плата и т.д.)

15. Я продолжу обучение после окончания колледжа в ВУЗе, чтобы расширить свои возможности при выполнении профессиональных обязанностей.
16. Мне не важен уровень моей профессиональной подготовки, я и так справлюсь со своими профессиональными обязанностями в будущем.
17. Я понимаю, какую ответственность я несу за собственную профессиональную подготовку.
18. Я осознаю важность профессиональной подготовки осуществляемой в колледже.
19. Я достаточно быстро овладеваю трудовыми навыками.
20. Мне трудно дается овладение трудовыми навыками.
21. Меня привлекает в моей профессии возможность организовать собственное дело.
22. Проводимые в колледже занятия однообразны и скучны.
23. Меня привлекает в моей профессии высокая оплата за труд.
24. Для достижения результата я всегда ставлю перед собой цели.
25. Я никогда не планирую свою деятельность, у меня и так все получается.
26. Я всегда анализирую собственную деятельность определяю, что у меня получилось и над чем стоит еще поработать.
27. Я уже четко определился(лась), где хочу работать.
28. Мне не понятно чем я должен(а) заниматься при выполнении своих обязанностей.
29. Я хочу стать настоящим профессионалом своего дела.
30. Я стремлюсь к самосовершенствованию в профессиональной сфере.